



23

# DE SIGNOS Y SENTIDOS

VOLUMEN 23 / NÚMERO 1 / 2022

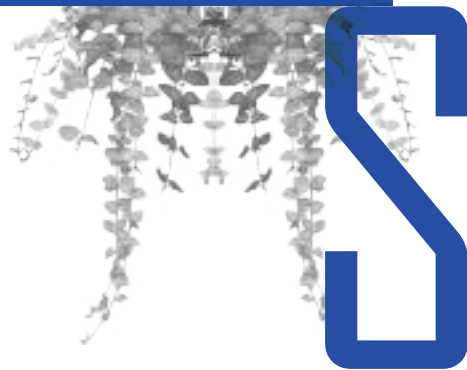
ESTUDIOS SEMIÓTICOS Y ANÁLISIS DEL DISCURSO  
EN HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES

CEDIS / FHUC

UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL



SANTA FE,  
ARGENTINA  
2022



## El colectivo «Actrices Argentinas»: feminismo, identidad política y mediatización



### The «Actrices Argentinas» collective: feminism, political identity and mediatization

Moreno Barreneche, Sebastián

Sebastián Moreno Barreneche  
morenobarreneche@gmail.com  
Facultad de Administración y Ciencias Sociales,  
Universidad ORT, Uruguay

**De Signos y Sentidos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN-e: 1668-866X  
Periodicidad: Anual  
núm. 23, e0017, 2022  
designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 11 Abril 2022  
Aprobación: 01 Junio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517001/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0017>

**Resumen:** Desde una perspectiva semiótica, el artículo estudia las intersecciones entre feminismo, identidad política y mediatización a partir del caso del colectivo *Actrices Argentinas*, una agrupación feminista integrada por actrices y figuras mediáticas que fue creada en abril de 2018 en el contexto de la votación legislativa que tuvo lugar en Argentina sobre la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo. Con un foco en la construcción discursiva de identidades colectivas en el campo político, el artículo estudia cómo el colectivo *Actrices Argentinas* tomó forma y se posicionó en la esfera pública argentina mediante el empleo de un conjunto de estrategias discursivas que oscilan entre la articulación de discursos preexistentes y la construcción de una identidad en términos diferenciales.

**Palabras clave:** feminismo , política , identidad colectiva , mediatización , semiótica , Actrices Argentinas.

**Abstract:** *The article uses a semiotic perspective to study the intersections between feminism, political identity and mediatization based on the case of the collective Actrices Argentinas, a feminist group composed of Argentinean actresses and public figures linked to the media environment created in April 2018 in the context of the legislative vote that took place in Argentina on the decriminalization of the voluntary interruption of pregnancy. With a focus on the discursive construction of collective identities in the political field, the article studies how the collective Actrices Argentinas took shape and positioned itself in the Argentine public sphere through the use of a set of discursive strategies that oscillate between the articulation of pre-existing discourses and the construction of an identity in differential terms. Feminism – politics – collective identity – mediatization – semiotics – Actrices Argentinas*

**Keywords:** *feminism , politics , collective identity, mediatization , semiotics, Actrices Argentinas.*

## INTRODUCCIÓN

En sus estudios sobre el discurso político, Eliseo Verón (1987; 1989) supo identificar una de las características que definen a este campo discursivo: la esfera política se organiza a partir de *colectivos* que subyacen a la enunciación por parte de los actores que participan en ella. Según Verón (1987: 17), los actores políticos – candidatos, partidos, sindicatos, etc. – suelen enunciar en la esfera pública en referencia a tres colectivos: el *prodestinatario* (aquellos sujetos que forman parte de un ‘Nosotros inclusivo’ que incluye a quien enuncia y al destinatario), el *contradestinatario* (el Otro excluido, que no forma parte del Nosotros) y el *paradestinatario* (el colectivo de indecisos a quienes se debe persuadir para adherir al Nosotros inclusivo).

A partir de la década de 1980, pero sobre todo a partir del cambio de siglo, la semiótica, la teoría política y los estudios discursivos, entre otras ciencias sociales y humanas, se han interesado por los modos en que las identidades colectivas se configuran en el campo político en términos discursivos (Fabbri 2019, Scavino 2020; Dagatti, 2012; Laclau, 2005; Laclau y Mouffe, 2001, Howarth, Norval y Stavrakakis, 2000). La premisa de estas investigaciones suele ser que dichas construcciones semióticas desempeñan un rol clave no solo en la movilización política del electorado, sino también en la articulación del campo político como un campo *discursivo* con un funcionamiento particular y, sobre todo, inteligible por ser uno con sentido.

A comienzos del año 2018, en un contexto político fuertemente polarizado a raíz de la discusión parlamentaria de la Ley de Despenalización del Aborto en Argentina, un colectivo con características particulares comenzó a ganar visibilidad mediática en dicho país: se trata de la agrupación autodenominada *Actrices Argentinas*, un grupo de actrices y figuras mediáticas del país austral que se declara feminista y que comenzó a intervenir con insistencia en el debate público a favor de la despenalización del aborto (Clarín s/f; Clarín 2018; Timerman 2019). Por su naturaleza y por sus características, este colectivo es un caso de estudio interesante para una perspectiva semiótica interesada en describir y comprender cómo es que las identidades colectivas se configuran y vuelven significantes en el campo discursivo de lo político. Este artículo se propone estudiar desde una perspectiva semiótico-discursiva la constitución del colectivo *Actrices Argentinas* como una identidad diferencial con pretensiones de agencia política.

El estudio del caso propuesto dará cuenta no solo de la construcción de identidades colectivas en la esfera pública a partir de una creación original de recursos semióticos de distinta naturaleza (nombre, símbolos, tweets, declaraciones, etc.) y del recurso a discursos preexistentes en la cultura (colores, objetos, ideologías políticas), sino que además permitirá visualizar en la práctica el fenómeno de la (hiper)mediatización de la política, que durante las últimas décadas ha sido de interés para investigadores de círculos académicos argentinos (Verón 1994; 1998; Fernández 2014; Escudero Chauvel 2019; Cingolani 2014) y europeos (Hjarvard 2016; Lundby 2009; Hepp 2020; Strömbäck 2008; Schulz 2004). Por lo tanto, el artículo pretende contribuir con un estudio de caso a la investigación sobre el funcionamiento de las identidades colectivas en el terreno político hipermediatizado.

El texto se organiza en tres secciones. La primera presenta un marco teórico sobre la construcción de identidades colectivas en el campo político desde una perspectiva semiótico-discursiva. La segunda se focaliza en describir las intersecciones entre feminismo, identidades políticas y la mediatización de la cosa pública. Finalmente, la tercera sección del artículo estudia la construcción discursiva del colectivo *Actrices Argentinas* e identifica algunas estrategias semióticas empleadas para dicha construcción.

## IDENTIDADES COLECTIVAS EN EL CAMPO POLÍTICO: UN ENFOQUE SEMIÓTICO

En este artículo, el caso de *Actrices Argentinas* es relevante en cuanto que identidad colectiva que es construida discursivamente en la esfera pública argentina. En términos semióticos, las identidades son articulaciones coherentes de sentido que sirven para ordenar el espacio social y con las que los individuos pueden identificarse en términos cognitivos y emocionales: en cuanto que artificios discursivos, las identidades

ofrecen a los individuos contenidos culturales que les permitan darle sentido a su individualidad a partir de un posicionamiento en términos de *pertenencia* a unidades mayores de sentido que están culturalmente codificadas (Montoro y Moreno Barreneche 2021). A diferencia de las identidades individuales, que suelen estar ancladas al cuerpo y a la subjetividad de una persona particular, las identidades colectivas son constructos que engloban y abarcan a varios individuos. Dado que la unicidad e identidad de sus miembros no es algo que esté dado previo al juego social, deben ser construidas discursivamente (Arfuch 2005; Escudero Chauvel 2005). Según propone Leonor Arfuch (2005: 14),

La concepción contemporánea de las identidades, a la luz del psicoanálisis, la lingüística y las teorías del discurso, se aleja de todo esencialismo –en tanto conjunto de atributos “dados”, preexistentes– para pensar más bien su cualidad relacional, contingente, su posicionalidad en una trama social de determinaciones e indeterminaciones, su desajuste –en exceso o en falta– respecto de cualquier intento totalizador.

Mientras que algunas identidades colectivas se apoyan en la existencia de ciertos rasgos con una materialidad evidente –por ejemplo, rasgos fisiológicos como el color de piel, la edad, la etnia, el sexo o el tamaño del cuerpo (Appiah 2018)– que funcionan como rasgos diferenciales, otras se apoyan en rasgos de naturaleza intangible que son concebidos como aquellos que definen el núcleo semiótico de la identidad colectiva en cuestión. Junto con las identidades religiosas y nacionales, las identidades políticas son un claro ejemplo del segundo tipo: lo que define y delimita una determinada identidad colectiva en el campo político depende de la adhesión a ciertos valores e ideas (Moreno Barreneche 2020). Valores e ideas son entidades abstractas, de naturaleza discursiva e intangible, que se ubican en el núcleo semiótico de la identidad en cuestión y de cuya adhesión depende la identificación con una identidad política colectiva: las identidades colectivas liberal, conservadora, socialista, fascista, medioambientalista y feminista, entre tantas otras, se definen por un apego a ciertos valores e ideas.

Las identidades colectivas funcionan en el campo político como constructos semióticos que sirven el propósito de simplificar la realidad y agrupar e identificar individuos. Frente a un debate de naturaleza binaria –según una lógica de estar a favor o en contra de algo– como el de la despenalización del aborto, la esfera pública rápidamente se dividirá en dos bandos: quienes están a favor y quienes están en contra. Así, estar a favor o estar en contra de la despenalización será el contenido –el valor, la idea– constitutivo de la identidad colectiva en cuestión. Siguiendo ciertos mecanismos de naturaleza semiótica –segmentación, generalización, actorialización, axiologización y figurativización, como se argumenta a continuación–, estas identidades tomarán forma en el discurso político público y serán identificables empíricamente a través de la interpretación de recursos semióticos de naturaleza figurativa, como nombres, eslóganes, el color, imágenes, banderas, objetos, símbolos, rituales, tradiciones, logotipos y música, entre otros.

Verón (1987; 1989) sostiene que el campo político es el campo social en el que se gestionan las identidades a largo plazo. Para Chantal Mouffe (2007), el campo político se articula siguiendo una dinámica de ‘Nosotros contra Ellos’ que, según la autora, en la política contemporánea suele tomar la forma de una lucha *moral* en términos de ‘Bien contra Mal’. Así, un enfrentamiento en el campo político rápidamente puede devenir un *antagonismo* en el que el Otro es considerado no como un rival legítimo, sino como un enemigo. Giovanna Cosenza (2018) considera que esta forma que tiene la política de funcionar responde a ciertas dinámicas que caracterizan a la política contemporánea, que es una política altamente mediatizada: estas son el binarismo, la personalización y la simplificación de la realidad social, entre otras.

Las identidades colectivas en el campo político se construyen discursivamente a través de una serie de procedimientos de naturaleza semiótica. El primero de ellos es la *segmentación*, un mecanismo consistente en recortar el espacio social en grupos diferentes según la adhesión a ciertas ideas y ciertos valores. En el caso del debate por la despenalización del aborto, el campo social se divide en dos grupos: quienes están a favor y quienes están en contra. Si se imagina la totalidad del espacio social como un círculo, se establecerá una distinción entre dos subgrupos de dicho círculo.

El segundo mecanismo consiste en la *generalización* –también concebible como un proceso de *homogeneización*–, un procedimiento que implica asumir una equivalencia entre quienes adhieren a determinados valores políticos. Así, por obra de la simplificación, identificada por Cosenza (2018), en la esfera pública –los medios, los políticos, los analistas, la gente– se tenderá a hablar de una y otra identidad en términos *genéricos*, a través de enunciados como “Los pro-aborto son así” y “Los que están en contra son así”. Este fenómeno responde a la necesidad de simplificar la realidad social para que sea manipulable en términos discursivos y cognitivos. Por lo tanto, tiende a presentar la realidad de manera simplificada, como organizada en grupos homogéneos y sin diversidad interna.

El tercer procedimiento es la *actorialización*, consistente en construir dichas identidades en actores sociales que forman parte de una trama narrativa. Este mecanismo implica emplear una estructura narrativa que relacione entre sí a las identidades construidas en el proceso de segmentación. En el caso de la despenalización del aborto, la relación entre ambas identidades es de una naturaleza *antagónica* (Mouffe 2007): en términos semióticos, ambos Sujetos compiten por la obtención de un Objeto de Valor que es disputado con la otra identidad colectiva, que ocupa el rol de Anti-sujeto. La ley de despenalización del aborto será aprobada o no y, dependiendo de este hecho, una u otra identidad colectiva logrará cumplir su programa narrativo de manera satisfactoria. Así, el debate por la despenalización del aborto toma la forma de un Nosotros contra Ellos que, por lo general, suele ser representado como uno incapaz de lograr consensos: o se está a favor o se está en contra.

El proceso de actorialización da pie al de *axiologización*, en el que se atribuye determinado valor a los actores que forman parte de la narrativa. Así como en una obra de ficción se utilizan determinados recursos semióticos (apariencia, prácticas, colores, etc.) para marcar axiológicamente al héroe y al villano, para quienes estén a favor de la despenalización del aborto dicha identidad será la buena (en términos morales), mientras que quienes están en contra representarán el mal (también en términos morales). Discursivamente, se utilizarán distintos recursos con connotaciones positivas para exaltar la identidad colectiva a la que adhiere, mientras que se utilizarán otros para construir en el discurso al Otro.

Finalmente, toda identidad colectiva es objeto de un mecanismo de *figurativización*, consistente en darle una materialidad que sea empíricamente perceptible a la segmentación, la actorialización y la axiologización que ocurrieron en un plano abstracto e ideacional. En términos semióticos, la forma que toma el plano del contenido (la identidad segmentada) debe ser identificable en el plano de la expresión a través de unos conglomerados significantes que la vehiculicen. Así, a través del uso de nombres, logotipos, colores, íconos, banderas, música y otros recursos semióticos, las identidades colectivas tendrán una existencia perceptible a través de los sentidos, que permitirá su reconocimiento en la esfera pública como tales.

En el campo político existen identidades colectivas de diversa naturaleza. Estas oscilan entre las identidades políticas en términos *macro* –como Izquierda y Derecha, Conservadurismo y Progresismo, entre otras–, hasta los partidos políticos, que son el caso más paradigmático de cómo una adhesión a ciertas ideas da lugar a grupos que se autodenominan y autorrepresentan como una unidad (Moreno Barreneche 2021). Lo que distingue a estas identidades colectivas es su grado de organización interna: mientras que algunas se reducen a un apego a ciertos valores e ideas, otras desarrollan estructuras para el funcionamiento de la identidad en cuanto que espacio colectivo de producción y negociación de sentido.

El colectivo feminista *Actrices Argentinas*, surgido en Argentina en 2018, no es ni una identidad macro ni un partido político, sino una identidad colectiva con pretensiones de agentividad política que surge como una unidad de sentido diferencial en el contexto de la lucha feminista en Argentina. En América Latina, la noción de *colectivo* ha cobrado fuerza para referir a grupos más o menos organizados que velan por un ideal político. En particular, los colectivos *feministas* se han convertido en actores políticos con cierta relevancia en la esfera pública de países como Argentina, Chile y Uruguay.

Por su naturaleza identitaria, los mecanismos a través de los que la identidad del colectivo *Actrices Argentinas* fue construida se posiciona a medio camino en la adhesión a una idea política macro (el feminismo,



la despenalización del aborto) y el proceso de creación de un partido político (selección de nombre, diseño de logo, creación de un discurso público, estrategias de visualización, mecanismos de funcionamiento interno, etc.). A través del establecimiento de una cadena de equivalencias entre individuos –en este caso, actrices que son de nacionalidad argentina– que adhieren a determinados valores, se da pie a la construcción de una identidad colectiva en la esfera pública que es nombrada y dotada de sentido a partir de una articulación discursiva que se apoya en el uso de un repertorio de recursos semióticos y que se propone intervenir en el debate como un enunciador político.

## FEMINISMO DE CUARTA GENERACIÓN, IDENTIDAD POLÍTICA Y MEDIATIZACIÓN

Sería difícil negar el rol protagónico que el feminismo –en sus distintas manifestaciones– tiene en la política contemporánea y, en particular, en la latinoamericana. Movimientos como ‘Ni una menos’, ‘Vivas nos queremos’ y ‘Me Too’, así como la proliferación de colectivos declarados ‘feministas’ militando activamente por la despenalización del aborto y otras demandas marcadas por la variable del género, dan cuenta de este rol crucial como motor y agente del cambio sociocultural y político. A partir de las nuevas manifestaciones del feminismo en nuestra sociedad contemporánea, se ha comenzado a hablar de una ‘cuarta ola’ feminista (Pavard 2018) o de un feminismo ‘de cuarta generación’ (Pahud y Paveau 2018; Munro 2013; Cochrane 2013), que extiende los reclamos de las primeras tres olas o generaciones, pero lo hace a través del uso de los recursos que la política mediática y mediatizada de nuestros días pone a disposición. La ola feminista del siglo XXI en América Latina (Varela 2019), de la que el colectivo *Actrices Argentinas* forma parte, sería una manifestación más de esta cuarta ola o generación.

Al estudiar el caso de las *Actrices Argentinas*, el feminismo es un componente central para comprender su naturaleza en cuanto que identidad política. Esto es así porque el colectivo se autodefine ante todo como feminista. Es decir, *Actrices Argentinas* no es una agrupación que propone un programa concreto de propuestas a implementarse en el campo político (no es un partido político), sino que surge como un brote más en un tallo que tiene su propia historia y sus propias características definitorias, sin olvidar que, como todo movimiento político, también consiste en la postulación de ciertas equivalencias entre individuos y grupos sociales que parecerían compartir unas demandas específicas (Laclau y Mouffe 2001; Laclau 2005).

Normalmente, las identidades colectivas con pretensión de agencia política se constituyen a partir del establecimiento de equivalencias apoyadas en rasgos específicos que permiten la identificación entre individuos, como puede ser una cierta ideología (en el caso de los partidos políticos) o una posición socioeconómica (como en el caso de los sindicatos). El feminismo representa un caso interesante en este sentido, ya que si bien el movimiento se funda en una característica biológica (sexo) que luego será culturalizada (género), se trata de un movimiento que integra individuos principalmente a partir de una adhesión a las ideas de corte feminista y no solo a partir de un rasgo fisiológico (Moreno Barreneche 2022). Si bien algunos feminismos radicales rechazan la participación del varón en su actividad, por lo general los feminismos integran distintas perspectivas, incluyendo al Otro que define a la identidad política.

En cuanto a los rasgos definitorios del colectivo, *Actrices Argentinas* se funda no solamente en una adhesión a ciertas ideas políticas (feminismo, apoyo a la despenalización del aborto, etc.), sino también en una pertenencia laboral: sus integrantes son *actrices*. Por lo tanto, el colectivo constituye un caso de estudio de interés para quienes han estudiado la relación entre la política y el mundo del espectáculo (Vargas Llosa 2012; Justo von Lurzer 2017). Aquí, el concepto de *mediatización* resulta crucial para comprender los flujos de sentido que se tienden entre ambos campos.

El fenómeno social de la mediatización ha sido de interés tanto en Europa como en América Latina (Scolari, Fernández y Rodríguez Amat 2021). Para Stig Hjarvard (2013; 2016), la mediatización consiste en una suerte de colonización por parte de la lógica de los medios de otros ámbitos de lo social que, idealmente, deberían funcionar según una lógica propia. Según Hjarvard (2016: 237), la teoría de la mediatización

estudia cómo los medios de comunicación “contribuyen a estructurar la manera en que las personas, tanto en la sociedad en su conjunto como en los contextos cotidianos, se comunican, actúan y entablan relaciones sociales”. A este propósito, Hjarvard (2016: 237) agrega que la mediatización de la política implica una serie de “cambios estructurales que se producen a largo plazo en la relación entre la política y los medios de comunicación, a través de los cuales se reconfiguran las relaciones entre las instituciones implicadas y se crean nuevas condiciones para la comunicación y la interacción”. En las últimas dos décadas, las redes sociales digitales se popularizaron y comenzaron a formar parte de la vida cotidiana de los individuos a lo largo y ancho del mundo. Así, la mediatización entró en una nueva fase de *hipermediatización*, en la que los discursos circulan entre los medios masivos y las redes sociales digitales, lo que genera un nuevo ecosistema de la información y la comunicación (Carlón 2020; Fernández 2021; Slimovich 2019).

En este sentido, según propone Carolina Justo von Lurzer (2020: 72), entre los años 2017 y 2018 ocurre en Argentina “una inflexión en el modo de mediatización del debate y las características de la organización colectiva”. Entre otras características, la nueva mediatización da lugar a un *activismo celebrity*, es decir, a un tipo de activismo llevado a cabo por individuos posicionados por fuera del campo político, como ser personajes mediáticos, actores/actrices y otras figuras del mundo del espectáculo. El caso argentino es paradigmático en este sentido.

Este breve recorrido teórico-conceptual es pertinente para demostrar cómo el colectivo *Actrices Argentinas* irrumpe en la escena política argentina no de la nada y en un vacío de sentido, sino como articulación de por lo menos tres fenómenos culturales preexistentes en las redes de sentido y significación (Geertz, 2003; Eco, 1976) que caracterizan a la esfera pública argentina: el feminismo, la mediatización de la cosa pública y la centralidad que el mundo del espectáculo tiene en dicho país. Así, los temas culturales (unidades de sentido) que definen al colectivo *Actrices Argentinas* en su nombre son dos: un sustantivo femenino plural que remite a una profesión y un adjetivo que concuerda con dicho sustantivo y denota una pertenencia nacional. Ambas pertenencias –a una identidad profesional y a una identidad nacional, respectivamente– responden a variables socioculturales y no estrictamente reflejan una identidad político-ideológica específica. El colectivo bien podría haberse autodenominado *Actrices Feministas*, ya que el contexto en el que operan es Argentina, por lo que se sobreentiende que son actrices de dicho país. Ahora bien: ¿qué connotaciones tiene el hecho de ser una actriz argentina? Responder a esta pregunta no es tarea sencilla, ya que implica sumergirse en la red de significaciones que constituye la cultura de dicho país.

En Argentina, la palabra *farándula* se utiliza para referir a un sector de la sociedad vinculada con el mundo del espectáculo y el “ser famoso”. Argentina se caracteriza por tener una escena actoral fuerte, no solamente en teatro (en ciudades como Buenos Aires, Mar del Plata, Villa Carlos Paz), sino también en televisión, a través de tiras, comedias y novelas de gran extensión transmitidas en los canales de televisión abierta (Telefé, América, El Trece, etc.). Además, la industria televisiva argentina de los últimos 30 años se ha caracterizado por una centralidad a contenidos “de chimentos”, esto es, de comentario sobre la vida y obra de quienes aparecen en los medios, incluyendo actores y actrices, en un formato televisivo que trasciende lo meramente artístico y se apoya fuertemente en el chisme sobre la vida privada de las celebridades. Así, la barrera entre lo público y lo privado claramente se desdibuja. Personajes mediáticos como Ricardo Fort y Zulma Lobato son ejemplos paradigmáticos del rol que “la fama” y el “estar en los medios” desempeñan en la cultura argentina como programas narrativos (en términos semióticos, es decir, como objetivo a alcanzar) de interés para algunos individuos que ven en dicho posicionamiento un valor.

La gran mayoría de las actrices que forman parte de *Actrices Argentinas* provienen de este mundo mediático. Dolores Fonzi, Carla Peterson, Julieta Ortega, Verónica Llinás, Griselda Siciliani, Nancy Dupláa, Mirtha Busnelli y Muriel Santa Ana, entre tantas otras, son conocidas en la esfera pública argentina –y en la de países vecinos como Uruguay, a donde llegan los contenidos televisivos argentinos– gracias a su participación en productos orientados al consumo masivo, por lo general tanto en televisión como en teatro. Así, resulta interesante visualizar cómo la dinámica de circulación de sentido que caracteriza a la esfera pública argentina

de cierto modo habilita en términos semiótico-discursivos la irrupción de un grupo de actrices, provenientes de un ámbito ajeno a la política y en principio bastante distanciado de él, en el campo político con pretensiones de dar forma a la gestión de la vida en común de la sociedad en la que viven.

## EL COLECTIVO ACTRICES ARGENTINAS: ESTUDIO SEMIÓTICO

A partir del marco teórico y de los conceptos presentados en las secciones anteriores, se procede ahora al estudio de la constitución discursiva del colectivo *Actrices Argentinas* como un sujeto de naturaleza grupal que pretende intervenir en la esfera pública argentina para alcanzar unos objetivos políticos. El método de trabajo consistirá en analizar conglomerados significantes (imágenes, textos, *tweets*, logos, etc.) que serán abordados como *textos* –en sentido amplio– y que servirán para dilucidar las estrategias semiótico-discursivas empleadas en la construcción de la identidad del colectivo. Lo que interesa en lo que sigue es detectar las *estrategias discursivas* –en sentido amplio, es decir, no solamente limitadas al uso del lenguaje, sino tomando en cuenta también el uso de otros recursos semióticos– utilizadas para construir esta identidad colectiva que busca intervenir en el campo político argentino.

La sección se organiza en tres subsecciones. La primera estudia el posicionamiento del colectivo en el entramado de sentido preexistente en la esfera pública argentina antes de su surgimiento. La segunda se concentra en estudiar las estrategias de individuación y diferenciación respecto a otros colectivos con pretensiones de agentividad política. Finalmente, la tercera y última sección analiza algunas ‘desvariaciones’ respecto al foco original del colectivo que dan cuenta de la maleabilidad que una identidad colectiva puede tener en el campo político contemporáneo.

### 1. Posicionamiento en el entramado de sentido contextual preexistente

*Actrices Argentinas* no es un colectivo que haya surgido de la nada y porque sí, sino que es el resultado de una serie de identificaciones entre mujeres concretas que, a partir de una coincidencia respecto a sus visiones normativas sobre un tema caliente del debate público nacional, decidieron dar forma a esta identidad grupal. ¿Qué procedimientos se utilizaron para lograr ese efecto de sentido? Un primer conjunto de estrategias se relaciona con utilizar contenidos culturales ya existentes en la esfera pública argentina.

En primer lugar, hubo una recurrencia al *color verde*. Se trata de una estrategia vinculada con la dimensión cromática en la que, ante un universo discursivo –el de la despenalización del aborto– en el que existen dos bandos bien delimitados –pro-despenalización, representado por el verde y pro-vida, representado por el celeste–, los colores verde y celeste pierden sus significados habituales y son resignificados para connotar dichas posturas. Como se evidencia a continuación, toda la comunicación del colectivo está marcada por una presencia constante y sobresaliente del color verde como uno de los factores diferenciales constitutivos de su identidad.

Vinculado con esta identificación del color verde y funcionando de manera isotópica con su connotación, el colectivo realizó un segundo movimiento estratégico que recuerda a fenómenos de constitución de colectivos de la historia reciente argentina, como las madres de la Plaza de Mayo (Lorusso 2015): el uso de *un pañuelo de color* para la autoidentificación. La Figura 1 muestra un posteo de Facebook realizado en mayo de 2018, cuando el colectivo atravesaba la fase de presentarse en sociedad. Más allá del texto incluido –que se comenta a continuación–, lo que sobresale de este posteo es la inclusión de una imagen del pañuelo verde. Esta combinación de un objeto y un color dan pie al establecimiento de un *símbolo*, que será utilizado como objeto para la identificación con el colectivo. Este símbolo no es creado –en términos semióticos, es decir, como la asociación de un elemento en el plano de la expresión con uno o más elementos del plano del contenido– por



el colectivo, sino que es tomado del repertorio cultural que surgió en torno al debate por la despenalización del aborto en Argentina.



FIGURA 1.

El pañuelo verde como símbolo identificadorio. Fuente: Facebook.

<https://www.facebook.com/actricesarg/posts/224934011454310>

En el texto que acompaña la imagen del pañuelo verde, resulta interesante estudiar la estrategia de enunciación empleada por el colectivo según el planteo de Verón (1987) mencionado en la introducción de este artículo. Mientras que el texto bien podría haber omitido el sujeto ["Nosotras"], no solo no lo omite sino que lo duplica: "Nosotras, actrices argentinas". Así, las *Actrices Argentinas* no solo afirman su naturaleza como identidad colectiva a partir de un símbolo (el pañuelo) que da pistas sobre su posicionamiento en el entramado político, sino que además recurre al uso de un 'Nosotros inclusivo' (Verón 1987; Scavino 2020) para afirmar la existencia de dicha identidad. A diferencia de lo que ocurre con la figura del paradesinatario de Verón, que propone una unidad entre quien enuncia y el destinatario, el 'Nosotros inclusivo' utilizado como anclaje de la imagen incluida en la Figura 1 sirve el propósito de construir la esfera de la enunciación, que es colectiva y unitaria. El destinatario no parecería estar englobado en este 'Nosotras'. Así, a la vez que engloba, la denominación doble 'Nosotras, actrices argentinas' también delimita.

En tercer lugar, en un contexto de alta mediatización de los debates políticos, el colectivo recurrió permanentemente a *hashtags* activos en la esfera pública local como forma de dar cuenta de sus raíces políticas y demarcar su posicionamiento en el campo discursivo de lo político en Argentina. Así, *hashtags* como #NoEsNo, #MiraComoNosPonemos, #AbortoLegalYa, #NiUnaMenos, #VivasNosQueremos, #TocanAUnaTocanATodas, #CongresoVerde, #SeráLey y #NiñasNoMadres, entre otros, fueron utilizados

como forma de capitalizar un conjunto de significados que ya circulaban en la sociedad y que permitieron facilitar su posicionamiento en cuanto que nueva identidad colectiva con pretensiones de tener agentividad política (Figura 2). Esta estrategia discursiva sirve para dar pistas sobre el sentido de la identidad colectiva, que no viene a inventar nada, sino que se posiciona claramente en el campo político a partir de una articulación de signos –colores, objetos, *hashtags*, símbolos, discursos, etc.– preexistentes. Esta estrategia discursiva refleja claramente la dinámica de la sociedad hipermediatizada, en la que los discursos sociales cotidianos y mediáticos están fuertemente imbricados con lo que ocurre en las redes sociales digitales como Facebook, Twitter e Instagram.



FIGURA 2.  
Uso de hashtags en redes sociales.  
Fuente: Twitter.

En cuarto lugar, el colectivo se posicionó en la esfera pública argentina como un colectivo definido por el componente feminista, por lo que las referencias a este movimiento político fueron parte de su estrategia de comunicación, como se puede apreciar a modo de ejemplo en las figuras 3 y 4, en las que se refiere al patriarcado y a Simone De Beauvoir. Asimismo, la Figura 3 evidencia una vez más el uso de la primera persona del plural (“nosotras”) como estrategia de enunciación.



FIGURA 3.  
Tweet con referencia al patriarcado.  
Fuente: Twitter.



FIGURA 4  
Tweet con referencia a Simone de Beauvoir.  
Fuente: Twitter.

Finalmente, el colectivo jugó su lucha en diversos espacios públicos. Mientras que algunos de ellos son convencionales y hasta evidentes, como por ejemplo las calles (Figura 5) y los alrededores del Congreso argentino mientras se debatía y votaba el proyecto de ley, otros fueron originales, como por ejemplo el *escenario teatral*. De hecho, en 2018 existió una polémica porque, al finalizar algunas de sus funciones en teatro, algunas actrices parte del colectivo mostraron sus pañuelos verdes en señal de apoyo a la ley de despenalización del aborto, politizando así un campo discursivo que no tiene por qué ser politizado (Figura 6). De esta manera, el espacio público-político y el público-artístico se fusionan en uno como estrategia semiótica de construcción de un espacio de enunciación para el colectivo de actrices argentinas, ahora con pretensiones de agentividad política.



FIGURA 5.  
Fuente: Twitter.



FIGURA 6.  
Tweet que alude a la polémica por levantada de pañuelos al final de funciones teatrales en la provincia argentina de Santa Fe.  
Fuente: Twitter.

Como se puede apreciar, la agrupación *Actrices Argentinas* irrumpe en la esfera pública argentina con una estrategia discursiva que la entronca de manera evidente en la semiósfera política de dicho país, concretamente a partir de una identificación con discursos y recursos semióticos preexistentes que sirven para



guiar las interpretaciones posibles del sentido de dicha identidad. La identidad del colectivo comienza a ser construida a partir de una articulación de dichos recursos preexistentes.

## 2. La construcción de la individualidad del colectivo

Más allá del entroncamiento en determinados discursos preexistentes, el colectivo tuvo que forjar su identidad propia, es decir, construir de manera positiva una articulación del plano de la expresión que remita a aquello que lo diferencia del movimiento general pro-despenalización del aborto, así como de otros colectivos feministas. Para eso, se implementó una serie de estrategias semiótico-discursivas orientadas a dotar a la identidad colectiva de ciertos rasgos distintivos que permitieran diferenciarlo de otras identidades colectivas.

La primera fue la elección de un nombre para la agrupación. La opción “Actrices Argentinas” es bastante evidente y puramente descriptiva, ya que no implica mucho más que aquello a lo que refiere: un grupo de actrices de nacionalidad argentina o profesionalmente activas en el país. La flexión del nombre en género femenino y número plural da cuenta inmediatamente de la esencia de dicho grupo como una identidad colectiva constituida por mujeres. Como se señaló más arriba, el uso de la primera persona plural es una estrategia discursiva recurrente en la enunciación de la agrupación, como también se puede apreciar en el tweet de la Figura 6, donde figuran el pronombre posesivo “nuestra” y el pronombre “nos”.



FIGURA 7.  
Tweet que utiliza la primera persona del plural.

Fuente: Twitter

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre con otros colectivos, que deben construir su identidad a partir de recursos discursivos que, en muchos casos, invisibilizan a los miembros individuales del grupo y los difuminan en la multitud grupal, este colectivo contó con una ventaja al momento de su constitución: las mujeres que lo integran son personas conocidas masivamente en la esfera pública del país. Las actrices Cecilia Roth, Nancy Dupláa, Griselda Siciliani, Carla Peterson, Dolores Fonzi, Jazmín Stuart, Laura Azcurra, Verónica Linás, Cecilia Dopazo, Julieta Cardinalli, Julieta Díaz y tantas de las otras que conforman el colectivo son personajes altamente conocidos en Argentina debido a su profesión como actrices.

Es en este punto en que la mediatización de la cosa política puede ser claramente identificada: para dar cuerpo, visibilidad e identificación al colectivo, se cuenta con un capital previo que es extremadamente valioso para la construcción de sentido y que facilita el posicionamiento del colectivo en la esfera pública. No llama la atención, por lo tanto, que en reiteradas ocasiones se hayan utilizado imágenes en las que aparecen todas estas famosas actrices reunidas, con sus pañuelos verdes y con el nombre “Actrices Argentinas” presente (Figuras 8, 9 y 10), como si se tratara del elenco de una tira televisiva.





FIGURA 8.  
Las actrices reunidas, I.  
Fuente: Facebook



FIGURA 9.  
Las actrices reunidas, II  
Fuente: Facebook.



FIGURA 10.  
Las actrices reunidas, III  
Fuente: Twitter.

Para dar individualidad al colectivo, se recurrió también a la creación de contenidos visuales que han sido utilizados, por ejemplo, como imagen de perfil en las distintas cuentas en redes sociales que la agrupación utiliza. Como se puede ver en las Figuras 11, 12 y 13, a través de una serie de ilustraciones se refuerza la idea de un grupo formado por mujeres, a las que se identifica con el color verde y, en particular, del pañuelo, que tiene un rol central en las tres imágenes.



FIGURA 11.  
Ilustración representando a las Actrices, I.  
Fuente: Facebook.



FIGURA 12.  
Ilustración representando a las Actrices, II.  
Fuente: Twitter.





FIGURA 13.  
Ilustración representando a las Actrices, III.  
Fuente: Facebook.

Finalmente, otra estrategia que puede ubicarse entre el posicionamiento a partir del sentido preexistente y la individuación tuvo que ver con el uso del lenguaje inclusivo. En la descripción que el colectivo hace de sí mismo en su perfil de Twitter, se lee la siguiente frase: “Colectiva de Actrices Argentinas por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito.” Esta opción gramatical desafía la norma lingüística y se posiciona en línea con el uso que el feminismo argentino hace del lenguaje inclusivo, reemplazando colectivos genéricos masculinos por alternativas como “senadorXs”, como en la “Carta a senadorXs” que circuló en Facebook.<sup>[1]</sup>

### 3. Desvariaciones y expansión del campo de acción

Con el paso del tiempo, el colectivo *Actrices Argentinas* fue involucrándose más en el campo político argentino y comenzó a defender temas ya no estrictamente relacionados ni con el feminismo ni con la despenalización del aborto. La Figura 14 presenta un *tweet* sobre ambientalismo, concretamente a través de una referencia a la energía sostenible y una crítica al comercio de petróleo. Por su parte, la Figura 15 avoca por un respeto al medio ambiente. Si bien se trata de un contenido “verde”, no lo es en el mismo sentido que la despenalización del aborto.





FIGURA 14.  
Tweet sobre energías limpias  
Fuente: Twitter.



FIGURA 15.  
Tweet sobre Día de la Tierra.  
Fuente: Twitter.

Además, el colectivo se involucró en la temática –altamente polémica– de la memoria colectiva vinculada a los desaparecidos durante la dictadura militar argentina de las décadas de 1970 y 1980. Concretamente, se posicionó del lado de la lucha por verdad y justicia respecto a los desaparecidos (Figura 16).



FIGURA 16.  
Tweet sobre los desaparecidos.  
Fuente: Twitter.

A partir de contenidos como estos –que trascienden el propósito original por detrás de la creación del colectivo– y debido a la puesta en funcionamiento de una cadena de equivalencias entre distintos reclamos sociales (ambientalismo, verdad y justicia sobre el pasado reciente, etc.) presentes en la esfera pública argentina, el colectivo fue delineando una identidad política propia que, en la esfera pública argentina, no solo suele asociarse con la Izquierda y el peronismo en cuanto que articulación de demandas populares y nacionales (Grimson 2019), sino particularmente con el tipo de izquierda puesto en marcha por el kirchnerismo (Dagatti 2012; Cingolani y Fernández 2019). En un episodio que refleja de manera clara la dinámica dominante en el mundo de la farándula en Argentina, la vedette Cinthia Fernández acusó públicamente en un programa de televisión al colectivo de “ser K”, es decir, de tener una ideología a favor del kirchnerismo.<sup>[2]</sup>

La ampliación del enfoque discursivo no es algo que ocurre simplemente en los hechos, sino que es algo sabido y tratado por el colectivo, quien enuncia sobre dicha ampliación, como se puede apreciar en la Figura 17, que constituye una declaración pública realizada por el colectivo en la que se manifiesta el interés por continuar interviniendo en la esfera pública argentina, ahora a través de otros temas relevantes, ya que el aborto fue despenalizado. De esta manera, una vez cumplido el objetivo original para el cual la identidad colectiva fue creada, desde la enunciación se construye una nueva posición de sujeto con pretensiones de agentividad política.



FIGURA 17.  
Tweets sobre la ampliación del campo de lucha.  
Fuente: Twitter.

## CONCLUSIÓN

El objetivo de este artículo fue contribuir al estudio semiótico-discursivo del funcionamiento de la construcción de identidades colectivas en el campo político a través del análisis de un caso concreto. Como se demostró en estas páginas, el colectivo *Actrices Argentinas* surge en la esfera pública argentina a partir de una doble estrategia discursiva: por un lado, una articulación (en términos semióticos, un acto de *bricolaje*) de discursos y recursos semióticos preexistentes que permiten interpretar la identidad del colectivo como afiliada a determinados ítems de la agenda política argentina; por el otro, una estrategia de construcción de su identidad colectiva de manera diferencial, no solamente a partir de su nombre –que posiciona al colectivo en términos profesionales y nacionales–, sino además de la creación de imágenes (fotografías e ilustraciones), el uso de la primera persona del plural a la hora de enunciar, la enunciación en redes sociales digitales y otros recursos semióticos que producen sentido en la esfera pública.

En síntesis, dada su naturaleza en cuanto que identidad colectiva activa en el campo político argentino, así como de la inclusión de nuevos temas en su lucha discursiva una vez que el objetivo de la despenalización del aborto fue logrado, el caso permite visualizar algunos mecanismos semiótico-discursivos sobre el funcionamiento de los discursos sociales (Verón 1988) en el campo político, un tema que ha sido de interés

para la semiótica latinoamericana desde los trabajos pioneros de su gran referente: Eliseo Verón. Pero además, el caso aquí estudiado permite también ilustrar algunos principios postulados por algunas teorías contemporáneas surgidas en el campo de la teoría política focalizadas en la producción y circulación de discursos, como la teoría de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2001). Es en este sentido que el artículo se propone como una contribución al estudio de la discursividad en el campo político.

## REFERENCIAS

- Appiah, Kwame A. (2018). *The Lies that Bind*. Londres: Profile Books.
- Arfuch, Leonor (Ed.) (2005). *Identidades, sujetos, subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carlón, Mario (2020). "Tras los pasos de Verón... Un acercamiento a las nuevas condiciones de circulación del sentido en la era contemporánea". *Galaxia*, 43: 5-25.
- Cingolani, Gastón (2014): "¿Qué se transforma cuando hay mediatización?". En Roviglio, M. C. y Rovetto, F. L. (Comp.), *Estado actual de las investigaciones sobre mediatizaciones*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Cingolani, Gastón y Fernández, Mariano (2019). *Cristina, un espectáculo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Clarín (s/f). "Colectivo actrices argentinas". Recuperado de <https://www.clarin.com/tema/colectivo-actrices-argentinas.html>
- Clarín (2018). "Un grupo de actrices llama a que salgan dos millones de personas para apoyar el aborto legal". 30 de julio de 2018. Recuperado de [https://www.clarin.com/sociedad/grupo-actrices-llama-salgan-millones-personas-apoyar-aborto-legal\\_0\\_By8AkzaVX.html](https://www.clarin.com/sociedad/grupo-actrices-llama-salgan-millones-personas-apoyar-aborto-legal_0_By8AkzaVX.html)
- Cochrane, Kira (2013). "The fourth wave of feminism: meet the rebel women". *The Guardian*, 10/12/2013. Recuperado de <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/10/fourth-wave-feminism-rebel-women>
- Cosenza, Giovana (2018). *Semiótica e comunicação política*. Bari/Roma: Laterza.
- Dagatti, Mariano (2012). "Aportes para el estudio del discurso político en las sociedades contemporáneas. El caso del kirchnerismo." *De signos y sentidos*, 13: 52-82.
- Eco, Umberto (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Escudero Chauvel, Lucrecia (2005). "Identidad e identidades." *Estudios*, 17: 51-57.
- Escudero Chauvel, Lucrecia (2019). "El pueblo de la Web. Consecuencias de la mediatización y transformación de la esfera política". *DeSignis*, 31: 209-240.
- Fabbri, Paolo (2019). "Identidades colectivas." *DeSignis*, 31: 285-289.
- Fernández, José Luis (2021). *Vidas mediáticas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Fernández, Mariano (2014). "Sobre la mediatización. Revisión conceptual y propuesta analítica". *La Trama de la Comunicación*, 18: 189-209.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grimson, Alejandro (2019). *¿Qué es el peronismo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hepp, Andreas (2020). *Deep Mediatization*. Londres: Routledge.
- Hjarvard, Stig (2016). "Mediatización. La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social". *La Trama de la Comunicación*, 20(1): 235-252.
- Hjarvard, Stig (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. Londres: Routledge.
- Howarth, David; Norval, Aletta J. y Stavrakakis, Yannis (Eds.) (2000). *Discourse theory and political analysis. Identities, hegemonies and social change*. Manchester/Nueva York: Manchester University Press.
- Justo von Lurzer, Carolina (2017). "Esto le puede servir a alguien. Demandas de derechos en el espectáculo televisivo contemporáneo en Argentina". *Estudos em Comunicação*, 25(1): 23-52.
- Justo von Lurzer, Carolina (2020). "Del #MeToo al #MiráComoNosPonemos. Un año de feminismo *celebrity* en la cultura masiva argentina". *Temas y Problemas de Comunicación*, 18: 68-82.



- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres: Verso.
- Lorusso, Anna Maria (2015). *Cultural Semiotics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Lundby, Knut (2009). *Mediatization. Concept, Changes, Consequences*. Nueva York: Peter Lang.
- Montoro, Juan Manuel y Moreno Barreneche, Sebastián (2021). "Towards a Social Semiotics of Geo-cultural Identities. Theoretical Foundations and an Initial Semiotic Square." *Estudios Semióticos*, 17(2): 121-143.
- Moreno Barreneche, Sebastián (2020). "Mind the Gap! On the Discursive Construction of Collective Political Identities". *Punctum*, 6(2): 11-27.
- Moreno Barreneche, Sebastián (2021). "Artiguismo, restauración y usos estratégicos del pasado. La construcción discursiva de la identidad colectiva asociada al partido Cabildo Abierto". *Cuadernos del CLAEH*, 40(113): 11-34.
- Moreno Barreneche, Sebastián (2022). "Más allá del lenguaje. La contribución de la semiótica al movimiento feminista a partir del estudio de las prácticas". *DeSignis*, 36.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Munro, Ealasaid (2013). "Feminist: A Fourth Wave?". *Political Insight*, 4(2), 22-25.
- Pavard, Bibia (2018). "Faire naître et mourir les vagues: comment s'écrit l'histoire des féminismes". *Itinéraires (Féminismes quatrième génération)*, 2017-2.
- Pahud, Stéphanie (2018). "L'électoratisation du féminisme: un nouvel antiféminisme ordinaire". *Itinéraires (Féminismes quatrième génération)*, 2017-2.
- Scavino, Dardo (2020). "El 'nosotros' político: un 'yo' caracterizado." *DeSignis*, 33: 159-165.
- Schulz, Winfred (2004). "Reconstructing mediatization as an analytical concept". *European Journal of Communication*, 19(1): 87-101.
- Scolari, Carlos A.; Fernández, José Luis y Rodríguez-Amat, Joan (Eds.) (2021). *Mediatization(s). Theoretical Conversations between Europe and Latin America*. Londres: Intellect Books.
- Slimovich, Ana (2019). "La mediatización contemporánea de la política en Instagram. Un análisis desde la circulación hipermediática de los discursos de los candidatos argentinos". *Sociedad*, 39: 31-45.
- Strömbäck, Jesper (2008). "Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics". *International Journal of Press/Politics*, 13(3): 228-246.
- Timerman, Jordana (2019). "Vivas nos queremos y juntas nos defendemos". *The New York Times*. 4/01/0019. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/01/04/espanol/opinion/thelma-fardin-violencia-genero.html>
- Varela, Nuria (2019). *Feminismo para principiantes*. Madrid: Ediciones B.
- Vargas Llosa, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. Montevideo: Alfaguara.
- Verón, Eliseo (1987). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En Eliseo Verón y otros. (Eds.). *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Verón, Eliseo (1988). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, Eliseo (1989). "Semiótica y teoría de la democracia". *Revista de Occidente*, 92: 130-142.
- Verón, Eliseo (1994). "Mediatización, comunicación política y mutaciones de la democracia". *Semiósfera*, 2: 5-36.
- Verón, Eliseo (1998). "Mediatización de lo político. Estrategias, actores y construcción de los colectivos". En G. Gauthier, A. Gosselin y J. Mouchon (Comps.). *Comunicación y política*. Barcelona: Gedisa.

## NOTAS

[1]Fuente: <https://www.facebook.com/actricesarg/photos/a.224696904811354/251411085473269/>



[2] Fuente: [https://www.infobae.com/teleshows/infoshows/2021/04/08/el-enojo-de-cinthia-fernandez-contra-actrices-argentinas-por-no-apoyarla-tras-contar-que-sufrio-violencia-de-genero-son-artistas-k/?utm\\_medium=Echobox&utm\\_source=Twitter#Echobox=1617903566](https://www.infobae.com/teleshows/infoshows/2021/04/08/el-enojo-de-cinthia-fernandez-contra-actrices-argentinas-por-no-apoyarla-tras-contar-que-sufrio-violencia-de-genero-son-artistas-k/?utm_medium=Echobox&utm_source=Twitter#Echobox=1617903566)

## Lectocomprensión en inglés: análisis de prácticas de enseñanza en el nivel universitario

*Reading comprehension in english: analysis of teaching practice at university*

Furno, María Alejandra



María Alejandra Furno  
marialefur@hotmail.com  
Universidad Nacional de Formosa, Argentina

**De Signos y Sentidos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN-e: 1668-866X  
Periodicidad: Anual  
núm. 23, e0018, 2022  
designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Junio 2022  
Aprobación: 30 Julio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0018>

**Resumen:** La aplicación contextualizada de las teorías didácticas de las lenguas es menester en el trabajo docente cuando se pretende una práctica consistente con resultados favorables. Desde la perspectiva del enfoque de enseñanza conocido como Inglés con Propósitos Específicos (ESP, en inglés) se describió detalladamente dos cursos de inglés en carreras de humanidades (profesorados) y se especificó sus características para realizar un análisis comparativo entre la práctica áulica y la teoría didáctica de las lenguas. Dichos cursos fueron observados de comienzo a fin por un cuatrimestre permitiendo así analizar los componentes didácticos, desde los objetivos hasta la evaluación. El análisis mostró inconsistencias al interior de los componentes didácticos, así como también incongruencias con los modelos de lectura y los enfoques de enseñanza de inglés. Estos resultados resaltan la importancia de la congruencia en las decisiones teóricas por parte de los docentes para un proceso de aprendizaje óptimo.

**Palabras clave:** didáctica de las lenguas, lectocomprensión en inglés, Inglés con Propósitos Específicos, estrategias de lectura, proceso de toma de decisión docente.

**Abstract:** *The context-based application of the teaching theories of languages is essential to the teaching work, especially when a consistent and effective practice is sought. From the perspective of the teaching approach known as English for Specific Purposes, two courses in English within humanity university courses (teacher training tracks) were described in detail, characterizing them to carry out a comparative analysis between classroom practice and the reading teaching models currently available. The courses were observed for a whole semester; thus, allowing the analysis of the teaching components from objectives to assessment. The analysis showed inconsistencies inwards the components as well as inadequacy regarding the reading models and English language teaching approaches. These results highlight the significance of consistency in the teachers' decision-making process for an optimal enhancement of the learning process.*

**Keywords:** *language teaching theories, reading comprehension in English, ESP, reading strategies, teacher decision, making process.*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de inglés en el nivel superior, ya sea para desarrollar solo la habilidad lectora o las demás habilidades (escritura, habla y comprensión auditiva), constituye una creciente preocupación en el campo de la didáctica de la lengua inglesa. Al mismo tiempo que la diversidad lingüística cobra cada vez más importancia, el inglés se ha convertido en una necesidad profesional para quienes deseen globalizar sus productos y producciones. En este sentido, esta lengua puede ser percibida como un invasor homogeneizador o como una herramienta que propicia el intercambio global. No obstante la existencia de estas dos perspectivas, es innegable que el inglés es la lengua elegida para el intercambio entre comunidades y que esto suscita un creciente interés por aprenderlo. Este interés ha convertido a la enseñanza del inglés en el objeto de estudio de diversos trabajos de investigación que plantean el qué y cómo se debe enseñar y el qué y cómo se debe evaluar. No solo la didáctica es motivo de reflexión sino también los modelos teóricos (Grabe, 2008) que subyacen a las prácticas de los docentes. La identificación de presupuestos teóricos fundantes en una propuesta didáctica real y sus consecuencias en la enseñanza de lectura en contextos de lengua extranjera es un tema que no ha recibido suficiente tratamiento en los estudios sobre la enseñanza de lectocomprensión en inglés dado que las investigaciones se han enfocado principalmente en prescribir buenas prácticas. El presente estudio contribuye al campo de la didáctica de la lectocomprensión con una descripción detallada de prácticas concretas que abarca el proceso de enseñanza en sus diferentes momentos, desde la planificación hasta la evaluación, seguido de un análisis de los supuestos teóricos subyacentes y sus consecuencias pedagógicas. El objetivo es fundamentar con pruebas concretas la necesidad de una práctica docente fundamentada, internamente coherente y externamente adecuada a las teorías disciplinares y didácticas. Para ello, se describen los componentes didácticos, se explora la naturaleza de sus relaciones y luego se valora el grado de adecuación y efectividad a partir de su potencial.

## ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ENSEÑANZA DE LECTURA

Tal como se mencionó en la Introducción, distintos autores se han concentrado en los componentes didácticos sugiriendo cambios que podrían mejorar las prácticas docentes en la enseñanza de lectura en contextos de lengua materna y lengua extranjera.

Respecto del tipo de contenido a enseñar, se ha resaltado la necesidad de la enseñanza de estrategias de lectura, la especificidad de las estrategias dependiendo del tipo de texto y la dificultad en la aplicación de las estrategias dependiendo de la tipología textual, este último punto sugeriría que habría tipos de textos que presentan mayor dificultad al lector que otros.

Luppi y Smael (2010) concentran su atención en las estrategias utilizadas por los estudiantes ingresantes a la universidad y las posibles intervenciones docentes a partir de la identificación de tales estrategias. Por su parte, Berenguer y Nicolás (2010: 1164-1175) también se preocupan por las estrategias de lectura y las denominan “operaciones interpretativas”. Específicamente se refieren a las operaciones que procesan la información semántica y la modalidad de los textos. García (2010) analiza las estrategias de lectura y las habilidades de escritura a partir de textos argumentativos leídos en los cursos. Por su parte, Carlino (2003) agrega a esta discusión que la necesidad de las nuevas habilidades de lectura requeridas debe llevarnos a repensar su enseñanza; la cual, según la autora, debería contemplar las estrategias de lectura como un contenido esencial en las clases.

No solo es necesario revisar qué se enseña sino también de qué manera se lleva a cabo la práctica. Esto incluye una reflexión acerca de los tipos de materiales didácticos utilizados y del proceso de transposición didáctica requeridos. Di Gesú y Zeballos (2010) demuestran en su investigación cómo la lectura comprensiva contribuye a la construcción de otras competencias. Las autoras afirman a este respecto “La competencia lectora es algo más que una habilidad cognitiva. Esta presupone el conocimiento de la estructura sociocultural

y de las ideologías subyacentes” (Di Gesú y Zeballos, 2010: 685) y para lograr este conocimiento proponen “la utilización de material auténtico sobre áreas temáticas acordes a la carrera universitaria elegida o enmarcado por acontecimientos sociales o políticos” (Di Gesú y Zeballos, 2010: 685). Respecto de los recursos tecnológicos, Levine, Ferenz y Reves (2000) analizan el desarrollo de la comprensión crítica de un texto mediante la utilización de TICs en las aulas. Esta estrategia permite el acceso a material auténtico y a diversas formas de lectura en la misma aula, además de aumentar la motivación del alumno. Por su parte, Dorrnzoro (2007) critica la extrapolación de las teorías desarrolladas por las disciplinas fundamentales a las clases, es decir, que los saberes disciplinares que deben fundamentar la práctica docente sean aplicadas directamente en las clases de lectura en Lengua Extranjera (LE) sin ningún tipo de transposición didáctica. La autora propone, en cambio, atender a las necesidades de los alumnos de forma contextualizada (el contexto de enseñanza y el de aprendizaje). Para resolver la cuestión de la selección del contenido de los cursos de lectocomprensión en LE, se proponen prácticas de lectura académica (propias de la comunidad disciplinar del estudiante) como objeto de enseñanza. Según la autora desde esta perspectiva didáctica, el docente debería trabajar analizando lo que se lee en la disciplina particular en la que se forma el estudiante y el propósito con el que leen los alumnos los textos en cuestión. En consonancia con la propuesta de Dorrnzoro respecto de que los géneros propios de cada disciplina formen parte del contenido enseñado en los cursos de lectocomprensión en inglés, Marques Beato-Canato (2011) propone enseñar los textos género por género con las características propias de cada uno entendiendo el texto como instrumento semiótico y la lengua como una práctica social de la cual quiere participar el alumno. Esta propuesta didáctica se enmarca en una perspectiva interaccionista sociodiscursiva. Sin embargo, la autora admite que para llevar adelante un trabajo didáctico de este tipo sería necesario realizar un trabajo procesual e invertir muchas horas de estudio en cada género discursivo. En los estudios mencionados se puede ver cómo se entrelazan el qué y el cómo enseñar. Una vez que se establece la necesidad de enseñar estrategias de lectura, se necesitará seleccionar textos auténticos, incorporar las TICs favoreciendo la contextualización y la lectura multimodal y conocer los géneros disciplinares de interés para los estudiantes. Claramente, todos estos requerimientos implican la formación del docente en el campo disciplinar.

Otra línea de indagación está dada por la forma de evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos en los cursos de lectocomprensión en inglés. Sobre esto, parece haber diferentes posiciones entre los autores. Pasquale (2007) reflexiona acerca de la diferencia que existe entre dos competencias que aparecen involucradas en los cursos de lectocomprensión: la lectura en LE y la escritura en Lengua Materna (LM). Se identificó que en los cursos de lectocomprensión observados los alumnos “desarrollan una capacidad de carácter receptivo, la comprensión del escrito” (Pasquale, 2007: 138), mientras que en el momento de certificar esta competencia se recurre a la producción escrita; cuya naturaleza es diferente a la de la comprensión. Interesa también a nuestros fines investigativos la conclusión de la autora acerca de que la escritura en LM es un instrumento deficitario para comprobar la comprensión de textos en LE. En este sentido, argumenta que el hecho de centrarse exclusivamente en el producto desestima el proceso de comprensión y el de escritura; además asevera que la escritura solo proporciona indicios acerca de la comprensión, pero no puede considerarse un reflejo de sta. Delmas, Regueira y Rosetti (2010) contraargumentan esta visión de Pasquale en cuanto a evaluar la comprensión lectora a través de la escritura de un texto a partir de lo leído y fundamentan en su estudio la validez de la elaboración de la idea principal de un texto en una única oración como demostración de la competencia lectora en el idioma inglés. Indudablemente, una producción escrita u oral derivada de otro texto es un producto diferente en el que se ponen en marcha mecanismos para crear un nuevo texto (Pasquale, 2007).

Al evaluar este nuevo producto, aunque partiera de la comprensión de un texto leído, estaríamos incluyendo necesariamente las habilidades de escritura, las cuales son de distinta naturaleza a las de lectura. Por otro lado, estrictamente hablando de evaluación, sería difícil distinguir cuáles errores corresponden a falencias en la comprensión y cuáles a las habilidades de escritura.

## METODOLOGÍA

Con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza de lectura comprensiva en inglés en el nivel superior fueron estudiadas las clases de inglés en la carrera de Profesorado de Geografía y en el Profesorado de Letras, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, Argentina. Dichas carreras cuentan con una materia obligatoria de inglés cuyo objetivo es la lectura de textos disciplinares en inglés por parte de los alumnos. La materia de idioma es dictada durante un cuatrimestre por un docente diferente en cada carrera. El corpus de datos en este estudio está constituido por los registros de observación de clases y los datos documentales. Las clases fueron observadas durante un cuatrimestre (16 clases), al mismo tiempo, se llevó a cabo la recopilación de documentos constituida por el programa de la materia, trabajos prácticos y evaluaciones. La muestra quedó constituida por el programa correspondiente a una de las cátedras, seis trabajos prácticos correspondientes a ambas cátedras y la evaluación domiciliaria administrada en una de las materias. Además, se recolectaron 11 registros de clases en el Profesorado de Geografía y 4 registros de clases en el Profesorado de Letras.

La información proveniente del programa y de los registros de observación de clases fue segmentada en función de los elementos que componen la secuencia didáctica (objetivos, contenidos, actividades, evaluación). Posteriormente, cada categoría fue descripta detalladamente y caracterizada conforme a las teorías de enseñanza de lenguas y los modelos de lectura. Una vez finalizada la descripción, se llevó a cabo la caracterización de las prácticas desde la perspectiva que ofrece la didáctica de la lengua inglesa, específicamente la enseñanza de lectura con propósitos específicos en LE, dado que es el enfoque didáctico correspondiente a la práctica áulica que se observó.

Esta descripción y caracterización de los datos provenientes de distintas fuentes (programa de la cátedra, registros de observaciones y evaluaciones) permitió el análisis del acto pedagógico, tanto del plano discursivo como de la praxis. Este análisis se organizó en función de los componentes didácticos: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y evaluación y las decisiones pedagógicas que atañen a los mencionados componentes.

Los objetivos del curso fueron analizados teniendo en cuenta el concepto de enfoque, “teorías acerca de la naturaleza de la lengua y de cómo ésta se aprende”, propuesto por Harmer (2001:78) para precisar el enfoque metodológico de las clases a partir de los objetivos propuestos por los docentes. Los contenidos detectados tanto en el programa como en los registros de observaciones fueron evaluados a partir del enfoque metodológico determinado en los objetivos del curso y comparados con los contenidos frecuentemente recomendados en la literatura actual sobre la enseñanza de lectura, los procedimientos estratégicos, los géneros discursivos y la criticidad. Los contenidos fueron valorados según su naturaleza y su adecuación al enfoque. Considerando los recursos didácticos disponibles, se analizó el uso del recurso tecnológico y su contribución al aprendizaje de textos auténticos que permitieran el acceso de los estudiantes al ámbito profesional del que formarán parte; además, se analizó el potencial de esta herramienta para desarrollar la criticidad. Finalmente, se analizó la coherencia de la evaluación con todo el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la determinación del grado de validez y confiabilidad del instrumento aplicado.

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS

### Objetivos de la materia

En el programa propuesto por la cátedra A (Profesorado de Geografía) se evidencian dos objetivos que están orientados al desarrollo de la competencia lectora, los cuales expresan “acceder a bibliografía disciplinar en inglés” e “interpretar el mensaje” (tabla 1); los restantes objetivos no están directamente relacionados con el



desarrollo de estrategias para la lectocomprensión, pero sí al conocimiento de la naturaleza textual: “captación de aspectos formales y conceptuales de un texto”. Teniendo en cuenta estos objetivos, en apariencia, el curso está orientado hacia el logro de la competencia lectora, por lo que se podría pensar que el docente trabaja, al menos desde los objetivos, adoptando un enfoque de enseñanza de Inglés Lectocomprensión (ILC). Por su parte, en la cátedra B (Profesorado de Letras), a pesar de no contar con un programa, hemos inferido el objetivo central del curso a partir de la evaluación final domiciliaria con la que se calificó los aprendizajes de los alumnos. Dicha evaluación consistió en la lectura comprensiva de un texto, la posterior extracción de la idea principal y la esquematización de la organización del texto. Contrariamente a la evaluación, los registros de clases de la cátedra B muestran primordialmente exposiciones teóricas por parte del docente sobre cuestiones de gramática, lo que sugiere una alta valoración del aspecto formal de la lengua durante las clases. Si bien las clases estuvieron centradas en la gramática y análisis de oraciones o pequeños fragmentos descontextualizados, el producto final, es decir, la evaluación final apuntaba a leer un texto extenso y realizar actividades de comprensión. Esto nos lleva a pensar que el curso se orienta a la comprensión lectora, aunque las clases no hayan perseguido ese objetivo.

## Contenido del curso

Tanto en el programa del curso como en las observaciones de clases se encontró que los contenidos priorizados fueron conceptuales y que se encontraban estrictamente relacionados con el sistema lingüístico. Tal como se evidencia en el programa de la cátedra A, hay muy pocas referencias a contenidos procedimentales: “la interpretación de referentes, inferencia de significado, uso de diccionario, lectura global y enfocada” (ver tabla 1). Por otro lado, no se encontró referencia alguna a estrategias de lectura propiamente dichas, como ser estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales ni léxicas (Cubo de Severino, 2005).

Por su parte, los contenidos seleccionados por la cátedra B se evidencian únicamente a través de los registros de clases, dado que la materia no contaba con el programa. Podemos inferir que el recorte de contenidos estuvo constituido por temas de gramática tales como las clases de palabras, clases de sustantivos y sus modificadores y los tiempos verbales (tabla 2), puesto que las clases observadas estuvieron dirigidas principalmente a la exposición de dichos temas.

### Actividades de clase

En los registros de clases, no se detectaron actividades de lectura en las que el profesor modelara el uso de las estrategias al abordar un texto ni tampoco se observaron cuestionarios en los cuales se note un gradual aumento en la necesidad de realizar inferencias para su resolución. Al cabo de 4 clases, dictadas en la cátedra del Profesorado de Letras, el docente exigió como evaluación final la realización de actividades que requerían el tema del texto y la esquematización de su organización; sin embargo, no se registraron actividades en clases previas que apuntaran a desarrollar esa habilidad. En cuanto a la cátedra de inglés en el Profesorado de Geografía, se observó un cambio repentino y radical que pasó del análisis de palabras a la esquematización de la organización de textos enciclopédicos sobre geografía; este cambio se llevó a cabo sin andamiaje previo que les permitiera a los alumnos diferenciar los procesos de lectura de distinto nivel de procesamiento cognitivo (Grabe, 2008). Las actividades más frecuentes fueron la categorización de palabras, comparaciones léxicas con la lengua materna y análisis de oraciones. Estas actividades apuntan a habilidades analíticas relacionadas con aspectos morfológicos y son recurrentemente utilizadas en los cursos en que se pretende el aprendizaje de una segunda lengua, como son los cursos de inglés como segunda lengua (ESL, en inglés) o inglés como lengua extranjera (EFL, en inglés).

## Recursos didácticos

En cuanto a los recursos didácticos disponibles, se observó que solo en la cátedra A se trabajó en la sala de informática. La cátedra B no hizo uso de esta herramienta en ningún momento. El trabajo áulico llevado a cabo con las computadoras consistió en la búsqueda y lectura de algunas páginas relacionadas con la disciplina de la geografía, específicamente sitios web de divulgación científica. Los textos para ser leídos quedaron a elección del alumnado y el registro de la actividad consistía en la elaboración de un cuadro con listas de palabras a partir del texto leído.

## Evaluación del aprendizaje

Encontramos que en el programa correspondiente al Profesorado de Geografía se mencionan cuatro tipos de evaluaciones planificadas para evaluar el aprendizaje: evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y final (ver tabla 1). Sin embargo, en el registro de clases se constató que se evaluó el progreso en el desarrollo de la comprensión lectora a través de los prácticos que se realizaron en clase, es decir, el docente pidió la compilación de todos los prácticos en una carpeta y ponderó una nota final considerando como único criterio la compleción de dichos trabajos (ver tabla 2).

En la cátedra B, los registros de clases indicaron que los ejercicios de clasificación de palabras según sus distintas categorías y de análisis sintáctico de párrafos cortos fueron los que predominaron en las clases (ver tabla 2). Mientras que la evaluación administrada al final del curso requería a los alumnos tareas de lectura comprensiva, detección de la organización del texto e identificación de la idea principal (ver tabla 1).

## DISCUSIÓN

Luego de describir las características que los componentes didácticos exhiben en esta práctica docente concreta, es imperativo relacionar dichos componentes para obtener conclusiones acerca del grado de coherencia interna, así como del grado de adecuación con las teorías didácticas disponibles para este enfoque de enseñanza de inglés.

## Inconsistencias entre los objetivos y actividades

En el programa correspondiente al Profesorado de Geografía se observó como objetivo de los cursos la comprensión lectora de textos en inglés, aunque las actividades de clase ejercitaban: a) el trabajo con vocabulario desconocido en los textos, es decir, la decodificación del texto (Cassany, 2006), b) la transferencia de textos en prosa a otros formatos gráficos (Harmer, 2012), c) la traducción en voz alta y d) el análisis sintáctico de pequeños fragmentos textuales. Las clases de inglés que fueron objeto de observación y estudio pretenden enmarcarse en un enfoque de Inglés con Propósitos Específicos, particularmente centrados en la enseñanza de la habilidad de lectura comprensiva de textos en inglés, según indican los datos documentales. Cuando hablamos de lectocomprensión en este trabajo nos posicionamos en una concepción sociocultural (Cassany, 2006) de la lectura en la que leer significa interpretar el mensaje inmerso en su contexto de producción atendiendo a las convenciones que configuran el texto. Cuando establecemos que el objetivo del curso es comprender un texto, desde la perspectiva sociocultural, ello implica que el lector aprenda a realizar inferencias, a establecer relaciones con sus conocimientos previos para formar su propio esquema mental del texto, a seleccionar críticamente la información que necesita, a diferenciar la información de la opinión, entre otras tareas (Furno, 2017).

Las actividades más frecuentes observadas en las clases del Profesorado de Geografía fueron traducciones en voz alta, análisis sintáctico de fragmentos de textos, resolución de crucigramas con terminología en la que los alumnos son expertos, aplicación de técnicas de estudio (mapas conceptuales y cuadros comparativos) a textos enciclopédicos de la disciplina (Furno, 2017).

Para poder analizar si los objetivos son logrados mediante las mencionadas actividades es necesario detectar las habilidades implicadas en cada una de ellas. Para comenzar, la traducción de un texto implica la comprensión de este en todos los niveles del significado; además de la redacción de un nuevo texto que sea equivalente al original en el idioma de origen. Por otra parte, la aplicación de técnicas de estudio a distintos tipos de textos requiere aprender a identificar los conceptos para esquematizar las distintas relaciones identificadas. Asimismo, el trabajo de vocabulario con crucigramas, como el análisis de oraciones de un fragmento de texto se orienta al análisis semántico y a la comprensión de los mecanismos de formación de oraciones desatendiendo la unidad mayor que es el objetivo del proceso de enseñanza aquí: el texto. Tanto la elaboración de una traducción como la elaboración de un esquema a partir de un texto requieren comprensión profunda de este e implican otros aprendizajes que no se encuentran dentro del enfoque de enseñanza de lectura pero que podrían ser incluidos en el currículum si se reorientan los objetivos. Por otro lado, el trabajo con unidades menores al texto, como lo son la palabra, frase u oración no logran incluir el componente pragmático en el análisis y, de esa manera, la interpretación se torna descontextualizada. A continuación, se ilustra la relación entre el objetivo de la propuesta didáctica y los aprendizajes implicados en las actividades realizadas en la cátedra A.

En las clases observadas en el Profesorado en Letras, el objetivo de las clases y las actividades junto con las habilidades que involucran muestran aún más distancia respecto del enfoque lectocomprensión en inglés comparado con la cátedra A, dado que solo se llega a trabajar con la unidad menor y con el proceso de decodificación. Las actividades de clase se centran únicamente en el análisis de palabras y oraciones descontextualizadas. A través de estos ejercicios, se desarrolla la habilidad de categorización de dichas unidades. Como es bien sabido, las tareas de categorización y ejemplificación de categorías ocupan buena parte del aprendizaje de la gramática de una lengua; no obstante, recordemos que el objetivo que se evidencia en la evaluación final de esta cátedra es la lectura comprensiva de un texto, la extracción de la idea principal y la esquematización de la organización del texto (ver tabla 1). Por lo tanto, aprender la gramática de la lengua inglesa para realizar producciones propias no es el objetivo del curso y, si así fuese, sería poco factible de ser alcanzado dado que el tiempo de cursado es acotado (16 clases). Para decodificar con gran velocidad, interpretar el mensaje y realizar una abstracción del mismo se requiere trabajar con la unidad textual contextualizada de modo que los lectores puedan activar sus conocimientos previos y formar un esquema mental de los textos leídos. En la siguiente tabla se ilustra la relación entre objetivo planteado, actividades y habilidades implicadas en la propuesta de la cátedra B.

TABLA 1.

Descripción	Componentes didácticos				
	Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos didácticos	Evaluación
Cátedra A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "acceder a bibliografía disciplinar en inglés"</li> <li>• "interpretar el mensaje"</li> <li>• "captación de aspectos formales y conceptuales de un texto"</li> </ul>	<p><b>Contenidos conceptuales<sup>1</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento vulgar y conocimiento científico.</li> <li>• Cognados y falsos cognados.</li> <li>• Presonimos.</li> <li>• Signos de puntuación.</li> <li>• Clases de palabras.</li> <li>• El bloque nominal</li> <li>• Vocabulario específico relacionado a la geografía<sup>2</sup>.</li> <li>• Bloque verbal.</li> <li>• Voz activa y pasiva.</li> <li>• Verbos modales.</li> </ul> <p><b>Contenidos procedimentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Inferencia del significado de palabras por su morfología y el contexto"</li> <li>• "Lectura orientada a encontrar datos generales, lectura orientada a encontrar datos puntuales"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Identificación e interpretación de palabras de una clase determinada y de sus accidentes morfológicos significativos"</li> <li>• "Identificación e interpretación de bloques nominales o verbales"</li> <li>• "Identificación e interpretación de diferentes tiempos verbales"</li> <li>• "Identificación e interpretación de cognados y falsos cognados"</li> <li>• "Lectura de un texto para encontrar información general o específica"</li> <li>• "Confección de tablas, diagramas y esquemas a partir de la información contenida en un texto"</li> <li>• "Identificación e interpretación de contexto y paratexto"</li> <li>• "Búsqueda de términos en diccionarios bilingües específicos y generales"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Pizama, tiza y borrador o pizarra blanca, borrador y filón, fotocopias y diccionarios bilingües inglés-castellano/castellano-inglés"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Diagnóstica"</li> <li>• "Formativa"</li> <li>• "Sumativa"</li> <li>• "Final"</li> </ul>
Cátedra B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura comprensiva de un texto.<sup>3</sup></li> <li>• La extracción de la idea principal.</li> <li>• La esquematización de la organización del texto.</li> </ul>	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos	Sin explicitar en documentos

Tabla 1: datos extraídos de las fuentes documentales.

<sup>1</sup>La clasificación en conceptuales y procedimentales es nuestra.

<sup>2</sup>Datos extraídos de la evaluación final domiciliaria.

Elaboración propia

## Naturaleza de los contenidos en la enseñanza de lectocomprensión

En la enseñanza de lectocomprensión, que es principalmente un saber hacer (Luchini, 2007), los contenidos deberían apuntar principalmente al aprendizaje de los procedimientos involucrados en la lectura comprensiva de un texto. Con esto no se quiere decir que los lectores noveles no deban aprender conceptos o que ambos tipos de contenidos no se conjuguen en el momento de enseñar. Hablamos de un objetivo que implica principalmente aprender procedimientos y de un proceso de enseñanza que no puede estimar que la comprensión de un texto devendrá de la memorización de ciertos conceptos como lo son las clases de palabras, las clases de sustantivos o los tiempos verbales.

Tal como se ve en la tabla 2, las observaciones de las clases mostraron una intervención pedagógica escasamente orientada al desarrollo de procedimientos de lectura. Los contenidos priorizados fueron conceptuales y se encontraban estrictamente relacionados con las formas del sistema lingüístico. Hay pocas referencias a contenidos procedimentales: la interpretación de referentes, inferencia de significado, uso de diccionario, lectura global y enfocada que figuran en el programa de la cátedra A (tabla 1). Por otro lado, tampoco se encontró referencia alguna a estrategias de lectura propiamente dichas, como ser estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales ni léxicas (Cubo de Severino, 2005).



TABLA 2

Descripción	Componentes didácticos				
	Objetivos	Contenidos	Actividades	Recursos didácticos	Evaluación
Cátedra A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar sustantivos plurales, cognados sustantivos con función adjetiva.</li> <li>• Leer texto en línea e identificar sustantivos plurales, cognados y sustantivos con función adjetiva.</li> <li>• Traducir en voz alta la definición de términos del campo de la geografía.</li> <li>• Responder preguntas a partir de un texto leído</li> <li>• Esquematizar la organización de un texto leído.</li> </ul>	<u>Contenidos conceptuales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frases sustantivas, sustantivos plurales y singulares, cognados.</li> <li>• Verbo <i>to be</i> en presente simple.</li> </ul>	Exposición teórica del docente. Clasificación de frases nominales según las categorías presentadas. Identificación de sustantivos y cognados en el texto digitalizado y elaboración de un cuadro en <i>word</i> . Traducción oral de definiciones de términos encontrados en un glosario de geografía online. Crucigrama con términos del campo de la geografía. Cuestionario sobre un texto. Elaboración de una línea del tiempo a partir del texto leído. Elaboración de un mapa conceptual del texto leído.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcadores, pizarrón, fotocopia y computadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa final</li> </ul>
		<u>Contenidos procedimentales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de palabras según sem cognados, sustantivos o sustantivos con función adjetiva.</li> <li>• Traducción de un texto.</li> </ul> Esquematización de la organización de un texto.			
Cátedra B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar sustantivos plurales y singulares, cognados y falsos cognados.</li> <li>• Analizar frases sustantivas e identificar el núcleo</li> <li>• Análisis de oraciones</li> </ul>	<u>Contenidos conceptuales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frases sustantivas, sustantivos, cognados.</li> <li>• Verbo <i>to be</i> en presente simple.</li> </ul>	Exposición teórica del docente. Análisis de la estructura de las frases nominales en una lista. Análisis de las oraciones de un párrafo corto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcadores, pizarrón, fotocopia y computadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Final domiciliaria</li> </ul>
<u>Contenidos procedimentales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de frases y oraciones</li> </ul>					

Tabla 2: datos extraídos de los registros de observaciones.

Elaboración propia.

En la tabla 2, se puede ver que las clases de la cátedra B se centraron estrictamente en contenidos gramaticales, desestimando por completo los contenidos procedimentales, ya que en ninguna clase se modeló algún tipo de procedimiento como podría haber sido los pasos del análisis sintáctico de las frases y oraciones

presentadas. Respecto de los procedimientos involucrados en la lectura comprensiva, se pudo notar su completa ausencia durante las prácticas pedagógicas.

En general, podemos afirmar que los contenidos procedimentales no fueron tratados explícitamente en las clases y que la resolución de cualquier actividad que implicara un procedimiento requirió la autogestión del conocimiento.

A continuación, se puede observar gráficamente la distribución desproporcionada de los dos tipos de contenidos tratados en el análisis de ambas cátedras.

Por otra parte, los análisis gramaticales llevados a cabo en las clases de la cátedra B mostraron una desestimación total de la dimensión textual dado que simplemente se aplicaron categorías morfosintácticas a las unidades analizadas en las actividades, tales como las palabras, frases y oraciones. La interpretación textual de las unidades no formó parte del trabajo en clase y en los documentos tampoco se encontraron referencias a la tipología textual, al contexto, situación comunicativa, entre otros contenidos. Si se piensa en la enseñanza de lectura comprensiva desde un modelo de lectura (Grabe: 2008) adecuado a las necesidades de los estudiantes en el contexto actual, es imperioso trabajar sobre el análisis de los distintos géneros discursivos considerados valiosos en las prácticas discursivas de los grupos sociales de los que los estudiantes desean formar parte. La enseñanza de lectura comprensiva considera los géneros discursivos como contenido primordial facilitador de la integración profesional a una comunidad disciplinar determinada (Marques Beato-Canato, 2011), lo cual conduce a una revisión exhaustiva de los tipos de textos más frecuentes, su estructura y características. Este conocimiento acerca de los textos promueve la formación de lectores más críticos, estudiantes que aprenden a seleccionar información de acuerdo con sus propios intereses, a tomar decisiones fundamentadas respecto de lo que leen y a adoptar posturas críticas frente a los hechos. En otras palabras, reemplazar las unidades fragmentadas y descontextualizadas por textos considerando su contexto de producción facilitaría el desarrollo del pensamiento crítico.

## La contribución de los recursos tecnológicos en el desarrollo de la criticidad

Diversos autores destacan que la lectura se ha ampliado a nuevas modalidades que requieren el desarrollo de otras habilidades diferentes a las que se han trabajado tradicionalmente en la enseñanza de lectura. En un esfuerzo por reconocer este cambio de paradigma, la cátedra A ha incluido el trabajo con los recursos digitales en la sala de informática mientras que la cátedra B lo ha descartado.

El trabajo didáctico de la cátedra A será analizado aquí en relación con dos aspectos: el material de lectura auténtico y sus características y el desarrollo de la criticidad a partir del trabajo con este tipo de material.

La utilización de textos auténticos en las clases despierta mayor interés en los estudiantes lo que redundo en mayor motivación y potencial involucramiento. Esto se debe a que los interesados en estos cursos buscan leer textos de sus disciplinas en inglés con la complejidad que conlleva cada uno. Los textos didácticamente modificados no proveen el contexto real que sí tienen los textos auténticos. Estos textos adaptados para el nivel pueden ser utilizados tal vez como un primer paso o como ejemplos que sirvan de andamiaje para la enseñanza; no obstante, no deberían constituir la única lectura. Cuando el material de lectura es simplificado, adaptado y, muchas veces, hasta descontextualizado; el objetivo de leer textos disciplinares en otro idioma queda relegado, resultando en desmotivación por parte de los alumnos cuya expectativa de leer lo que les interesa en inglés no se cumple.

Tal como se mencionó más arriba, una de las cátedras incorporó actividades de lectura en pantalla que consistieron en leer y traducir e identificar vocabulario disciplinar específico. Sin embargo, la multimodalidad del texto puede ser aprovechada para propiciar el desarrollo de la literacidad digital, literacidad de pantalla o la hiperlectura (Casany, 2006). Esto implica mostrar las características del texto en pantalla con infografías, fotos, enlaces, solapas, publicidad, marcas de autoría y publicación que son diferentes a lo que vemos en un libro, incluso con una distribución de la información distinta a la linealidad tradicional. Respecto

de estas habilidades necesarias para leer en pantalla, Casany (2006) resalta la literacidad electrónica, la funcional y social como aquellas que se incorporan a la literacidad básica que es la decodificación del texto. Esta perspectiva del autor nos lleva a pensar que las prácticas de enseñanza que se orienten a desarrollar estas literacidades no podrán ignorar la naturaleza del texto en pantalla y la abundancia de información que la red provee. Dichas características de la red y sus textos supondrían una selección fundamentada de la información, la determinación de la relevancia de los textos, el conocimiento de los tipos de textos electrónicos y el funcionamiento de los hipervínculos si se quiere leer en pantalla. Una práctica de enseñanza que pretenda preparar a los estudiantes para la lectura electrónica no puede perder de vista la búsqueda de sitios relevantes para su trabajo disciplinar, el desplazamiento dentro de los sitios, el funcionamiento de los enlaces, y sobre todo la evaluación crítica de la validez, la fiabilidad y la utilidad de los datos (Casany, 2006).

Como hemos discutido en esta sección, la autenticidad del material junto con el acceso a él desde la propia fuente digital ofrece un abanico de posibilidades para contribuir a la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, no basta con solo imprimir uno de esos textos o exponer a los lectores noveles a los textos digitales sin haber pensado previamente en la creación de una experiencia que los enriquezca con algunos de los aprendizajes que requiere la literacidad electrónica (Casany, 2006).

## **Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes**

Es bien sabido que los propósitos de la evaluación dentro del aula son muy diversos. Se puede evaluar el conocimiento de los alumnos para adecuar el contenido a sus capacidades, se puede evaluar el proceso de enseñanza para regular las acciones del docente; finalmente se puede evaluar para conocer los resultados de la intervención pedagógica. Estas intenciones determinan el diseño de los instrumentos con los que se llevará a cabo la tarea de evaluación. Dichos instrumentos deben cumplir con dos requisitos primordiales si se quiere lograr recoger información útil que oriente el proceso de enseñanza, que lo juzgue o que dé cuenta de sus resultados. Feldman (2010) define esos requisitos como validez y confiabilidad. La validez refiere a que “la información tiene que servir para lo que queremos evaluar” y debe mostrar “consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada” (Feldman, 2010:65). Por otra parte, la confiabilidad refiere a que la información reunida debe variar “lo menos posible según sean los ojos que observen o los oídos que escuchen” (Feldman, 2010: 65)

Considerando estos dos requisitos necesarios para una evaluación consistente y adecuada, es posible comparar los tipos de evaluaciones planificadas que se evidencian en los datos documentales y las realizaciones de los mismos en el acto pedagógico. Mientras que en el programa de la cátedra A se propuso tres tipos de evaluaciones (ver tabla 1), durante las clases se observó que la evaluación consistió concretamente en una combinación entre lo formativo y lo sumativo, es decir, el docente obtuvo una nota numérica al final del proceso y, para ello, supervisó las carpetas de los alumnos con los trabajos prácticos realizados en todo el cuatrimestre. Por una parte, se puede ver una inconsistencia entre lo que se programó y lo que se hizo concretamente. Se consignaron tres tipos de evaluaciones (diagnóstica, formativa y sumativa) y se llevó a cabo una única evaluación al final del proceso utilizando el trabajo diario en clase. La utilización de las actividades de clase como único instrumento podría interpretarse como la manifestación de una improvisación de la evaluación. Por otra parte, los requisitos de confiabilidad y validez que deben caracterizar el instrumento no se evidencian en este caso. Debido a que no se establecieron criterios claros y explícitos para ponderar una nota, la confiabilidad del instrumento es cuestionable dado que la calificación obtenida puede variar según quien observe los trabajos. Este instrumento deja un margen de subjetividad demasiado alto para considerarlo confiable. Respecto de la validez del instrumento, es difícil determinar qué información se desea reunir. Basados en lo que el docente tomó como instrumento se podría pensar que quiere saber si los alumnos cumplieron los trabajos o si tienen organizados sus trabajos. De todas formas, si esta fuera la información

que se necesita, el instrumento tampoco sería fiable ya que los alumnos podrían presentar los trabajos de otros estudiantes y esto distorsionaría el resultado.

En las clases correspondientes al Profesorado de Letras, se pudo constatar que no hay documentos que definan la instancia evaluativa de forma explícita; sin embargo, en la práctica se administró una evaluación domiciliaria que podemos considerar sumativa visto que se llevó a cabo al final de curso y se calificó de forma numérica. Respecto de dicha evaluación se pudo observar que lo enseñado y lo evaluado no se corresponden. Si se consideran las actividades de clases, cuyo contenido fue exclusivamente frases, oraciones y fragmentos textuales cortos, se puede esperar que la evaluación provea información acerca de los contenidos mencionados; sin embargo, en la evaluación se solicitó a los alumnos que trabajen con un texto enciclopédico extenso, el cual no coincide con los fragmentos descontextualizados analizados en clase. Por lo tanto, la información proporcionada por ese instrumento está lejos de reunir la información acerca de las verdaderas habilidades aprendidas en el curso. Debido a que ocurrió una seria inconsistencia entre lo enseñado y lo evaluado, este análisis nos lleva a repensar la validez del instrumento de evaluación utilizado.

## CONCLUSIÓN

Luego de haber llevado a cabo una descripción detallada y un análisis comparativo de algunas prácticas docentes concretas y situadas, hemos podido detectar inconsistencias tanto internas, es decir, entre los propios componentes didácticos (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) como externas en relación con el enfoque didáctico de las lenguas y las teorías de enseñanza de lectura sugeridos en la literatura disciplinar. A partir de los resultados, podemos estimar cómo, dónde y cuándo se producen los desajustes entre la teoría y la práctica; además de visibilizar las consecuencias en el proceso de aprendizaje, las cuales en algunas ocasiones son atribuidas a factores contextuales del acto pedagógico.

No obstante, la descripción y análisis en este estudio se ha enfocado en una pequeña muestra que no permite generalizar los resultados de modo que se pueda demostrar que existe una gran distancia entre la práctica y la teoría en la mayoría de los actos pedagógicos. Del mismo modo, a partir de los datos recolectados no es posible determinar las causas que dieron lugar a este tipo de prácticas en la universidad. Futuras investigaciones tienen en estos temas un amplio campo por explorar.

## REFERENCIAS

- Berenguer, Josefa y Nicolás, Mónica (2010). "La lectura de textos académicos: operaciones interpretativas". En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena, Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1160-1171). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional- de- la cátedra- UNESCO- en-Lectura -y- Escritura. Cultura-Escrita y Políticas- Pedagógicas -en- las Sociedades Latinoamericanas Actuales](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional- de- la cátedra- UNESCO- en-Lectura -y- Escritura. Cultura-Escrita y Políticas- Pedagógicas -en- las Sociedades Latinoamericanas Actuales)
- Carlino, Paula (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Revista UNI92PLURI/VERSIDAD*, volumen 3, pp. 1-9. Recuperado de <https://aprendeonline.a.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-arte.
- Delmas, Ana María; Regueira, Inés y Roseti, Laura (2010). "Las ideas principales como parámetros de la comprensión lectora de textos académicos". En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena: Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1205-1216). Argentina: Universidad Nacional de General



Sarmiento. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales)

- Di Gisú, Gabriela y Zeballos, Karina (2010). “Cuando el texto invita a hablar en el aula de inglés técnico” En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.683-694). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales)
- Dorronzoro, María Ignacia (2007). “La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible”. En Klett, Estela (dirs.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Argentina: Araucaria editora.
- Feldman, Daniel (2010). *Didáctica General*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Furno, María A. (2017). “La enseñanza del inglés para la lectocomprensión en la formación del estudiante universitario”. *Resúmenes XX Jornadas de Ciencia y Tecnología*. Argentina: Universidad Nacional de Formosa. Recuperado de [https://issuu.com/secyt/docs/resumenes\\_jcyt\\_2017](https://issuu.com/secyt/docs/resumenes_jcyt_2017)
- García, Mónica (2010). “Las estrategias de lectura de fuentes argumentativas y su relación con la construcción del enunciador académico en la exposición polifónica”. En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.1475-1484). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales)
- Grabe, William (2008). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman, England.
- Harmer, Jeremy (2012). *Teacher Knowledge. Core Concepts in English Language Teaching*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Levine, Adina; Ferenz, Orna y Reves, Thea (2000). “EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers?” *Revista TESL-EJ*, volumen 4, número 4. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16a1/>
- Luchini, Pedro Luis (2007). *Lectura comprensiva: estudio de un caso con dos docentes de inglés*. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de [http://www.academia.edu/26380965/Lectura\\_comprendiva\\_estudio\\_de\\_un\\_casocon\\_dos\\_docentes\\_de\\_ingl%C3%A9s](http://www.academia.edu/26380965/Lectura_comprendiva_estudio_de_un_casocon_dos_docentes_de_ingl%C3%A9s)
- Luppi, Liliana y Smael, Nora (2010). “Estrategias de lectura y escritura en alumnos del curso de ingreso”. En Nothstein, Susana; Pereira, María Cecilia y Valente, Elena; Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales (pp.503-512). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wpcontent/uploads/2012/10/Libro de Actas del Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales)
- Marques Beato-Canato, Ana Paula. (2011). “O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, volumen 11, n. 4, pp. 853-870. Brasil. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1984-6398201100040004>
- Pasquale, Rosana (2007). “Leer en lengua extranjera y escribir en lengua materna, una interacción compleja”. En Klett, Estela (dirs.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora.



## Configuración textual del topos cuevas en las literaturas apócrifa, bíblica y rabínica. El caso del libro de Janój (Henoc)

*Textual configuration of the cave topos in the apocryphal, biblical and rabbinic literatures. The case of the book of Hanoch (Enoch)*

Efron, Andrés Julio



Andrés Julio Efron

andresjefron@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

De Signos y Sentidos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 1668-866X

Periodicidad: Anual

núm. 23, e0019, 2022

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 Marzo 2022

Aprobación: 15 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0019>

**Resumen:** El presente artículo propone una ruta de lectura que presenta al topos “cueva” como una construcción textual y simbólica, arraigada a diversas fuentes religiosas, místicas y literarias. La cueva en estas fuentes se configura como un espacio iniciático, como umbral y como pasaje que produce una transformación epistémica en quienes la transitan. En este sentido, el propósito de este trabajo será indagar de qué maneras se construye el topos cuevas en diversas fuentes textuales a partir de un recorrido más amplio que buscará comprender las nociones de espacio- santidad- espacio sagrado- textos en la antigüedad, en particular de la antigüedad del Pueblo de Israel. Para ello, se realizará un recorrido textual por diversas fuentes bíblicas canónicas, por textos bíblicos apócrifos, como los manuscritos de Janój (Henoc), por escritos que pertenecen a la tradición rabínica oral (*Talmud*, *Midrash* y *Agadah*), entre otros. Lo oculto, lo revelado, lo sagrado, lo profano, la luz, la oscuridad, la verdad, la mentira, la maldad y la justicia, la transmisión y la cultura son algunas de las categorías que serán abordadas en el presente texto.

**Palabras clave:** manuscritos del Mar Muerto, Libro de Henoc, literaturas rabínicas, bíblicas y apócrifas, bíblicas y apócrifas, transmisión y cultura.

**Abstract:** *This article proposes a reading route that presents the topos "cave" as a textual and symbolic construction, rooted in various religious, mystical and literary sources. The cave in these sources is configured as an initiatory space, as a threshold and as a passage that produces an epistemic transformation in those who walk through it. In this regard, the purpose of this work will be to investigate in what ways the cave topos are constructed in various textual sources. This will be carried out from a broader perspective that will seek to understand the notions of space-holiness- sacred space- texts in antiquity, in particular the antiquity of the Israel's people. This will be performed from a textual tour will be accomplished through various canonical biblical sources, through apocryphal biblical texts, such as the manuscripts of Janój (Enoch), through writings that belong to the oral rabbinic tradition (Talmud, Midrash and Agadah), among others. The hidden, the revealed, the sacred, the profane, light, darkness, truth, lies, evil and justice, transmission and culture are some of the categories that will be addressed in this text.*

**Keywords:** *Dead Sea scrolls, book of Henoc, biblical and rabbinic literatures, transmission and culture.*

## INTRODUCCIÓN

El hallazgo de los manuscritos de las cuevas de Qumrán en Israel a mediados del siglo XX cambió de manera radical los saberes y conocimientos sobre la antigüedad en la cultura occidental. El impacto fue no solo hacia el mundo religioso bíblico, sino también para diversos campos disciplinares como la historia, la antropología, la filosofía, la literatura, entre muchos más.

Estos manuscritos posibilitaron la recuperación de textos que se creían perdidos, descubrir otros que aparecían mencionados en diversas fuentes, pero no había registros, versiones diferentes de libros bíblicos existentes, escritos inéditos para el público de expertos y mucho más. Todos ellos permitieron precisar y ampliar el mundo de los estudios bíblicos, pero, al mismo tiempo, revelaron aspectos históricos desconocidos, como el modo de vida de los habitantes de Qumrán (las reglas de la comunidad). Junto con estos hallazgos textuales, se sumaron descubrimientos arqueológicos significativos producto de excavaciones en la zona que enriquecieron el conocimiento sobre la antigua Israel (artefactos, cementerios, ruinas, etc.).

Desde entonces, y hasta la actualidad, las investigaciones que se realizaron en torno a estos hallazgos textuales y arqueológicos han sido numerosas y prolíficas, sin embargo, es factible hallar todavía caminos nuevos de lecturas e interpretaciones. En este sentido, el presente artículo se propone indagar una ruta de lectura que permita comprender el topos “cueva” como una construcción textual y simbólica, arraigada a diversas fuentes religiosas, místicas y literarias.

El lugar donde fueron hallados los rollos no es casual y, además de explicaciones arqueológicas, históricas, geográficas acerca de por qué esos textos fueron escondidos allí, se puede pensar que las representaciones simbólicas en torno al topos “cueva” y a las ideas asociadas a él, fueron abonando un campo de conocimiento y prácticas que condujeron finalmente a ocultar los manuscritos dentro de cuevas.

El propósito de este artículo será indagar cómo se construye el topos cuevas en diversas fuentes textuales a partir de un recorrido más amplio que buscará comprender las nociones de espacio- santidad- espacio sagrado- textos en la antigüedad, en particular de la antigüedad del Pueblo de Israel. Muchas de estas categorías aparecen en fuentes bíblicas canónicas, en textos apócrifos y rabínicos, entre otros. Por esto, se recurrirá a ellos para encontrar puntos que permitan “echar luz” (la luz versus la oscuridad es una característica de la cueva) sobre estas cuestiones. Además de textos bíblicos de la versión masorética, se acudirá a otros de la tradición rabínica oral (*Talmud, midrash y Agadah*), como también a los manuscritos de *Janój* (Henoc) como referencia para explicar algunas de estas nociones.

## CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LAS CUEVAS

Las cuevas, o *mearót* en hebreo, donde se hallaron los manuscritos de Qumrán<sup>[1]</sup>, se encuentran en montañas que, por sus características geográficas, no son de fácil acceso. Terrenos sinuosos y escarpados hacen que llegar hasta allí sea una tarea peligrosa y complicada. Esta zona ofrecía un lugar ideal para esconder textos que se consideraban sagrados y que debían ser preservados de la destrucción, en particular en el agitado contexto histórico que vivía la sociedad judía de ese momento bajo el dominio romano.

Una primera aproximación a las categorías de escondido y oculto se asocia a las cuevas como un lugar de *guenizot*. Estas últimas están relacionadas con el nombre hebreo que reciben los manuscritos: *hameguilot hagnuzot*, los rollos ocultos o escondidos.

Lo oculto (*ganuz*), nombra un espacio que en el judaísmo está destinado a guardar aquellos textos y elementos rituales sagrados que quedan inutilizados, pero que debido a su condición de santidad no pueden ser desechados como cualquier otro objeto. El destino será un cementerio, a través del entierro, o un depósito denominado *guenizá*. En muchas comunidades judías del mundo se utilizaba (y aun se lo hace) este espacio con estos propósitos; una de las más conocidas ha sido la *gueniza* del Cairo en la cual se hallaron, entre otros, el texto de Ben Sira en hebreo y el documento de Damasco.

Las cuevas podrían haber oficiado de *guenizot* para rollos que, por alguna razón, quedaban inutilizados de acuerdo con la ley judía. Esto queda corroborado por el hecho de que, según las excavaciones realizadas en la zona de Qumrán, que se presume existía una ciudad donde vivían los esenios, había una sección de bibliotecas de varios pisos, uno de los cuales estaba destinado para la copia de manuscritos (*scriptorium*). El sacerdote De Vaux fue uno de los que abonó esta teoría y a la cual muchos otros investigadores contemporáneos suscriben (Roitman, 2020). De este modo, es probable que aquellos textos que quedaran *psulim*, es decir, no aptos para su uso en términos religiosos, se hayan depositados en estas cuevas aledañas a Qumrán.

Las funciones que las cuevas cumplieron en la antigüedad son variadas, no obstante, persiste en ellas un sentido de santidad y singularidad relacionado con lo divino que estaba presente en la conciencia del pueblo judío desde tiempos remotos, en particular en relatos bíblicos (canónicos y apócrifos) asociados a la cueva. Estas características de las cuevas podrían haber impactado en el modo de concebir ese tipo de espacios sagrados, es decir, como lugares donde la presencia divina se encuentra más presente y, por lo tanto, mejor preparados para la preservación de los textos. Al respecto, uno de los apócrifos encontrados en Qumrán como es el libro de *Janój* (Henoc), expresa esta idea acerca de la necesidad de preservar los escritos:

Ahora, hijo mío, Matusalén, voy a decirte todas estas cosas y te las escribiré: todo te he revelado y te he dado los libros de todo esto. Conserva, hijo mío, el libro de mano de tu padre, para darlo a las generaciones eternamente. Sabiduría te he dado, a ti, a tus hijos y a tus descendientes, para que transmitan a sus hijos por generaciones esta sabiduría superior a su pensamiento. (Henoc I: 82)

Para ampliar la noción de espacio sagrado en la antigüedad y los antecedentes textuales bíblicos que refieren a las cuevas, es necesario realizar algunas precisiones.

## EL ESPACIO SAGRADO DESDE LA PERSPECTIVA JUDÍA

Mircea Eliade expresa que “para el hombre religioso el espacio no es homogéneo; presenta roturas, escisiones: hay porciones de espacio cualitativamente diferentes de las otras” (1998:21). Esta definición se vincula con la categoría judía de *kedushá*, traducida al español como santidad y *kadosh* como santo o sagrado, sin embargo, el verbo *lekadesh* significa literalmente separar, distinguir, hacer singular. Para la conciencia judía antigua y actual también, un tiempo o espacio *kadosh*, es un tiempo y un espacio diferenciado, distinto, singular que se define en oposición a otros espacios y tiempos. La singularidad viene dada por la hierofanía, por la presencia o revelación divina que tuvo ese lugar o por objetos que contienen la palabra divina que convierten a esos espacios en sagrados, es decir, separados.

La distinción del espacio sagrado es visual y ritual. En el caso de la cueva, es la abertura que oficia de entrada a ella y que corta, separa, la fisonomía del resto del terreno; en el caso de las montañas de Qumrán es posible observar que en lo macizo de su contextura emergen pequeños orificios que rompen la uniformidad del terreno y lo distinguen. Asimismo, se diferencia del espacio exterior, desprotegido e iluminado (aunque sea la noche, a través de las estrellas y la luna) y la cueva como un espacio cerrado y oscuro. En cuanto a lo ritual, en los espacios sagrados no se ingresa como a los otros lugares: en el judaísmo los hombres portan la kipá o solideo y, en el caso del Islam, se debe descalzar antes de entrar a una mezquita.<sup>[2]</sup>

El caso emblemático de la delimitación de un espacio otro y diferente con sus propias reglas, las leyes divinas, es el de la zarza ardiente y Moisés. En el libro de Éxodo, Dios le dice: “No te acerques aquí. Arroja

tus calzados de sobre tus pies, ya que el lugar en que tú estás de pie, en él, tierra consagrada es. (Cap. III: 3). El término que utiliza para tierra consagrada es “*Admát Kódesh.. El kodesh* como lugar separado, distinto del resto, un espacio signado por lo divino y lo espectacular: un arbusto que se quema, pero no se consume. Como se verá más adelante, el espacio sagrado trasciende el sentido de la espacialidad terrenal e instaura otro orden.

La concepción de *kedusha* como separación o diferenciación divina, proviene de la misma definición del Dios bíblico como divinidad diferente y única. En Levítico 19, se expresa: “Habló Adonai a Moshé diciendo: Habla a toda la congregación de los hijos de Israel, y diles: ¡Consagrados! habréis de ser, ya que Santo Soy Yo Adonai, vuestro Dios”. Si bien la traducción del pasaje bíblico utiliza los términos de sagrado y santo, la versión masorética utiliza la raíz léxica K.D.SH: “Kedoshim habréis de ser ya que kadosh Soy yo Adonai vuestro Dios”. En este caso, la diferenciación y distinción que le solicita a Israel de otros pueblos (en cumplimiento de leyes y conductas éticas) es porque él también es distinto de otros dioses, justamente, de los dioses de los otros pueblos a los que se les pide diferenciarse. Es un Dios único y uno, distinto, Kadosh.

En lo que respecta a las asociaciones que guarda el espacio con lo divino, es de destacar que dos de los nombres que recibe Dios en hebreo, tanto en los textos bíblicos canónicos como en la literatura rabínica y apócrifa, es el de *Makóm* y *Shejiná*. Cabe recordar que muchos de los nombres hebreos otorgados a Dios refieren a alguna cualidad o atributo<sup>[3]</sup> particular de Él. *Makóm* y *Shejiná* aluden a la dimensión espacial de lo divino que puede hacer diferente, *kadosh*, un espacio de otro; *Makóm* es literalmente lugar, mientras que *Shejiná* es traducido al español como providencia o presencia divina o espíritu santo. No obstante esta traducción, *Shejiná* está formada por la raíz léxica hebrea SH. J. que significa habitar, morar, albergar, establecerse. Es la presencia de Dios que habita, que protege los lugares y que le otorga santidad, esto es, diferenciar los espacios de otros donde no se encuentra la *Shejiná*. En la *Torá*, en el relato del tabernáculo con la nube que permanecía encima de él o se movía según el pueblo avanzaba por el desierto, se la vincula con la *shejiná*.

El Midrah<sup>[4]</sup> Shemot Raba (45) expresa: .Dijo Rav Huna en nombre de Rabi Ami: - ¿Por qué se denomina a Dios “El lugar” (hamakom)? Porque es el lugar del mundo, pero el mundo no es Su lugar. (Barylko, 1996: 34).

De acuerdo con esto, en su concepción de Infinito, Dios contiene a todo el espacio<sup>[5]</sup> y lo sostiene, pero “el mundo no es su lugar, es decir el mundo no reduce la presencia divina, no la constriñe” (Barylko, 1996: 34).

Con relación al espacio sagrado, Rajel Elijor, define al espacio sagrado como:

un espacio invisible que trasciende el tiempo y el lugar y cuya singularidad es su diferenciación decisiva; esto posibilita que la presencia de Dios (Shejina) habite allí. Este espacio está relacionado con la revelación divina y con los límites de pureza y santidad eternos que se encuentran en la dimensión celestial. (2009:181)

Según esta autora, la trascendencia del tiempo y el lugar del espacio *kadosh* hace su diferencia. El límite entre estas categorías se vuelve impreciso, borroso y se pierde la noción de tiempo y espacio que son característicos de la experiencia terrenal. Janoj, sobre el cual se volverá más adelante, es preso de este fenómeno en su viaje por la dimensión celestial, acompañado de los ángeles y donde conoce los distintos niveles del cielo (Henoc I). La experiencia y el conocimiento que tenía sobre el tiempo y el espacio se ven alterados y quebrados por este nuevo mundo, el celestial. A ello responden las insistentes preguntas que les realiza a los diferentes ángeles que lo asisten en esta travesía.

La cueva podría verse como ese lugar en el cual se pierde la noción de tiempo y espacio. La permanencia en este lugar oscuro puede provocar una desorientación temporal respecto del momento exacto del día en que nos encontramos.

La cueva se define como un espacio cerrado opuesto al abierto, un espacio oscuro frente a la luz. Lo oscuro, en su dimensión mística, establece un conocimiento reservado para pocos, un saber de las cosas que solo los elegidos por Dios pueden descifrar o “echar luz”, tal como Janoj con las revelaciones divinas. Al respecto, por ejemplo, los esenios se autodenominaron como “los hijos de la luz” (la luz del conocimiento, de la divinidad y la verdad) frente a los “Hijos de las tinieblas” (los enemigos: los romanos y todos sus aliados).

## LA CUEVA EN EL TANAJ

Para analizar la cueva en el TANAJ<sup>[6]</sup> (Primer Testamento), se tomarán dos episodios bíblicos donde aparece: la primera, la cueva de *Majpelá* que compra Abraham para enterrar allí a su familia (Génesis XXII); la segunda, la cueva cerca de *Ein Guedi* en la que se esconde David cuando escapa del Rey Saúl que pretende matarlo (Samuel I: XXIV).

La narración sobre la *mearat hamajpela*, la cueva doble, relata la compra de Abraham, de manos del Hitita Efron hijo de Tzojar, de una cueva y una parcela de campo para que pueda ser enterrada allí su familia. Si bien la cueva en este relato no posee un alto protagonismo, la historia supone algunos detalles relevantes que pudieron haber colaborado con el imaginario acerca de la santidad de estos espacios.

En primer lugar, Abraham busca un proceso de *kedushá*, es decir, de separación y distinción. Es el primer hebreo y el que da origen al pueblo, por esto se separa y diferencia del resto de su familia al abandonar su natal *Ur Casdim*. De este modo, crea un pueblo nuevo y distinto en una tierra nueva y diferente. Con la misma impronta, busca un lugar diferente para enterrar a sus familiares: una cueva y doble.

En segundo lugar, la cueva, en su aspecto oscuro, semejaba al mundo de los muertos que en la antigüedad bíblica se denominaba *Sheol*. La cueva constituía un espacio diferente que daba “santidad” en su calidad de lugar distinto destinado a los fallecidos.

El relato del episodio de David en la cueva cercana a *Ein Guedi* es muy significativo ya que este lugar conforma parte de la zona de montañas con cuevas cercanas a Qumrán y en las cuales fueron hallados los diferentes manuscritos.

La historia es conocida: después que le informan a Saúl que David se encontraba en la zona de Ein Guedi, aquel se dirige hacia allá e ingresa a una cueva donde también se encontraban David y sus hombres. Saúl no ve a David ya que éste se hallaba en el interior de la cueva, oculto, aunque David y sus hombres sí pudieron divisar al Rey. David desiste de la moción de sus soldados de matar a Saúl y, en cambio, se acerca hacia él sin ser visto y le corta un pedazo de su túnica. Más tarde, David sale de la cueva y establece un diálogo con Saúl en el que le muestra el pedazo de túnica y le hace saber que su intención nunca fue asesinarlo, aunque si lo hubiera querido lo podría haber hecho. Este relato merece algunas consideraciones y precisiones.

El ingreso y permanencia en la cueva supone, como se indicó, una ruptura con la homogeneidad del espacio (Eliade, 1998) y, al mismo tiempo, la conformación de un espacio invisible que trasciende el tiempo y el lugar (Elior, 2009). Lo que sucede allí no se condice con lo ocurre en otros lugares.

En primer lugar, en este espacio diferenciado se produce un encuentro inesperado entre dos enemigos acérrimos que deciden no asesinarse. “Algo” parece interrumpir ese encuentro violento. En segundo lugar, estos enemigos son el primer Rey de Israel y el futuro monarca de quien, además, descenderá el futuro Mesías para el pueblo hebreo; una reunión un tanto atípica entre dos personajes importantes en la historia de Israel. En tercer lugar, se ponen de manifiesto tres de las características de la cueva y del espacio sagrado: la oscuridad, la invisibilidad y lo oculto. Estas tres convierten al hecho relatado en un suceso místico que rompe con las reglas de la lógica para dar ingreso a otra asociada a lo divino: los enemigos no se hacen nada, uno no ve al otro, uno permanece en la oscuridad absoluta mientras que el segundo tiene la posibilidad de ver y ser invisible en la oscuridad. David comienza a gestar una luz que le posibilita ver, una cualidad que Saúl pierde y que David necesitará para su futura función<sup>[7]</sup>.

Por último, el término que se utiliza para describir el lugar exacto de la cueva en la que se ubicaron David y su gente es “En la parte más interna de la cueva” dice la traducción al español (Katznelson, 1996:486). “En la parte más interna” se reduce en hebreo a *“iarketéi”*. Efectivamente, ellos se encontraban en un lugar bien escondido, en el interior mismo de la cueva, ocultos del ojo exterior. Este mismo circunstancial es utilizado en la narración del profeta Jonás cuando describe que descendió a la parte más profunda del barco (*iarketéi hasfina*). Tanto la cueva como la profundidad del barco comparten la oscuridad, lo oculto y el ser invisible para Saúl o, en el caso de Jonás, de Dios. En ambos casos, estos espacios son iniciáticos y preparan a estos



personajes para atravesar pruebas y adquirir conocimiento que les será útil en sus futuras funciones políticas (en el caso de Jonás, la permanencia en lugares oscuros continuará cuando se encuentre en el vientre del pez grande).

Sobre este último episodio, o sobre los diferentes refugios en cuevas que ha tenido David, hay un relato que pertenece a la *Agadá*, relatos de la tradición rabínica que también circulaban por aquella época y eran conocidos por muchos habitantes de la antigua Israel<sup>[8]</sup>.

Cuando se escondió David de Saúl en la cueva, el Santo Bendito Sea, envió una araña que tejió la entrada de la cueva y la cerró. Fue Saúl y vio la entrada de la cueva con la telaraña y dijo: -Seguro no entró nadie aquí, porque si lo hubiese hecho, la telaraña estaría rota en pedacitos. Y Saúl se fue de allí y no ingresó. Y cuando salió David y vio a la araña, la besó y dijo: - Bendito el que te creó y Bendito seas tú. (Alfa Beita de ben Sira, 1915:47)

Este relato presenta, en consonancia con el texto bíblico, a la cueva como un espacio distinto, signado por lo divino donde ocurren hechos más allá de la lógica humana. Si bien es una narración ficticia, en la misma se describe como “normal” una interacción fluida entre los humanos y Dios, donde los límites no son claros, e incluso donde David besa a la Araña. Si nos atuviéramos al desarrollo del pensamiento griego, se podría esgrimir que esta historia, en la cual los dioses intervienen por los humanos, pertenece al período mítico anterior a los logoi. Sin embargo, y aunque se presentan algunos elementos que podrían confirmar esta tesis, en la experiencia religiosa judía no hay una oposición entre logoi y mito o, al menos, no es una distinción relevante. Al respecto expresa la filósofa Sperling:

No puede haber, en hebreo, un logos acerca de Dios, porque no hay logos, y porque nada se puede predicar de Él, ya que ni siquiera se puede formular el predicado existencial: Dios es<sup>[9]</sup>. El judaísmo no es lógico ni ontológico ni teológico. Imposible construir un saber-en términos de logos-acerca de un Dios incognoscible, innombrable e impredicable. (1995:103)

Con relación al relato agádico, es posible observar a la cueva como ese espacio diferenciado, protegido, en el cual sucede algo fuera de la percepción del tiempo y el espacio humano, donde lo divino tiene un protagonismo importante. Algunas fuentes indican, basándose en esta narración, que la forma que adquirió la telaraña fue la de la estrella de David, en hebreo *maguén* (protector) David (Protector de David).

## LA CUEVA COMO UMBRAL, PASAJE Y TRANSFORMACIÓN

Como se ha explicado con anterioridad, el topos cueva entraña y sintetiza una concepción dualista de la experiencia humana característica de la antigüedad y que se construye a partir de pares conceptuales antagónicos. Verdad y mentira, luz y oscuridad, revelado y oculto, divinidad y humanidad, entre muchos otros. En esta visión de la historia, en ocasiones, los límites entre los pares no son claros y tienden a diluirse, en particular aquellos que describen experiencias místicas y religiosas. En estas últimas, la humanidad y la divinidad interactúan, los humanos habitan el cielo y los ángeles la tierra. *Janój*, por ejemplo, es llevado al cielo para conocerlo con el propósito de que pueda descender después con conocimientos importantes para la humanidad. Incluso, en la versión hebrea de *Janój*, se lo ve como un ángel transformado por Dios que pasa de ser Humano a divino: Metatrón. En cuanto a los ángeles, estos descienden a la tierra, se “corrompen” con los humanos y se acuestan con mujeres quienes dan a luz a seres gigantes (*Nefilim*) (Henoc I; Génesis: VI).

En esta línea, la tradición rabínica le ha dedicado un tratamiento especial a la cueva donde se articulan algunas dualidades, características de la antigüedad. En una *agadá* que se halla en el *Talmud* Babilonio, se relata una historia sobre unos de los Rabies y sabios más importantes de su época, RASHBI, acrónimo de .abi Shimón .ar .ojai, quien vivió en la época de dominio romano sobre Judea<sup>[10]</sup>.

Con la conquista de la zona de Judea en Israel por parte del Imperio romano y la respectiva pérdida de la autonomía del gobierno judío, la situación política, social y religiosa se complejizó. Este dominio nunca fue visto con buenos ojos y se registraron numerosos levantamientos armados en contra de los romanos cuyo

desenlace más significativo fue la destrucción del Segundo Templo (70 E.C.). A raíz de este episodio y con el fin de acallar las continuas revueltas judías, el Emperador Adriano decreta una serie de restricciones entre las que se encuentran la prohibición de estudiar Torá y de realizar todo tipo de ceremonias judías. Junto a esto, se inician persecuciones y matanzas a aquellos judíos que desobedecieran estos mandatos. El Famoso Rabi Akiva y otros nueve eruditos fueron masacrados y cayó también un edicto de muerte sobre RASHBI. Este es el origen de la siguiente *agadá*.

Fue Rabi Shimón Bar Iojai y su hijo y se escondieron en una casa de estudios. Cada día su mujer les llevaba comida y ellos comían. Cuando los decretos romanos antijudíos se agravaron le dijo a su hijo: “Yo sé que las mujeres no tienen mucha resistencia y si algún romano la captura y la tortura de seguro que nos delatará” Fueron y se escondieron en una cueva. Se hizo un milagro y un árbol del algarrobo y una fuente de agua fueron creados para ellos. Se sentaban en la arena y se sumergían en ella hasta sus cuellos y estudiaban Torá todo el día. En la hora de la oración (las plegarias) se vestían, se cubrían y oraban. Luego de la oración se sacaban sus ropas para que no se les gaste. Así permanecieron durante doce años en la cueva.

Vino el Profeta Elías y se paró en la entrada de la cueva. Habló y dijo: “¿Acaso no sabe Bar Iojai que el César ha muerto y el decreto quedó anulado?” Salieron de la cueva Rashbi (Rabi Shimón Bar Iojai) y su hijo. Vieron a un grupo de hombres arando y sembrando el campo. Dijeron: (Rashbi y su hijo) “abandonan el estudio de la Torá y se dedican a trabajar para ganarse el sustento.” Y cada vez que miraban un lugar lo incendiaban con sus ojos. Salió una voz que les dijo: “¿Salieron para destruir nuestro mundo? ¡Vuelvan a su cueva!”

Regresaron y se asentaron nuevamente en la cueva otros doce meses más. Al finalizar el período dijeron: “El juicio de los malvados es de doce meses” (Mishná. Eduiot 2:1) Salió una voz y les dijo: “¡Salgan de su cueva!” Salieron. Y cada lugar que Rashbi hería con su mirada en realidad lo curaba”.<sup>[11]</sup>

Algunas consideraciones a partir de este relato.

Lo escueto de la escritura en el relato anterior puede llamar la atención de un lector no avezado en la lectura de textos talmúdicos o cabalísticos. Este tipo de relatos se caracteriza por una economía discursiva que deja huecos que solo un lector experto puede completar. Los textos talmúdicos configuran lectores activos y eruditos y establecen un diálogo continuo que exige lecturas constantes y confrontaciones discursivas nuevas.

En el precedente relato agádico, la cueva funciona como un umbral, como un pasaje entre el mundo de la espiritualidad y el mundo terrenal, entre el mundo del conocimiento y el mundo de la ignorancia, entre la dimensión sagrada y la profana de la cosas.

Camblong (2003) ofrece una serie de consideraciones para definir el Umbral. La autora parte del carácter espacial del Umbral: “el límite entre un adentro y un afuera. Geométricamente: el trazo que marca una diferencia” (2003:23). En el relato agádico el adentro es la cueva, la morada transitoria de Rashbi y su hijo, es el escóndite, la seguridad, la vida; el afuera representa la exposición y la muerte. La cueva marca también un punto de discontinuidad con el afuera, no solo espacial sino místico/cognitivo: al ingresar a la cueva no solo entran a una “vivienda”, sino también a un nuevo espacio que les permite alcanzar dimensiones espirituales nuevas que los conduce, según la tradición judía, a elaborar un nuevo tipo de conocimiento como es el místico, o mejor conocido como cabalá; el afuera es el conocimiento simple y literal de las escrituras; el adentro es el conocimiento esotérico, el profundo, el significado que aparece detrás de las letras y las palabras<sup>[12]</sup>. El umbral es inaugural, “abre el sentido (...) algo que comienza, que se inicia”, afirma Camblong (2003: 24). Fue entonces, la estadía, el paso por la cueva lo que le permitió descubrir ese nuevo tipo de conocimiento.

El motivo del ocultamiento también aparece en el libro de Janoj: “Antes de estos sucesos, Janój estaba oculto, y ninguno de los hijos de los hombres sabía dónde se escondía, dónde estaba ni qué era de él. Su trato era con los ángeles y los vigilantes en sus días” (Henoc I: 49). Tal como hizo RASHBI, *Janój* también se escondió para aprender y descender más tarde a la tierra con su conocimiento y transmitírselo a su hijo Matusalén. En ambos casos, el conocimiento aprendido es de orden divino, místico y profundo. La cueva, en tanto espacialidad oculta, habilita esta característica cognoscitiva- trascendental. “Me habló también el otro ángel que iba conmigo y me mostraba lo oculto, primero y último, en lo alto del cielo y en lo profundo de la tierra, en los confines y cimientos del cielo y en las cámaras de los vientos” (Henoc I: 82).

La segunda consideración del Umbral es el aspecto procesual, el movimiento y allí se podría hablar de la Umbralidad como proceso. “El Umbral es un espacio de tránsito y transitivo; no es un lugar que aluda a «la estadía», la «morada»: el Umbral supone «entrar» o «salir», no «habitar». De ahí que la dimensión temporal de la Umbralidad diseña una duración efímera, pasajera, breve” (Camblong, 2003: 24).

Efectivamente, los protagonistas viven en y este Umbral como una situación de tránsito, de pasada. Saben que ello no puede ser su morada permanente, por eso se preparan. La situación de transitoriedad, de paso, suelen ser instancias de aprendizajes, de entrenamiento para lo que vendrá. Adentro y afuera; discontinuidad y continuidad; movimiento.

Por último, la situación de Umbralidad convierte al transeúnte en otro, su pasaje es un acontecimiento que lo cambia necesariamente, un transitar de la oscuridad a la luz: “La Umbralidad hace rotar su espectro entre lo inaugural, el acontecimiento límite, el comienzo de un pasaje en el que uno empieza a ser otro, la transitividad de lo oscuro a lo claro” (Camblong, 2003: 35). Y el protagonista del relato sale otro; su pasar por la cueva lo transforma; y sale, y con su mirada cargada de sabiduría y de *Zohar* (brillo, esplendor, luz) quema lo que ve. No sabe administrar su conocimiento, porque es nuevo para él en esas dimensiones. Por ello vuelve a la cueva, necesita volver hacia él mismo y tomar conciencia de que es otro y que debe aprender a convivir con esa otredad.

En el libro de Janój también se hace alusión a un mundo que no está preparado para ese conocimiento potente representado en una luz que quema y destruye. En este caso, Janój describe que la sabiduría no encontró espacio en la tierra y retornó a su lugar original a la espera de hallar el momento o el intermediario que la regrese a los humanos: “Encontró lugar donde morar, y fue su morada el cielo. Salió la sabiduría a morar entre los hijos de los hombres y no encontró aposento. Volvió la sabiduría a su lugar y se asentó entre los ángeles” (Henoc I: 52).

La categoría de la luz potente aparece trabajada en el pensamiento cabalístico. La cábala judía indaga, entre otros temas, acerca de cómo fue creado el mundo. La Cabalá luriana<sup>[13]</sup>, más específicamente, ha encontrado la respuesta en tres conceptos que son: el *Tzimtzum* (concentración, repliegue), la *Shbirá* (el quiebre, la rotura) y el *Tikún* (la reparación).

Según esta teoría, explica el Rabino Ouaknin:

El primer acto del creador no fue revelarse él mismo a algo exterior. Lejos de ser un movimiento hacia afuera, o una salida de su identidad oculta, la primera etapa fue un repliegue, una retirada; Dios se retiró “de sí mismo en sí mismo” y, mediante este acto, dejando al vacío un lugar en su seno, creó un espacio al mundo por venir (1999: 350).

Luego, la luz divina comienza a brotar necesariamente hacia ese espacio vacío que creó Dios tras su *tzimtzum* en forma de rayo en línea recta. Al principio estas luces estaban equilibradas. Estas luces emanaban del hombre primordial y lo hacían “según un principio de separación o atomizadas que eran contenidas en vasos sólidos. Cuando más tarde las luces emanaron, su impacto se reveló demasiado fuerte para sus recipientes, que no pudieron contenerlas y, por ello, estallaron” (Ouaknim, 1999: 350).

La mayor parte de la luz liberada volvió a su fuente superior, pero un cierto número de chispas divinas quedaron y cayeron al espacio vacío. Antes de la ruptura cada elemento ocupaba un lugar adecuado y reservado, con la ruptura todo está desarticulado. Por último, el *tikún* que trata de restaurar y reparar esa rotura. Esa es tarea del hombre y será la tarea del Mesías.

La presencia de la luz que se opone a la oscuridad, la luz asociada con la justicia y lo divino y su contrario, la oscuridad, emparentada con los malvados, (los hijos de la luz versus los hijos de las tinieblas) se observa en varios pasajes del libro de Janój. En este caso la luz divina está vinculada a los justos:

Bienaventurados vosotros, justos y elegidos, porque vuestra suerte es magnífica. Los justos estarán a la luz del sol, y los elegidos, a la luz de la vida eterna; no tendrán fin los días de su vida, y los días de los santos serán sin número. Buscarán la luz y encontrarán la justicia junto al Señor de los espíritus. Paz a los justos en nombre del Señor del mundo. Después de esto se dirá a los santos que busquen en el cielo los arcanos de la justicia,

la suerte de la fe, pues ha brillado ésta como el sol sobre la tierra, y la tiniebla ha desaparecido. Habrá una luz infinita y, por cierto número de días, no entrarán, pues primero habrá desaparecido la tiniebla y se habrá establecido la luz ante el Señor de los espíritus, y la luz de la verdad permanecerá eternamente ante el Señor de los espíritus. (Henoc I: 58)

En el siguiente pasaje, el fuego, el brillo, la luz, se relacionan directamente con Dios:

Miré y vi en ella un elevado trono, cuyo aspecto era como de escarcha y (tenía en torno a SI) un círculo, como sol brillante y voz de querubines. Bajo el trono salían ríos de fuego abrasador, de modo que era imposible mirar. La Gran Majestad estaba sentada sobre él, con su túnica más brillante que el sol y más resplandeciente que el granizo. (Henoc I: 14)

Las cuevas de Qumrán, en su habitual oscuridad, podrían encontrar esa luz a través de las palabras y las letras divinas contenidas en los rollos allí escondidos. Otra interpretación posible es pensar que los manuscritos fueron ocultados para que en el futuro su conocimiento pueda iluminar una época de la historia que, de otra manera, hubiera sido difícil alcanzar. Y si el pueblo judío hubiera desaparecido, habría quedado testimonio a través de esas escrituras y la memoria se convertiría en luz para las generaciones.

### JANÓJ: UN PASADOR, EDUCADOR E INAUGURADOR DE LA CULTURA

Este personaje aparece en una muy breve aparición en el texto bíblico, en el Génesis, sin embargo, su principal desarrollo se produce en la literatura apócrifa. El porqué de Janój en el contexto de las cuevas de Qumrán, estriba en que según la tradición judía es Janój quien inaugura la dinastía sacerdotal y con ello el debate acerca de quiénes son los que debían ocupar esta función religiosa. El tema cobra fuerza cuando, aproximadamente en el año 175 A.E.C., el gobierno seléucida inicia su dominio sobre Judea. Este dominio traerá aparejado cambios no solo políticos, sino culturales y religiosos. Por ejemplo, la casa de los Hasmoneos (154 A.E.C., aprox.) designaba a sus propios sacerdotes. Este hecho generó controversias ya que, por línea de herencia, no les correspondía desempeñar esta función religiosa.

Desde la instalación de la institución sacerdotal hebrea con *Aharón* (y aun antes de él, desde la época de Matusalén), el sacerdocio era cumplido por aquellos descendientes de *Aharón* y luego, de la familia directa de ellos a partir de un sacerdote llamado *Tzadok ben Ajituv* (Sam II: 8). Este último dio origen a la dinastía sacerdotal denominada *Bnei Tzadok*. Su legitimidad como sacerdotes proviene del texto de Ezequiel quien expresa: “Pero los sacerdotes levitas, hijos de Tzadok, que guardaron Mi Santuario cuando los hijos de Israel se apartaron de Mí, se acercarán a Mí para officiar ante Mí y ofrecerme la grosura y la sangre, dice Dios el Eterno” (Eze XLIV: 15)<sup>[14]</sup>.

Estos sacerdotes fueron expulsados de su función por medios espurios y en su lugar, a cambio de favores políticos, fueron instalados sacerdotes no legítimos que pertenecían a la casa de los Hasmoneos. Esto provocó mucho descontento dentro del grupo sacerdotal “legítimo” y hay explicaciones (Elior, 2009) que tienden a ubicar dentro del grupo de esenios a algunos de los sacerdotes que se oponen a lo que sucede en Jerusalem. Por esta razón, deciden apartarse y retirarse hacia el desierto, a la zona de Qumrán, para establecer una nueva dinastía y un nuevo Templo. La futura llegada del Mesías los rescataría en su carácter de hijos de la luz (la luz de los justos que fue mencionada con anterioridad en relación con Janój) y destruiría a los hijos de las tinieblas (las autoridades judías y sacerdotales de Jerusalem). El libro de Janój sirvió para legitimar estas pretensiones. No es casual que se hayan encontrado copias de él en las cuevas de Qumrán. Estas ideas quedan plasmadas en la siguiente cita del Libro de Janój:

Ahora, hijo mío, Matusalén, voy a decirte todas estas cosas y te las escribiré: todo te he revelado y te he dado los libros de todo esto. Conserva, hijo mío, el libro de mano de tu padre, para darlo a las generaciones eternamente. Sabiduría te he dado, a ti, a tus hijos y a tus descendientes, para que transmitan a sus hijos por generaciones esta sabiduría superior a su pensamiento. Pues no duermen los que comprenden, sino que escuchan con sus oídos para aprender esta sabiduría, grata que buen manjar al que come. (Henoc I: 82)

El nombre hebreo Janój proviene de la raíz léxica hebrea J.N.J. que da lugar a dos palabras significativas, una de ellas vinculadas a la espacialidad: Inauguración (*.a.u.á*)<sup>[15]</sup> y, la otra, relacionada con la educación y la transmisión (*.i.ú.*). Sendos términos se ajustan a la vida y prácticas de Janój.

Con respecto a la inauguración, el término hebreo *Janucá* está asociado con una festividad del calendario judío que describe el período histórico estudiado: la recuperación del Templo por parte de los Macabeos y la vuelta al dominio hebreo sobre la zona de Judea. Después de haber purificado el recinto sagrado de las profanaciones realizadas por los griegos seléucidas, se inaugura el Templo nuevamente. *Janucá* significa inauguración. Sin embargo, *janucá* también guarda relación con la dimensión espacial de lo sagrado: se inauguran espacios sagrados: un templo, una casa (a través de la *mezuzá* o jamba en las puertas de casas judías). Mediante símbolos o rituales se rompe con la uniformidad del espacio secular y se introduce lo divino, *kadósh*, esto es, un espacio separado y diferente.

*Janój* ejerce en varios sentidos experiencias inaugurales: es el primer humano en ascender a los cielos<sup>[16]</sup> y tener contacto con ángeles y con el mismo Dios. Además, inaugura un pasaje entre el mundo celestial y el mundo terrenal, entre el espacio y tiempos divinos y los humanos. Hay entradas y salidas, pero de su contacto con lo celestial no sale indemne, sale otro, como RASHBI, transformado, con conocimientos, pero no se queda allí, sino que regresa a la tierra a transmitir lo que aprendió<sup>[17]</sup>. Ese pasaje que abre es inaugural también. Expresa Elior:

En los conceptos fundacionales del mito sacerdotal, Janój se convierte por voluntad de Dios en un testigo elegido que fue tomado al cielo para ver por fuera del límite del ojo, para escuchar voces que trascienden el rango humano, para atender a lo abstracto, a lo sublime, a lo eterno, a lo cíclico y a lo maravilloso; para aprender lectura, escritura y cálculo de boca de los ángeles que intermedian entre lo abstracto y lo concreto, entre los límites del tiempo y el lugar y lo que está más allá de ellos. Sus maestros celestiales le ordenan regresar a la tierra para transmitir de manera oral y escrita a sus hijos, los sacerdotes, continuadores de su camino, todo lo que aprendió en el cielo sobre la división del tiempo y el espacio sagrado, y enseñarles sobre la memoria sagrada que es preservada en el ritual y en el libro. (Elior, 2009: 177)

Por último, y relacionado íntimamente con lo expresado en los párrafos precedentes, *Janój* se convierte en un educador y transmisor. Al respecto, Elior explica:

Janój es un educador cultural, es el primero que sabe leer y escribir, es testigo, es escritor, es el que trajo el calendario de los descansos y las distintas estaciones desde los cielos (...), trae la escritura que convierte lo oído en visto y lo visto en escuchado. (...) Janój realiza esto por medio de letras y números, libros y relatos, lectura y escritura, cuentas, pactos y leyes, rollos de libros y biblioteca. De este modo, le permite al humano alcanzar un mundo que no es percibido por los sentidos. (Elior, 2009: 174)

Efectivamente, aprende el conocimiento celestial y se convierte de un *.a.i.*, aprendiz, en un *Me.a.e.*, educador. Todos términos relacionados lexicalmente con su nombre.

Mira, Henoc, las tablas celestiales y lee que está escrito en ellas, entérate de cada cosa. Miré las tablas celestiales, leí todo lo escrito y supe todo; y leí el libro de todas las acciones de los hombres y todos los seres carnales que la hay sobre la tierra, hasta eternidad. (...) Durante un año te dejaremos con tus hijos hasta que nuevamente tengas fuerzas para enseñarles, escribirles estas cosas y dar testimonio de ellas a todos tus hijos. Y al segundo año serás arrebatado de entre ellos. (Henoc I: 81)

Esto pone de relieve la tarea de la educación y la transmisión: la educación es una experiencia inaugural. Janój inaugura y da paso a la cultura, lega las prácticas de escritura y lectura, permite que el conocimiento y la construcción de una memoria colectiva y nacional no dependan solo de aquellos que la poseen, sino que quede registro de ella en los textos. De aquí la necesidad fundamental de la copia de manuscritos y su preservación en las cuevas. Janój abre un pasaje a la cultura que, después de haber atravesado por él, no se sale igual.

Las cuevas de Qumrán, por sus características intrínsecas y simbólicas, ofrecían el espacio ideal para alojar a los manuscritos. Y mientras existiese oscuridad en el mundo, era preciso ocultar estos textos en un lugar que guardara relación con lo divino como son las cuevas, hasta que llegaran tiempos, mesiánicos tal vez, que permitieran a los hombres poder leer los rollos con la luz del conocimiento de los justos. Como expresa el Salmo XCVII: 11, y en coincidencia con pasajes de Janój explicitados con anterioridad, "*Luz sembrada para*



*el justo*". Muchos manuscritos hallados en las cuevas de Qumrán abordan esta temática, textos escatológicos que describen el final de los días y la llegada redentora del Mesías.

La oscuridad en el mundo está relacionada, como se indicó con anterioridad, a un contexto histórico y político particular de la antigüedad hebrea en la cual había disidencias entre aquellos dirigentes y religiosos judíos de Jerusalem y aquellos que se alejaron de esta ciudad y se fueron a vivir a la zona de Qumrán como son los esenios. La corrupción y la maldad de aquellos (Jerusalem) serían convertidas en justicia y luz por estos (esenios). En este sentido, es probable que estos grupos entendieran que se debían constituir en los cuidadores y protectores de Dios, de la palabra divina, de la tradición sacerdotal y, por ello, la necesidad de ocultar los rollos. Pero además, al igual que Janój, debían transmitir ese legado, no obstante, no lo podían hacer a todos: solo entre ellos, un grupo selecto con un conocimiento oculto, místico, que pudiera ser revelado y comprendido por ellos.

*Or ganuz*<sup>[18]</sup>, una luz oculta, como el nombre de unos de los libros del filósofo Martín Buber y que hace referencia a un pasaje del Talmud Babilonio en el tratado de *Jaguigá*. Esta luz creadora a la cual se hizo referencia en el proceso de la rotura o quiebre, es una luz poderosa y espiritual, escondida por lo general de los seres humanos. Según esta creencia, Dios decidió, en los siete días de la creación del mundo, ocultar esta luz primigenia de los malvados para reservarla a los futuros justos. La luz de los manuscritos debía ser escondida de los "hijos de la tiniebla" para poder ser revelada en el momento en que el mundo fuera juzgado y volviera a reinar el mundo de la justicia y de los justos. Las cuevas representaban el lugar adecuado para cumplir con estos propósitos.

#### A MODO DE CIERRE...

A lo largo de estas páginas, se ha intentado realizar un recorrido por las diferentes representaciones del topos cuevas en textos diversos. En este sentido, es posible afirmar que estos espacios y sus características eran conocidos por la población judía de la antigüedad a través de relatos bíblicos, rabínicos, apócrifos y místicos y formaban parte del repertorio de conocimiento sobre el mundo antiguo.

La cueva no es solo un espacio físico, ella resume y representa diferentes visiones de la experiencia de vida en la antigüedad, un modo de ver el mundo donde lo divino se entrelaza con lo social, lo político e histórico, en el cual los límites son difusos pero no contradictorios. La dimensión mística cobra relevancia en este mundo. Lo oculto, lo revelado, lo sagrado, lo profano, la luz, la oscuridad, la verdad, la mentira, la maldad y la justicia, entre muchos más.

Las cuevas, como otros espacios considerados sagrados, han dejado huellas profundas en el desarrollo del pensamiento religioso antiguo y también en la conformación del pensamiento de las actuales religiones monoteístas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assis, Iom T.; Idel, Moshé; Senkman, Leonardo (eds.) (2006): *Ensayos sobre cábala y misticismo judío*. Buenos Aires. Lilmod.
- Barylko, Jaime (1996): *El midrash. Sabiduría de judaísmo*. Buenos Aires. Kier.
- Camblong, Ana (2003): *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires. Eudeba.
- Díez Macho, Alejandro (Ed.) (1982): *Apócrifos del Antiguo Testamento IV*. Madrid. Ediciones Cristiandad.
- Dujovne, León y Konstantynowski, Moisés (1961). *La Biblia*. Buenos Aires. Sigal.
- Edery, Marcos (1984). *Libro de Génesis*. Buenos Aires. Cabuli.
- Eliade, Mircea (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Buenos Aires. Paidós.

- Elior, R (2009). *Zikaron veneshia. Sodian shel meguilot midbar Iehuda*. Tel Aviv. Van Leer y Hakibutz Hameujad. (Trad. Memoria y olvido. El secreto de los rollos del desierto de Judea).
- García Martínez, Florentino (1992). *Textos de Qumrán*. Madrid. Trotta.
- Iehoshua, Ben Sira (1915). “Alfa Beita de ben Sira”. En: Einsestein, J.D (Eds) *Hotzar midrashim*. New York.
- Katznelson, Moisés (1996). *La Biblia: Hebreo-español*. Tel Aviv. Sinai.
- Ouaknin, M. A (1999). *El libro quemado. Filosofía del Talmud*. Barcelona. Riopiedras.
- Roitman, Adolfo (2020). *Los Rollos del Mar Muerto: Arqueología, Historia, Literatura y Religión*. (Curso online de la Universidad Hebrea de Jerusalem y Moriah Center)
- Sperling, Diana (1995). *Genealogía del odio: sobre el judaísmo en Occidente*. Buenos Aires. Emece.

## NOTAS

- [1] Es de destacar que no todos los manuscritos fueron encontrados en la zona conocida como Qumrán, otros se descubrieron en zonas aledañas, también de montañas, como Ein Guedi, Najal Jever, Masada, etc).
- [2] En cuanto al tiempo, en el judaísmo se entra y se sale de él a través de rituales especiales como son bendiciones sobre el vino, las luminarias y el pan y por medio de una serie de lecturas bíblicas y rabínicas que hacen del tiempo sagrado, un momento sagrado donde la presencia divina tiene mayor intensidad.
- [3] Sobre la noción de atributo puede consultarse el texto del Rambám, Maimónides, “Guía de los perplejos”.
- [4] El Midrash es un método de exégesis directa de la ley oral judía (Mishna y Talmud) que “consiste en enseñar la Ley oral en forma de una explicación del texto bíblico”. (Ouaknim, 1999:48) El conjunto de textos que conforman los midrashim son recopilaciones independientes de la Mishna y el Talmud aunque, al ser muchos autores los mismos, se los suele asociar.
- [5] Según la Cabalá judía, para dar paso a la creación, Dios, que ocupaba todo el espacio en su infinitud, se repliega, se contrae y permite que una luz primigenia comience con el proceso de creación del mundo. Este proceso de repliegue se conoce como “Tzimtzum” (צמצום) (Assis y Senkman, 2006).
- [6] TaNaJ, sigla de Torá (Pentateuco), Neviím (Profetas) y Ktuvim (Hagiógrafos).
- [7] La visión y la invisibilidad, la luz y la oscuridad no son casuales en el marco del relato bíblico, refuerzan la imagen que probablemente le haya querido imprimir el escriba de la historia a los personajes. Por un lado, un Saúl sin luz, en decadencia y preso de la locura, mientras que se dota de inteligencia y luz al futuro rey de Israel. Como en todo texto, siempre es posible hallar proyecciones políticas y posicionamientos ideológicos que intentan fortalecer o degradar distintos personajes. Sería interesante corroborar este relato con manuscritos encontrados en Qumrán y otras versiones anteriores a la masorética para ver semejanzas y diferencias.
- [8] La Agadá suele definirse por su contrario, como todo lo que no es Halajá (ley). El texto talmúdico (ley oral) alterna la halajá, la ley, con pasajes menos rigurosos que se denominan Agadá. “No solo abarca la homilía, la predicación y la exégesis de la Biblia (...) sino que en ella se encuentra la historia real o legendaria. (...)” (Ouaknim, 1999:66). La Agadá, en ocasiones, viene a explicar, a través de parábolas, pasajes complejos de la ley enunciada con anterioridad y que es difícil de comprender. Hoy día, la mayoría de las agadot se encuentran compiladas en un libro que elaboraron Bialik y Rabinsky a comienzos del siglo XX.
- [9] Al respecto, es de destacar que el verbo ser en hebreo no puede conjugarse en tiempo presente, sí en pasado y en futuro. El nombre impronunciable de Dios en hebreo, Yavhe, se traduce como: Seré el que Seré.
- [10] Rabí Shimón Bar Iojai fue uno de los grandes rabinos y estudiosos de la Mishná (Ley oral explicada). Vivió en Israel en el Siglo II E.C. Estudió en la academia de Rabí Akiva y se cree que fue el autor del conocido libro “Zohar”, “El esplendor”, texto que inaugura los estudios cabalísticos. La leyenda cuenta que en esos doce años que permaneció en la cueva desarrolló ese conocimiento profundo de las escrituras sagradas que se denomina Cabalá (Cabalá, literalmente, recepción).
- [11] Talmud Babilonio. Tratado de Shabat. 33:b. La traducción del hebreo fue realizada por el autor del presente trabajo.

[12] En efecto, el lenguaje es la materialidad de trabajo de la cabalá como teoría interpretativa mística del Tanaj. Será en las palabras, en sus grafemas y fonemas, y en las diferentes combinaciones y posibilidades de lectura donde se des-cifr-arán los mensajes que Dios cifró para la humanidad.

[13] Rabí Itzjak Luria Israel. Tzfat. 1534. Siglo XVI. Después de Rashbi fue el cabalista más importante que existió.

[14] La tradición sacerdotal nunca se cortó y hoy día existen descendientes de estos sacerdotes. Esta condición se transmite de padre a hijos por generaciones. Al respecto, por ejemplo, algunos apellidos judíos como el de Katz (aunque no todos los katz) indican la pertenencia a los hijos de Tzadok. KaTZ: Cohen Tzadik.

[15] En la fonética hebrea la Kaf כ suele llevar un dagesh jazák, un punto en el interior del grafema que la convierte en un fonema oclusivo-explosivo. Sin embargo, el mismo grafema sin el dagesh jazak, se convierte en rafá, suave o más aspirado con el sonido J כ. Debido a si la sílaba es abierta o cerrada, o dependiendo del sistema vocálico, puede alternar entre K o J.

[16] En hebreo la palabra cielo es plural: Shamaim שמים. En el libro de Janój se describen los diferentes niveles de cielo.

[17] Aquí se puede observar una diferencia con la versión hebrea de Janój en la cual, convertido en Metatrón, ya pierde sus cualidades humanas y se convierte en un ángel más de Dios.

[18] Sobre el término ganuz y guenizá se hizo referencia a comienzos del trabajo.

## El discurso de la Historia en un manual de secundaria en español: análisis de tres géneros usados para contar, explicar e interpretar la Revolución Mexicana



*The discourse of History in a secondary school textbook in Spanish: analysis of three genres used to record, explain and interpret the Mexican Revolution*

de los Santos, Mercedes; Bassa Figueredo, Lorena; Difalcis, Micaela

Mercedes de los Santos

mdelossa@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

Lorena Bassa Figueredo

mbassa@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

Micaela Difalcis

mdifalcis@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

De Signos y Sentidos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 1668-866X

Periodicidad: Anual

núm. 23, e0020, 2022

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Junio 2022

Aprobación: 29 Julio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0020>

**Resumen:** La didáctica de géneros apunta a favorecer el desarrollo del lenguaje, en particular, de aquellas formas del lenguaje propias de esferas institucionales educativas. Los conocimientos escolares a los que se accede mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura les permite a los estudiantes la inserción social en distintos ámbitos de participación democrática. En este trabajo, nos proponemos hacer un aporte a la descripción del discurso de la Historia en español de la escuela secundaria, que se ocupa de contar, explicar e interpretar el pasado. Para esto, seleccionamos tres textos de un manual de Historia argentino que aborda la Revolución Mexicana. Analizamos estos textos como tres géneros diferentes (explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación), describiendo su propósito, su estructura y los recursos lingüísticos más relevantes, principalmente, en el estrato semántico-discursivo. A partir de esto, estudiamos la trayectoria de aprendizaje genérico. Discutimos, al respecto, cómo el análisis realizado permite abordar la enseñanza de la lectura y la escritura de estos textos como instancias de géneros históricos. Apuntamos así a contribuir a la reflexión didáctica sobre estrategias de enseñanza para abordar la lectura y la escritura de estos géneros históricos.

**Palabras clave:** didáctica de géneros, enseñanza de la lectura y la escritura, géneros históricos escolares, análisis de géneros, trayectoria de aprendizaje genérico.

**Abstract:** Genre-based pedagogy aims to promote language development, in particular, of those forms of language of educational spheres. The school knowledge that is accessed through the development of reading and writing skills allows students to socially insert themselves in different areas of democratic participation. In this paper, we intend to make a contribution to the description of the discourse of History in Spanish in secondary school, that tells, explains and interprets the past. In order to do this, we selected three texts of an Argentine History handbook that approaches the Mexican Revolution. We analyze these texts as three different genres (historical account, factorial explanation and exposition), describing their social purpose, their structure and the most relevant linguistic resources, mainly in the discourse

*semantics stratum. Then, we study the generic knowledge pathway. We discuss, in this regard, how the analysis carried out allows us to improve the teaching of reading and writing of these genres. Therefore, we aim to contribute to the educational discussion on teaching strategies to approach the reading and writing of historical genres.*

**Keywords:** *genre-based pedagogy, literacy teaching, historical school genres, genre analysis, knowledge pathway.*

## INTRODUCCIÓN

La didáctica de géneros desarrollada por la llamada Escuela de Sidney (Martin, 1999; Martin, 2009; Rose & Martin, 2012, entre otros) y su reformulación argentina (Moyano, 2006, 2007, 2010, 2013) apuntan a favorecer el desarrollo del lenguaje y, en particular, de aquellas formas del lenguaje propias de esferas institucionales educativas que habilitan el acceso a la construcción de conocimientos diferentes a los del sentido común (Moyano, 2013). Los conocimientos escolares a los que se accede mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura involucran discursos de alto grado de abstracción, cuyo dominio les permite a los estudiantes la inserción social en distintos ámbitos de participación democrática (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2013, entre otros).

En particular, en este trabajo nos proponemos hacer un aporte a la descripción de la historiografía en español de los manuales de la escuela secundaria, que se ocupa de contar, explicar e interpretar el pasado (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008; Christie & Derewianka, 2008; Moyano, 2013; Oteiza, 2013, 2017). Esto nos permitirá, a su vez, reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros históricos desde la propuesta didáctica de referencia (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2007, 2013, entre otros).

El material analizado fue extraído del capítulo 10 del libro *Historia. Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX* (Andújar et. al., 2010), publicado por la editorial Santillana y destinado a estudiantes del ciclo superior de la escuela secundaria argentina. Vale señalar que Santillana es una de las editoriales dominantes del mercado de manuales didácticos de Argentina y de Hispanoamérica en general.

El capítulo se titula “La Revolución Mexicana” y, de allí, tomamos los tres primeros textos: 1) “Los comienzos”, 2) “El porfiriato: consolidación estatal y modernización económica” y 3) “La otra cara de la modernización”. Los tres textos serán analizados como tres géneros diferentes: explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación. Describiremos su propósito, su estructura y los recursos lingüísticos más relevantes, principalmente, en el estrato semántico-discursivo. A partir de esto, compararemos entre sí estos ejemplares genéricos para dar cuenta de sus aspectos comunes, y, en función de esto, estudiaremos la trayectoria de aprendizaje genérico (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008) que se propone al inicio del capítulo del manual analizado.

## ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DEL CORPUS: TRAYECTORIA DE LECTURA GENÉRICA PROGRESIVA

Al igual que otros textos extensos, los manuales escolares combinan diferentes géneros para lograr su propósito global. Por estar constituidos por distintos géneros que contribuyen a la construcción de significado de forma conjunta se los considera como macro-géneros (Martin & Rose, 2008; Moyano, 2013). De este modo, podemos diferenciar, como ya dijimos, entre tres géneros secuenciados: la explicación secuencial histórica, la factorial y, por último, la justificación (Martin & Rose, 2008; Giudice & Moyano, 2011).



Entendemos al primer texto como una instanciación de una explicación secuencial histórica. En particular, el texto tiene como propósito social dar cuenta de los inicios de la Revolución Mexicana, explicando causalmente los eventos que la desencadenaron. Para cumplir este propósito, el texto despliega la siguiente estructuración: en el título “Los comienzos” se reconoce el hecho histórico que se busca explicar seguido de una secuencia explicativa de cuatro fases (lanzamiento en 1910 del manifiesto de Madero que denunciaba abusos del gobierno de Díaz, fraude electoral y encarcelamiento de Madero, declaración de Madero sobre la nulidad de las elecciones y, por último, llamamiento a tomar las armas y primeros alzamientos). Como se trata de una explicación secuencial histórica, estos eventos están relacionados causalmente. Finalmente, en el último párrafo, el hecho se reformula.

TABLA 1

Tabla 1  
 Texto 1 como instanciación de una Explicación secuencial

Etapa	Fase	Texto
Hecho		Los comienzos [de la Revolución Mexicana]
Secuencia explicativa	EX1	§El 5 de octubre de 1910, Francisco Madero, un rico hacendado y político nacido en la región de Coahuila, en el nordeste de México, lanzó al país un manifiesto desde la ciudad de San Luis de Potosí. En él denunciaba que el gobierno de Porfirio Díaz, que conducía los destinos de México desde 1877, estaba basado en la violencia, en la corrupción y en el fraude electoral.
	EX2	§Ese mismo año, Madero se había presentado en las elecciones generales como el candidato de la oposición, pero, en medio de la campaña electoral, fue encarcelado y sus seguidores fueron censurados. Así, Díaz y sus hombres habían conseguido el triunfo. Para la oposición no había dudas: la victoria del oficialismo se debía al engaño y a la persecución de los disidentes, y no a la voluntad del pueblo frente a las urnas.
	EX 3	§Por ello, aquel 5 de octubre, Madero dio a conocer, desde Texas (ciudad donde se había refugiado tras su encarcelamiento), un plan en el que declaraba que las últimas elecciones eran nulas y que él asumiría como presidente provisional del país hasta los nuevos comicios. También anunció que era preciso revisar ciertas disposiciones legales que habían sido impuestas por el régimen de Porfirio Díaz y que le habían permitido cometer gran cantidad de abusos. Pero su plan no podía llevarse a cabo pacíficamente: era imposible pensar que el gobierno accedería a reflexionar sobre sus propios abusos.
	EX 4	Por lo tanto, Madero hizo la siguiente convocatoria: "El 20 de noviembre, todos los ciudadanos de la República deberán tomar las armas para echar las autoridades que actualmente gobiernan". §Su plan -que recibió el nombre de la ciudad desde la cual fue lanzado- recorrió el territorio mexicano. Y si bien ese 20 de noviembre no sucedió demasiado, en distintos puntos de México, campesinos, trabajadores y miembros de las clases medias se preparaban para levantarse contra el poder central. §Los primeros alzamientos se produjeron en Chihuahua, en el norte del país, liderados por Pancho Villa. A comienzos de 1911 se sumó el sur, cuando desde Morelos, los campesinos, encabezados por Emiliano Zapata, también decidieron sublevarse.
Hecho		Así, con el objeto de acabar con el poder de Díaz se inició la Revolución Mexicana.

Por otro lado, analizamos al segundo texto como una explicación factorial. En este caso, su propósito social es explicar las múltiples causas de la transformación económica y política del porfiriato. Para cumplir este propósito, se reconocen en el texto dos pasos, el Hecho (Input) seguido de los factores. Con respecto al

Hecho, se divide en tres fases: presentación del hecho, despliegue de los factores y reformulación del hecho. En los factores también pueden distinguirse distintas fases:

TABLA 2

Tabla 2  
Texto 2 como instanciación de una Explicación factorial

Etapas	Paso	Texto
Hecho (Chapat)	Presentación general (Cambios "profundos" del <b>porfirismo</b> )	Para comprender por qué se produjo la revolución en México, es necesario analizar los profundos cambios que vivió ese país desde que Porfirio Díaz, un militar nacido en la región de Oaxaca, asumió el Poder Ejecutivo en 1877.
	Hecho: Unificación nacional	¿Durante su gobierno (1877-1880 y 1884-1911), México se consolidó como una nación unificada, después de más de medio siglo de convulsiones internas, golpes de Estado, invasiones extranjeras y hechos civiles prolongados.
	Presentación de 2 factores: -economía liberal -régimen político autoritario	Para mantener la paz social y desarrollar una modernización basada en una economía liberal, Porfirio Díaz impuso un régimen político autoritario, asentado en un firme control político que limitó las libertades individuales y anuló las posibilidades de cambios para participar en política. De hecho, se dio origen a las características principales del ciclo iniciado con su ascenso al poder hasta su caída en 1911, periodo que se conoce con el nombre de <b>porfirismo</b> .
Factores	Elaboración del "Hecho" / Historización	¿Pero vamos con más detalles que signifiquen esta época. Durante el <b>porfirismo</b> , el poder central se expandió, por primera vez desde el fin de la época colonial, sobre todo en el territorio mexicano. Los antiguos poderes regionales fueron eliminados o obligados a subordinarse al gobierno central. Así, las distintas regiones fueron perdidas en autonomía o reducidas que el Estado nacional se fortalecía.
	Presentar factores	¿Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa? La respuesta es compleja y está vinculada con diversos factores.
Transformación económica	F1	En primer lugar, el poder central contó con importantes recursos financieros para desarrollar su administración. Eso le permitió crear diversas dependencias estatales a lo largo del territorio: se fueron estableciendo nuevos centros administrativos, tribunales judiciales, instituciones educativas y, <b>que</b> sobre todo, destacamentos militares. La presencia de estos destacamentos garantizó el orden y la obediencia al poder central, es decir, a Porfirio y sus hombres.
	F2	¿En segundo lugar, el <b>porfirismo</b> fue capaz de desarrollar una profunda transformación en la economía. Al haber subordinado los poderes locales y extendido la presencia estatal -lo que garantizaba cierto "orden"-, la administración porfirista creó un ambiente favorable para las inversiones extranjeras. Con la llegada de los capitales extranjeros, México tuvo importantes cambios en sus sistemas económicos, como la explotación minera y petrolera y la producción agrícola para la exportación, y avanzó en el sistema de comercialización y transportes. En minería, la extracción de metales, como el oro, la plata, y de minerales industriales, como el cobre, el plomo, el zinc o el mercurio, se multiplicó varias veces durante aquellos años. También la agricultura sufrió importantes transformaciones ante la creciente demanda extranjera de productos como el caucho, el café y el henequén (cital), que era empleado para hacer sogas y cuerdas.
	F3	Además, todas las actividades se vieron favorecidas por el avance en la construcción de las vías de ferrocarril y las cifras lo demuestran: en 1870, el país contaba con 600 kilómetros de vías férreas, y en 1910 llegaba a 10.200 kilómetros. Los estadounidenses, que controlaban casi por completo la construcción de ferrocarriles, se abrieron paso en las zonas más ricas y pobladas del país con los puertos y con el sistema ferroviario de los Estados Unidos. De este modo, el transporte de materias primas de exportación a los puertos se realizó con mayor rapidez y eficacia. El gobierno porfirista les otorgó a los estadounidenses, concesiones, subvenciones y tierras para que construyeran las vías férreas. De este modo, con los ferrocarriles, México se transformó en un proveedor de materias primas y en un mercado en el que podían venderse las mercancías de los países industrializados.

Por último, el tercer texto tiene como propósito social persuadir a los lectores acerca de las limitaciones del porfirismo. Para esto, esta Justificación presenta la estructuración que esquematizamos en la siguiente Tabla 3. En ella se puede observar que la Tesis que se sostiene se explicita en el título a través de recursos sumamente abstractos como la metáfora léxica y la metáfora gramatical, tal como analizaremos más adelante. Luego, se despliegan cinco argumentos que fundamentan diversos aspectos de la desigualdad del porfirismo, que están en relación de causa interna con la tesis anticipada en el título. Esta tesis es, finalmente, reafirmada en la última etapa de la justificación.

TABLA 3

Tabla 3  
Texto 3 como instanciación de una Justificación

Etapas	Texto
Tesis	La otra cara de la modernización
Argumento 1 Dependencia externa	§ La administración de Porfirio Díaz se rodeó de un grupo de intelectuales que acompañaron su proyecto de convertir a México en una nación "civilizada" e independiente, como consideraban que eran Francia, Gran Bretaña o los Estados Unidos. Sin embargo, el <del>porfirismo</del> construyó una nación que dependía enormemente de las inversiones extranjeras y de las fluctuaciones del mercado internacional. Tal dependencia se evidenciaba principalmente en que importantes sectores de la economía, como los bancos, la minería, la industria y los transportes, estaban en manos de capitales extranjeros.
A 2 Desigualdad del desarrollo económico	§ Pero además de depender del exterior, la administración de Díaz no pudo lograr un desarrollo económico homogéneo, puesto que había muchas diferencias entre el norte, el centro y el sur del país, ni tampoco pudo solucionar la extrema pobreza de la mayoría de la población. § Los cambios más profundos se habían producido en el norte. Al comenzar el último cuarto del siglo XIX, el norte era una zona fronteriza periférica y casi sin importancia económica. Sin embargo, en pocos años, se había convertido en una región agrícola y minera rica que exportaba su producción hacia los Estados Unidos. Su crecimiento económico se vio favorecido por el tendido de vías férreas, sobre el que ya leíste, así como por la llegada de inversiones extranjeras y por la existencia de abundante mano de obra. A diferencia de esta región, el sur se caracterizó por una escasa diversificación agrícola, al dedicarse a la explotación de unos pocos cultivos, con bajas inversiones de capital y menos avances en las técnicas de producción.
A 3 Conflicto agrario	§ Asimismo, en esta época se generaron serios conflictos en el sector agrícola. A diferencia de otros sectores, como la minería y los transportes, el desarrollo del agro mexicano dependió muy poco de la adquisición de nuevas tecnologías. La mayoría de los propietarios de las explotaciones agrícolas asumían que para producir más solo era necesario contar con abundantes cantidades de mano de obra y de tierra. Por consiguiente, impulsaron la sanción de leyes que les permitieron apropiarse de las tierras de las comunidades indígenas, que carecían de títulos de propiedad. Así, pudieron adquirirlas a precios muy bajos. § Las leyes de expropiación no eran una novedad en la historia mexicana. En 1856 se había sancionado una ley, conocida como la Ley Lerdo, que había dispuesto la venta de las tierras de labranza que pertenecía a la Iglesia. En aquella ocasión, la medida había afectado a las órdenes religiosas que tenían grandes explotaciones agropecuarias, a los campesinos que trabajaban en ellas y a los arrendatarios. No obstante, durante la administración porfirista las expropiaciones se transformaron, a los ojos de la clase dirigente, en un requisito para la modernización económica capitalista. De este modo, avanzaron sobre pueblos y comunidades.
A 4 Monopolio del agua	§ Pero además de suprimir la propiedad colectiva, la administración porfirista otorgó, a los grandes propietarios privados, concesiones sobre el uso del agua, lo que permitió que pocas personas controlaran extensas regiones hidrográficas.
A 5 Explotación campesina	§ Muchos campesinos indígenas, al ser expulsados de sus tierras, quedaron sin su sustento y no tuvieron otra alternativa que emplearse en las grandes haciendas. En ellas, las condiciones de vida y de trabajo eran muy duras. En ocasiones, eran obligados a endeudarse con el propietario y no podían abandonar la hacienda hasta pagar lo que debían. De esa forma, el hacendado tenía garantizada la mano de obra que necesitaba para las labores. Algunos campesinos conseguían trabajo solo en temporadas de siembra y de cosecha, y el resto del
	año quedaban desempleados. Además, la mayoría era víctima de malos tratos, de jornadas de trabajo agotadoras y de pésimos salarios, pues no existían leyes que los protegieran.
Refuerzo de la tesis	§ En suma, la modernización económica porfirista solo favoreció a unos pocos y se apoyó en la pobreza de la gran mayoría de la población.

Esta estructuración del género en etapas está indiciada a través de recursos de distintos sistemas como el de conexión<sup>[1]</sup> y de periodicidad. En relación con el sistema de conexión, podemos observar como la organización interna causal que estructura la relación de la Tesis con los Argumentos en la Justificación, en distintas etapas está explicitada con distintos conectores. Así, A 2, A 3 y A 4 se suman explicitando la relación de adición de argumentos mediante conectores internos: A 2 “Pero además” / A 3 “Asimismo” / A 4 “Pero además”.

A su vez, la etapa Refuerzo de Tesis se señala con el conector interno de adición (“En suma”) que apunta a sintetizar lo expuesto a lo largo de todo el texto en un movimiento condensatorio del flujo de la información. Visto desde el sistema de la periodicidad, se trata de un MacroNuevo, previsto en la estructura del género.

En esta secuenciación de géneros podemos observar que se sigue una progresión que avanza de géneros más simples a otros más complejos en la tipología de géneros históricos (siguiendo a Giudice y Moyano, 2011, que adaptan Martin & Rose, 2008). Así este ordenamiento propone una lectura que se inicia en una explicación secuencial histórica, para luego pasar a una explicación factorial y, finalmente, a una justificación.

Desde una perspectiva topológica, la secuenciación de los tres géneros sigue lo que propone Coffin (1997) ya que avanza desde géneros más cercanos a la cultura oral para llegar hacia los más abstractos, organizados por causa interna. Así, los dos primeros géneros buscan explicar un hecho histórico y sus múltiples causas,

mientras que el tercero intenta persuadir al lector respecto de su posición frente al porfiriato. Si bien Martin y Rose (2008) señalan que no es imprescindible seguir esta secuenciación en la enseñanza, se trata de un ordenamiento que permite al lector estudiante ir progresando en grados crecientes de complejidad discursiva, transitando de géneros organizados por causa externa a otros estructurados por causa interna.

## ANÁLISIS DE LOS RECURSOS SEMÁNTICO-DISCURSIVOS: IDEACIÓN Y VALORACIÓN

A su vez, proponemos un análisis de los recursos semántico-discursivos para comprender las continuidades y diferencias entre la secuencia de géneros discursivos tal como se presentan a los estudiantes en la lectura del manual. Esto nos permitirá reflexionar sobre el camino para el aprendizaje y los recursos discursivos que se ponen en juego en la construcción de significado en los géneros consecutivos.

Para esto, y en función de la extensión disponible y de su relevancia textual, hemos seleccionado en particular describir dos sistemas del estrato semántico discursivo: ideación y valoración, como realización de Campo y Tenor, respectivamente.

### 1. Hacia la construcción de entidades abstractas

Comenzamos, en primer lugar, a examinar cómo se construyen las entidades (sistema de ideación) en cada uno de los tres textos consecutivos para poder dar cuenta de las continuidades, dificultades y ‘saltos’ que se dan en la lectura macrogenérica que proponemos.

En el primer texto “Los comienzos” identificamos 5 cadenas léxicas, inauguradas por los siguientes grupos nominales:

Francisco Madero	país	un manifiesto	el gobierno de Porfirio Díaz	las armas
------------------	------	---------------	------------------------------	-----------

FIGURA 1

De ellas, nos interesa destacar que las cadenas léxicas en relación de contraste se presentan inicialmente articuladas en torno a participantes específicos (Francisco Madero y Porfirio Díaz) como mostramos a continuación:

“Francisco Madero” – “rico hacendado y político”- “candidato de la oposición” - “sus seguidores” – “presidente provisional del país”

vs.

“gobierno de Porfirio Díaz” - “Díaz y sus hombres”- “el régimen de Porfirio Díaz”- “el gobierno”- “autoridades que actualmente gobiernan”

Con el avance del texto adquieren un carácter más genérico configurado como: “oposición” vs. “el gobierno” / “el poder central”.

También, la cadena léxica de “las armas” sigue una progresión que parte de anclarse en participantes específicos (“Pancho Villa”- “Emiliano Zapata”) para finalmente expandirse con la conceptualización del hecho histórico en términos abstractos: “Revolución Mexicana” - “las armas” - “Los primeros alzamientos”- “Pancho Villa”- “Emiliano Zapata”- “La Revolución Mexicana”

Por su parte, en el texto 2 “El porfiriato: consolidación estatal y modernización económica”, identificamos 4 cadenas léxicas principales:



porfiriato	México	inversiones extranjeras	cambios en sectores económicos
------------	--------	----------------------------	-----------------------------------

FIGURA 2

Las dos primeras de ellas, referidas a Porfirio Díaz y a México, retoman cadenas léxicas que ya fueron presentadas en el texto previo (texto 1).

Sin embargo, a diferencia del texto 1, en el texto 2 desde el inicio se presenta una abstracción empaquetada en el término “porfiriato” que se vincula con el participante específico Porfirio Díaz, pero que adquiere su significación plena a partir de su relación con los participantes genéricos de esa cadena léxica (en cursiva en su enumeración más abajo) que suponen una abstracción mayor. Esto resulta propio de una voz autoral que presenta una explicación más encuadrada en el marco de una historia social y consonante con un mayor nivel de abstracción esperable en una explicación factorial. Sin embargo, el “salto” en la abstracción que esto supone en la lectura no está graduado (o “andamiado”) por la cadena léxica del texto 2. Muchos de estos participantes genéricos, a su vez, conllevan evaluaciones negativas del porfiriato que retomaremos en el análisis del sistema de valoración: “Porfiriato” - “Porfirio Díaz” - “un militar” - “régimen político autoritario” - “un férreo control político” - “poder estatal” - “gobierno central” - “Estado nacional” - “administración porfirista”.

Asimismo, las dos cadenas léxicas que se presentan desde el inicio del texto (‘porfiriato’ y ‘México’) se vinculan en términos explicativos, en el sentido de que el porfiriato explica a México como una nación unificada territorialmente: “México” - “una nación unificada” - “territorio mexicano” - “las distintas regiones”.

Luego se introducen las cadenas que desplegamos a continuación. Por un lado: “Inversiones extranjeras” - “capitales extranjeros” - “estadounidenses” - “Estados Unidos”; por otro: “cambios en sectores económicos” - “explotación minera” - “petrolera” - “producción agrícola” - “sistema de comunicación” - “transportes” - “todas las actividades”.

Ambas se implican mutuamente también en términos explicativos como es esperable en el género, cuya estructura establece una relación causal entre los distintos factores (F1, F2 y F3) y el hecho histórico explicado. Asimismo, esta relación de explicación a través de diversos factores se subraya, mediante recursos del sistema de conexión, con el uso de “En primer lugar”, “En segundo lugar” y “Además” para indicar las etapas F1, F2 y F3. Esta diversidad de factores, por último, está anticipada por el siguiente HiperTema destacado en cursiva (que aporta el sistema de periodicidad) y que da pie a su desarrollo: “¿Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa? *La respuesta es compleja y está vinculada con diversos factores.*”

Es decir, las inversiones extranjeras generan ‘los cambios en sectores económicos’ para luego desplegarse en los participantes genéricos que concluyen la cadena léxica de ‘México’: “México” - “una nación unificada” - “territorio mexicano” - “las distintas regiones” - “*un proveedor de materias primas*” - “*un mercado en el que podían venderse las mercancías de los países industrializados*”.

De esta manera, se observa cómo los grupos nominales destacados en cursiva que concluyen la cadena léxica que se inició con “México” presentan, con un alto grado de empaquetamiento, el hecho histórico que se busca explicar: los cambios en México durante el porfiriato. De ese modo, México deviene histórica (y textualmente) un “proveedor de materias primas” y “un mercado”.

En el tercer texto, a su vez, se reiteran las mismas cadenas léxicas que se presentan en el texto 2:



La administración de Porfirio Díaz	México	inversiones extranjeras	importantes sectores de la economía
------------------------------------	--------	-------------------------	-------------------------------------

FIGURA 3

Sin embargo, en este texto, las cadenas léxicas se construyen, desde el comienzo, enteramente a partir de participantes genéricos y abstracciones que nombran grupos de personas (“grupo de intelectuales”, “porfiriato” y “la clase dirigente”) o serie de eventos (“fluctuaciones del mercado internacional”) y a partir también de metáforas gramaticales (“La administración de Porfirio Díaz”, “modernización económica porfirista”).

A su vez, la cadena léxica ‘México’ despliega distintas relaciones de hiponimia que van a cuestionar esa ‘unidad nacional’ planteada en el texto 2: así el territorio unificado del texto previo se divide en dos regiones contrastantes: ‘el norte’ y ‘el sur’. Este último, conformado por “pueblos y comunidades”, “campesinos indígenas”, “la mano de obra”, la “gran mayoría de la población” en contrapunto con el anónimo “mercado proveedor de materias primas” que se presenta en el texto 2.

De esta manera, el texto 3 presenta, en relación con el texto 2, no solo un grado de abstracción mayor, sino también una construcción de significado contrapuesta de las relaciones léxicas que se construyen en torno a ‘México’ que deben ser interpretadas críticamente por los estudiantes como veremos a partir de analizar el sistema de valoración.

En suma, los tres textos analizados como macrogénero presentan un movimiento que parte de participantes más específicos (en línea con una historiografía de grandes próceres) a otros genéricos y al uso de metáforas gramaticales que son recursos más abstractos para la construcción de significados. Si bien entendemos que una adecuada gradación de la abstracción contribuye a la formación de los estudiantes en tanto les permite apropiarse de la tecnología de la abstracción en el discurso histórico, entendemos que hay ciertos “saltos” y discontinuidades entre el texto 1 y el 2, por un lado, y el texto 2 y el 3, por otro, que hacen difícil su lectura como macrogénero.

## 2. Sistema de valoración, realización semántico discursiva del tenor

El sistema de valoración nos permite analizar el modo en que se negocian las posiciones asumidas frente a los eventos históricos explicados o interpretados. Se trata de los recursos discursivos que dan cuenta de la construcción subjetiva de la voz autoral y de su posicionamiento frente a otras posiciones sociales que se disputan la interpretación de la historia.

En el texto 1 encontramos que la evaluación del hecho histórico se construye principalmente a partir de la selección léxica, evocando un juicio negativo del gobierno de Porfirio Díaz (Subsistema de actitud): “violencia”, “corrupción”, “fraude electoral”, “engaño”, “persecución de los disidentes”, “gran cantidad de abusos”.

Observamos cómo estos grupos nominales evalúan negativamente, de manera evocada, la ética del porfiriato. Esta es subrayada mediante el uso de la gradación, por ejemplo, en “*gran* cantidad de abusos”, para dar mayor ‘fuerza’ en relación con la ‘cantidad’. Se elige así una estrategia implícita para expresar actitud (Hood & Martin, 2005) que toma fuerza además en la acumulación de recursos.

El análisis del subsistema de compromiso, por su parte, aporta a la construcción de la idea de que esa evaluación negativa del Juicio debía resolverse necesariamente mediante una ‘revolución’: “su plan no podía llevarse a cabo pacíficamente: *era imposible pensar* que el gobierno accedería a reflexionar sobre sus propios abusos.”

Así, el uso de la negación se anticipa a refutar posiciones discursivas que cuestionan la revolución armada en este proceso histórico. Luego de los dos puntos (que realizan con un recurso gráfico una relación causal), el uso de la modalización construye el significado de que la toma de armas en la Revolución Mexicana era inevitable.

De este modo, la voz autoral se posiciona críticamente en relación con el porfiriato. Este posicionamiento se construye mediante los recursos lingüísticos complejos ya mencionados (evocación de actitudes, la negación heteroglosica y la modalización), cuya construcción exige lectores expertos para ser deconstruidos.

A diferencia del texto 1, en el texto 2, la voz autoral despliega una serie de recursos que construyen complicidad con el estudiante lector, frente a quien se posiciona como guía didáctica. Esto se observa en una serie de preguntas que se realizan a lo largo del texto: “Pero veamos con más detalles *qué significó esta época*”; “¿*Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa?*”.

Dichas preguntas didácticas son respondidas por la voz autoral que asume una posición interpersonal asimétrica de quien explica los acontecimientos históricos. En este sentido, podemos entender la primera persona del plural que incluye al estudiante mediante un recurso de alineamiento del lector con la posición del historiador que no estaba presente en el texto previo.

Esta posición del historiador construye expresiones de valoración negativa del porfiriato (Juicio y Apreciación) a través de la evocación, de modo análogo a lo realizado en el texto 1, mediante la selección léxica de grupos nominales y de procesos (ambos señalados en cursiva) con carga ideológica evidente: “Para mantener la paz social y desarrollar una modernización basada en una economía liberal, Porfirio Díaz *impuso un régimen político autoritario*, asentado en *un férreo control político* que *limitó* las libertades individuales y *acotó* las posibilidades de muchos para participar en política.”

Destacamos que la evocación que realiza esa valoración negativa supone un alto grado de abstracción y tecnicidad (“régimen”, “autoritario”) que combinado con el uso de metáforas léxicas (“férreo”) requieren, nuevamente, de un lector experto ya que no son desempaquetados por la voz autoral.

La valoración negativa se vuelve más compleja porque el texto habilita también una lectura positiva del porfiriato. Esta posible valoración se puede observar en la selección léxica (evocación) que, desde un posicionamiento ideológico más conservador, concibe ‘expansión’, ‘fortaleza’, ‘orden’, ‘obediencia’, ‘avance’, con carga positiva. Esto se rastrea en el siguiente recorrido textual: “Durante el porfiriato, el poder estatal *se expandió*”, “el Estado nacional *se fortalecía*”, “*garantizó el orden y la obediencia al poder central*”.

Si bien la voz autoral toma distancia de esa valoración positiva de ‘orden’, más adelante en este mismo texto 2, lo hace a través de un recurso heteroglosico: “Al haber subordinado los poderes locales y extendido la presencia estatal -lo que garantizaba cierto ‘orden’-, la administración porfirista creó un ambiente favorable para las inversiones extranjeras.”

Así, el historiador toma distancia a través del subsistema de Compromiso por medio de la atribución construida como proyección de quienes asocian porfiriato y orden con significado positivo. Sin embargo, la heteroglosia que presupone este recurso -incluido como un inciso accesorio- supone un lector sumamente experto que ya conoce las posiciones sociales que se contraponen en torno a la valoración del orden social.

En el texto 3, se despliegan variados recursos vinculados a los tres subsistemas como es esperable en el género justificación, cuyo propósito es persuadir al lector de determinada tesis que, en este caso, se formula de manera explícita al final el texto: “En suma, la modernización económica porfirista solo favoreció a unos pocos y se apoyó en la pobreza de la gran mayoría de la población.”

En esta tesis, entonces, ya podemos dar cuenta de una valoración de actitud (Juicio) negativa que se expresa evocada a través de la selección léxica (“pobreza”, “favoreció”) y combinada con la gradación de cantidad (dada por ‘solo’ ‘unos pocos’ vs. ‘la gran mayoría’) que da fuerza a la construcción del significado de ‘desigualdad’, de la que se quiere convencer al estudiante lector.

Además, ya desde el título, se presenta una evocación de actitud a través de la metáfora léxica (“La otra cara de la modernización”), que funciona anticipando la información que va a desplegar todo el texto (macroTema), es decir, a las desigualdades sociales del porfiriato.

Sin embargo, la voz autoral evalúa negativamente esta desigualdad también a través de estrategias explícitas que inscriben la valoración negativa (actitud: juicio) de manera más manifiesta que los textos 1 y 2 y a través de la gradación recurrentemente (en cursiva), como en: “[campesinos] víctima de malos tratos, de jornadas de trabajo agotadoras y de *pésimos* salarios”// .dependía *enormemente*”//“la *extrema* pobreza”.

Sobre la ubicación de la voz autoral con otras posiciones sociales en relación con la Revolución Mexicana (Subsistema de compromiso), podemos observar distintos recursos que proponen una interpretación del autor que toma distancia de otras voces: la negación, la atribución construida como proyección y el uso de conjunciones que expresan contraexpectativa (Sistema de conjunción).

Encontramos, así, diferentes negaciones que en la justificación consolidan la posición asumida por el historiador, refutando interpretaciones contrarias de evaluación positiva del porfiriato: “Pero además de depender del exterior, la administración de Díaz *no* pudo lograr un desarrollo económico homogéneo” y “*ni tampoco* pudo solucionar la extrema pobreza de la mayoría de la población” (44).

A su vez, la heteroglosia se manifiesta a partir de la atribución construida por proyección de esas posiciones sociales que defienden la desigualdad, como se evidencia en estos dos ejemplos: “La administración de Porfirio Díaz se rodeó de un grupo de intelectuales que acompañaron su proyecto de convertir a México en una nación ‘civilizada’ e independiente” y “No obstante, durante la administración porfirista las expropiaciones se transformaron, *a los ojos de la clase dirigente*, en un requisito para la modernización económica capitalista.”.

Como puede verse en este último ejemplo, el sistema de conjunción aporta a lo largo de todo el texto para ‘refutar’ una interpretación positiva -en términos de equidad- del porfiriato: “sin embargo”, “pero”, “no obstante”, “a diferencia de”.

Así, el compromiso heteroglósico también se manifiesta en este texto a través del uso de conjunciones, que construyen contraexpectativa y guían el alineamiento del lector con la posición asumida por el historiador.

## CONCLUSIÓN (Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS)

En este trabajo hemos abordado los tres primeros textos de un manual de Historia destinado a estudiantes de 3° año de la escuela secundaria. Nuestro objetivo fue analizar los tres textos que corresponden a sendos géneros que conforman un macrogénero, entendiendo que un manual escolar se lee como tal. En particular, nos interesó abordar sus estructuras y los recursos presentes más relevantes del estrato semántico - discursivo. En relación con esto, nos interesó analizar la trayectoria genérica que se le propone a los lectores del manual.

Sobre la estructura, observamos que estos tres textos instancian tres géneros discursivos distintos: explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación que se proponen explicar (los dos primeros) e interpretar los comienzos de la Revolución Mexicana y el porfiriato.

Esta secuenciación de géneros, desde una perspectiva topográfica, implica un avance de géneros más vinculados al sentido común hacia otros más abstractos vinculados por causa interna. En este sentido, y desde el punto de vista estructural, entendemos que esta secuenciación facilita la trayectoria de lectura genérica progresiva.

Respecto de los recursos semántico-discursivos, nos centramos en el análisis de los sistemas de ideación y valoración, aunque también nos referimos a los sistemas de conexión y periodicidad.

Por un lado, analizamos las continuidades y discontinuidades en relación a cómo se construyen las entidades en estos tres textos. En este sentido, observamos que el texto 2, en comparación con el 1, plantea saltos de abstracción que el texto no se detiene en desempaquetar. El texto 3 en comparación con el texto 2, retoma el despliegue de algunas cadenas léxicas ya presentes en el texto 2 pero con sentidos que no coinciden ideológicamente con los anteriores.

Para detenernos en este aspecto, avanzamos en el análisis del sistema de valoración. Leído como un macrogénero, encontramos que en el texto 1, la valoración se construye, principalmente, a través de la evocación de juicio negativo respecto de Porfirio Díaz. A su vez, aparecen en este texto algunos recursos complejos del subsistema de Compromiso que presupone lectores expertos que ya conocen las distintas posiciones sociales en discusión en torno a la Revolución Mexicana. En el texto 2, se ponen en juego metáforas léxicas y la evocación con valoración negativa de distintos grupos nominales con un alto grado de abstracción y tecnicidad. Nuevamente, se requiere de un lector experto para poder leer adecuadamente esos recursos lingüísticos. Finalmente, en el texto 3 damos cuenta de valoraciones de actitud, gradación y compromiso que, junto con el sistema de conjunción apuntan a construir una evaluación negativa del porfiriato. Sin embargo, nuevamente, ciertos recursos heteroglósicos suponen un lector experto que ya conoce diversas posiciones en pugna en la Revolución Mexicana que no están claramente explicitadas en el texto.

Entendemos que este tipo de análisis que aborda a los textos escolares de un manual como un macrogénero puede aportar a pensar didácticamente la trayectoria genérica de aprendizaje que se les propone a los estudiantes. En línea con esto, resulta relevante continuar con la descripción genérica en otros manuales escolares de Historia.

Estas descripciones, entendemos, pueden orientar con precisión las estrategias de andamiaje y modelaje (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2013) necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse del discurso de la Historia. Así, los docentes pueden guiar, con pistas claras, la lectura de estos géneros que construyen conocimiento histórico, fundamental para la formación ciudadana de nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andújar, Andrea et. al. (2010). La Revolución Mexicana. En: *Historia Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX* (pp. 42 a 44). Buenos Aires: Santillana.
- Christie, Frances y Derewianka, Beverly M. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. Londres: Continuum.
- Coffin, Caroline (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 196-230). Londres: Cassell.
- Giudice, J. & E. Moyano (2011). "Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria", en T. Oteiza & Pinto, D. En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Hood, S y J.R. Martin (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, Vol.38, N° 58, (pp.195-220).
- Martin, Jim (1999). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*. En: F. Christie (Ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 10-21). Londres: Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin Jim & Rose, David (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v.20, (pp. 10-21, 2009).
- Moyano, Estela (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre- universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65): 573-608.
- Moyano, Estela (2010) Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.
- Moyano, Estela (Coord) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines: Universidad

Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/9789876301558-completo.pdf>

Moyano, Estela (2021) Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Organon*, 36, (71): 257-279. DOI: 10.22456/2238-8915.113374. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/113374>

Oteiza, Teresa (2013) "Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia". En: Moyano (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Oteiza, Teresa (2017) Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, Santiago de Chile, 50, 193-224.

Rose, David & Martin, Jim (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.

## NOTAS

[1] Siguiendo la metodología de análisis de géneros planteada por Moyano (2021) y los desarrollos de Hao (2015), tomamos la denominación sistema de conexión para este sistema semántico discursivo en lugar de su identificación como conjunción en Martin & Rose (2007).



## Los chicos sueñan y sienten. Afectividad y modelos de masculinidad en el cuarteto de Chébere



*Boys do sound and feel. Affectivity and models of masculinity in Chébere quartet*

Montes, María de los Angeles; Andreis, Ana Carolina

María de los Angeles Montes

montes.m.angeles@gmail.com

Instituto de Humanidades / Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNC - CONICET), Argentina

Ana Carolina Andreis

andreis.carolina@gmail.com

Instituto de Humanidades / Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNC - CONICET), Argentina

### De Signos y Sentidos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 1668-866X

Periodicidad: Anual

núm. 23, e0021, 2022

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 31 Julio 2022

Aprobación: 20 Agosto 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0021>

**Resumen:** Hacia mediados de los años 70 se formó una banda que produjo importantes modificaciones en el campo del cuarteto cordobés (R. Argentina), introduciendo nuevas sonoridades y narrativas. En este trabajo analizamos un corpus compuesto por las 249 canciones que Chébere produjo entre 1976 y 1991, rastreando las recurrencias en los dispositivos de enunciación. Lo hacemos con especial foco en la relación entre las narraciones que ofrecen esas canciones sobre los sentimientos -y las emociones que los constituyen-, y la dimensión afectiva de los dispositivos sonoros en los que se insertan. A partir de allí, observamos que Chébere construyó al menos dos modelos de enunciator que convivieron en tensión permanente: un varón sensible y afectado por la pasión amorosa, y otro orgulloso e indiferente ante el desamor de la mujer. Y en ese gesto introdujo, en el campo del cuarteto, nuevas axiologías afectivas y nuevos modelos de masculinidad.

**Palabras clave:** cuarteto cordobés, semiótica de las emociones, cuarteto blanqueado, cuarteto tradicional, masculinidades.

**Abstract:** *In the middle 70s a new quartet band was founded and brought important changes into the quartet cordobés field by introducing new sonorities and narratives on it. In this work we analyze a corpus composed of 249 songs that were produced by Chébere between 1976 and 1991, searching for recurrences in their enunciation devices. We put a special focus on the relationship between the narratives about feelings -and the implied emotions- offered by those songs, and the affective dimension of the sonorous devices in which they take part. From that starting point, we can see that Chébere has built, at least, two models of enunciators that have lived together in permanent tension: a sensitive male who is affected by the passion of love, on one hand; and a prideful male who shows indifferent to a heartbreak, on the other. With that gesture, Chébere has introduced new affective axiologies and new masculinity models in the quartet field.*

**Keywords:** *cordoban quartet, semiotic of emotions, bleached quartet, traditional quartet, masculinities.*

## INTRODUCCIÓN

El cuarteto cordobés es el campo de producción musical más importante de Córdoba (República Argentina) desde hace más de 60 años. En los bailes de cuarteto se dan cita, semana a semana, miles de jóvenes que encuentran, en los cantantes de cuarteto, modelos de masculinidad exitosa (Blázquez, 2014). Estos modelos se construyen desde varias dimensiones: La presentación de la persona (Goffman, 1981), la performance escénica, así como aquello que cantan; contribuyen, desde diferentes ángulos, a configurar un enunciador con características muy específicas<sup>[1]</sup>. En su larga trayectoria, el cuarteto cordobés ha ido sufriendo mutaciones que han tenido su correlato en sus modelos de masculinidad hegemónicos.

En la década de 1970, se consolidó el *paradigma tradicional*<sup>[2]</sup>, el cual prescribía los modos legítimos de hacer cuarteto, así como el enunciador típico. Se trataba de un varón heterosexual cuya principal característica era ser *simpático*: un varón capaz de reír de sí mismo y hacer reír a los demás, ingenioso, levemente transgresor, “encarador” con las mujeres y cómplice de los otros varones (Montes, 2022).

Este enunciador ponía voz a emociones eufóricas como la alegría por el amor correspondido, por la fiesta y el humor, así como el deseo sexual por las mujeres. El predominio de las emociones eufóricas en las letras se hace evidente cuando comparamos con otros campos de producción musical. De la Peza (1999) relevó, para el caso del bolero, que el 80% correspondía a canciones de amor desdichado, mientras que en el caso del cuarteto (Montes, 2022), solamente lo hace el 22%, frente al restante 78% que abordan lo amoroso en clave eufórica.

Afectado casi exclusivamente por emociones felices y excitantes, el enunciador cuarterero rara vez se presentaba atravesado por angustias o abatimientos, mostrándose como un varón carismático, alegre y seguro de sí mismo.

Pero, hacia mediados de los años 70, irrumpió Chébere en el campo del cuarteto cordobés: una banda de jóvenes músicos, con mayor formación musical formal de la acostumbrada en el campo (Hepp, 1988, p. 91), pertenecientes a los sectores socioeconómicos medios, con una estética renovadora y una propuesta musical novedosa para el cuarteto<sup>[3]</sup>. Chébere consiguió interpelar a nuevas generaciones de jóvenes de los sectores sociales medios-bajos<sup>[4]</sup>, y marcar el pulso en buena parte del campo cuarterero durante la década de 1980, inaugurando el *paradigma blanqueado del cuarteto cordobés*<sup>[5]</sup>.

Dentro de las múltiples innovaciones que introdujo, sobre las que no ahondaremos mucho aquí porque son muchas y muy profundas, hay una que salta a primera vista y que parece menor, pero no lo es: las canciones de Chébere hablan casi exclusivamente del amor.

Cierto es que esto es algo muy frecuente en la canción popular de nuestros días, incluso más allá de Occidente (Fritz, 2003). Pero en el caso del cuarteto cordobés, esto no era tan marcado hasta entonces. En el paradigma tradicional del cuarteto, la fiesta y el baile, por ejemplo, eran un tópico bastante importante, ocupando el 18% de las canciones, mientras que las canciones en clave humorística alcanzaban el 37% (Montes, 2022). En Chébere, en cambio, el 80% tematiza el sentimiento amoroso o el deseo por la mujer, apenas el 5% tematiza la fiesta o el baile, y solamente el 3.6% lo hace en clave humorística. El cambio es, a nuestro entender, muy significativo. Se trata de la introducción, en el campo cuarterero, de una nueva *axiología afectiva* en la que emociones como la alegría y la diversión se han devaluado.

En esta comunicación pretendemos dar cuenta de los cambios que introdujo Chébere en los modelos de masculinidad del cuarteto cordobés, focalizando el análisis en la dimensión afectiva del enunciador.

Para hacerlo se construyó un primer corpus compuesto por las 249 pistas de los 22 discos editados por Chébere en el período 1976 y 1990<sup>[6]</sup>.

En una primera instancia se abordó ese corpus rastreando los sentimientos que narran las canciones y, luego, se subcodificaron las diferentes variantes de esos sentimientos observando las emociones que los

componen. Se partió desde los tópicos característicos del paradigma tradicional y se fueron agregando otros a partir de un proceso de codificación emergente, buscando las recurrencias en los cambios introducidos por Chébere. A la par, se clasificaron esas mismas canciones en tres grandes grupos: los “lentos”, los “rockeros” y los “tropicales”, según sus características musicales.

En una segunda instancia se construyó un segundo corpus de 30 canciones buscando que contuviera ejemplos significativos de cada uno de esos tres grupos. En esta segunda etapa de análisis pusimos especial atención a los recursos musicales que utilizaban y en el modo como se relacionaban con las emociones presentes en las letras para construir un determinado enunciador. El análisis de los aspectos narrativos hizo foco en los sentimientos, y las emociones -explícitas o implícitas- que los componen. El análisis de los aspectos sonoros se focalizó en aspectos semi-simbólicos -asociaciones más o menos estables entre sonidos y tópicos musicales-, rítmicos, tensivos y tímicos -eufóricos, disfóricos- (Fabbri e Sbisà, 1985).

### LA DIMENSIÓN AFECTIVA COMO CLAVE ANALÍTICA

Que las canciones hablen de unos sentimientos y no de otros impacta directamente en la construcción del enunciador. Es así porque los sentimientos y las emociones están socialmente cargados de valoración (Fabbri, 1995), de modo tal que la exhibición de algunos -u omisión de otros- forma parte de las estrategias de construcción de los enunciadores. Mostrarse simpático y alegre, abatido ante el desamor, confiado y arrogante, poseído por los celos o impávido ante el desprecio, tiene consecuencias en la imagen que proyectamos (Montes, 2016).

Pero lo afectivo de las músicas populares se juega en diferentes niveles que contribuyen a configurar las posiciones enunciativas.

Por una parte, están los sentimientos y las emociones narrados en las canciones, y que predicán sobre el enunciador, especialmente cuando este se identifica con el yo lírico<sup>[7]</sup>.

La diferencia entre las emociones y los sentimientos es que, mientras las primeras son puntuales y remiten a estados afectivos intensos pero acotados, los sentimientos instalan las emociones en el tiempo y las ponen en relación entre sí<sup>[8]</sup>. Los sentimientos combinan en su interior diferentes emociones, las jerarquizan y las axiologizan (Montes, 2016). Por ejemplo, el odio es un sentimiento porque puede articular emociones como la ira, el resentimiento, la frustración y la ansiedad. La ira estalla en un momento determinado, y es insostenible en el tiempo precisamente por su carácter explosivo, pero el odio puede sostenerse toda la vida alimentándose de sucesivos brotes de ira mediados por momentos de racionalización y profundización del resentimiento. Las personas no sentimos resentimiento, ira o ansiedad las 24 horas del día durante años, aunque podemos odiar toda la vida. Lo mismo podemos decir del amor. El amor de pareja, como se concibe en nuestra cultura, incluye el cariño y el deseo sexual, aunque todo aquel que haya experimentado ese sentimiento sabe que ni se desea constantemente, ni se quiere sin pausa. El amor, entonces, es un sentimiento, mientras el cariño y el deseo son emociones. Todavía más, si miramos en perspectiva histórica las emociones que articula el sentimiento amoroso, no tardaremos en descubrir que el deseo sexual no siempre fue una emoción constitutiva del amor, sino que se trata de un invento bastante moderno (De Rougemont, 1959).

La distinción entre sentimientos y emociones es una herramienta analítica, y nos sirve para pensar qué tienen de particular los sentimientos narrados en las canciones y sus variaciones, de manera comparada. Rastreando las emociones que habilita el sentimiento amoroso podremos advertir rápidamente que más que tratarse de “canciones de amor”, debemos hablar de las distintas variantes del amor en las canciones. Y todavía más si observamos qué sujetos son llamados a sentir qué emociones, con qué intensidad, sobre quién predicán esos sentimientos, qué valor se les da y cómo contribuyen a configurar una imagen valorada del enunciador.

En el corpus que nos ocupa, como veremos a continuación, si bien se habla casi exclusivamente del amor, se desarrollan diferentes versiones del sentimiento amoroso. Las emociones que se le asocian no son siempre las mismas y, como pretendemos mostrar, contribuyen a configurar diferentes modelos de masculinidad.

Pero lo afectivo se juega, también, en otro nivel de análisis que sale por fuera de lo narrado e ingresa en un terreno semi-simbólico. Allí nos importa el modo como esos relatos se encuentran insertos en un dispositivo sonoro capaz de evocar diferentes emociones como efectos de sentido, y que también apuntalan a la construcción del enunciador. Tenemos, entonces, unas músicas más eufóricas que otras, pero también, como veremos en este trabajo, sonoridades que están socialmente asociadas a diferentes *tópicos musicales* y, con ellos, a diferentes estados afectivos y modelos de masculinidad.

Chébere no solamente modificó los sentimientos y emociones narradas, sino también las emociones evocadas a través de ese dispositivo sonoro. Lo hizo introduciendo *marcadores de tópicos* ajenos originariamente al campo del cuarteto, como lo eran los que remiten a la balada romántica, al rock y a la música centroamericana y, con ellos, importaron nuevos modelos de afectividad.

Entendemos a los marcadores de tópicos como elementos que se encuentran en las músicas y que remiten, intertextualmente, a estilos, tipos o clases de músicas (López Cano, 2002). Es decir, activan en los oyentes complejos procesos de categorización que les permiten interactuar con la música y presuponer ciertas asociaciones de sentido, incluso ciertos usos. Los elementos que permiten a los usuarios comunes identificar una pieza musical como un estilo u otro no se corresponden, necesariamente, con las que manejan los musicólogos. No se trata, tampoco, de un compendio de características necesarias y suficientes que manejarían todos los oyentes por igual. Son sumamente acotados ciertas comunidades y están profundamente influidos por los usos que estas comunidades les dan a esas músicas. Los marcadores de tópicos son elementos que le permiten a los usuarios comunes reconocer un cierto “aire de familia” de ese evento musical, en relación a un tipo cognitivo (Eco, 1997; López Cano, 2004).

Así, podemos comprender cómo la música de Chébere era comprendida, en primera instancia, como cuarteto cordobés, aunque tuviera elementos que la acercaban mucho a otros tipos de música. La particular forma de marcación rítmica del cuarteto, aunque suavizada, está presente en sus canciones y le permitía, a sus seguidores, bailar esas canciones como cuarteto cordobés y participar de la ritualidad de los “bailes”<sup>[9]</sup>. Pero, en una segunda instancia, esas canciones eran fácilmente agrupadas en tres estilos diferentes: Cuartetos “lentos”, los “rockeros”, y los “tropicales”<sup>[10]</sup>.

Y estas marcas de diferentes estilos dentro del cuarteto de Chébere venían asociadas, como pretendemos mostrar, a diferentes modelos de afectividad masculina.

En este trabajo vamos a abordar la particular articulación que hizo Chébere entre estos elementos: los sentimientos narrados, por una parte, y los elementos sonoros de ese dispositivo de enunciación<sup>[11]</sup>.

Así, siguiendo estos ejes de análisis -Figura 1-, lo que pretendemos es dar cuenta de los cambios que introdujo Chébere desde la dimensión afectiva, y que permitieron configurar nuevos modelos de masculinidad en el campo cuartero cordobés en la década de 1980<sup>[12]</sup>.

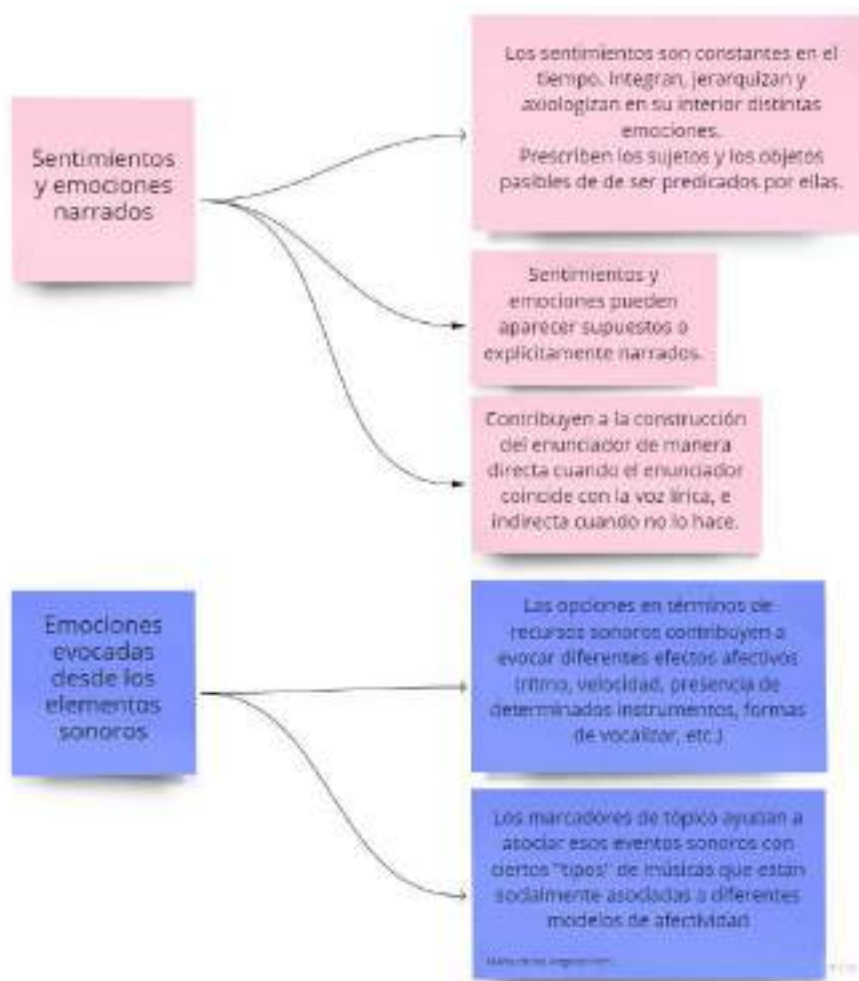


FIGURA 1. Ejes de análisis de la dimensión afectiva en las canciones

### EL VARÓN ABATIDO POR EL AMOR Y EL DOLOR

En el paradigma tradicional del cuarteto los géneros musicales predilectos fueron las cumbias, los paseítos, las gaitas y los pasodobles, entre otros ritmos de carácter festivo y bailable<sup>[13]</sup>.

Chébere, en cambio, introdujo canciones melódicas con un *tempo* más lento y con una marcación rítmica más solapada<sup>[14]</sup>. “Vestido blanco, corazón negro”, una canción popularizada por la banda de pop Los Iracundos, fue el primer experimento melódico de Chébere, y su primer gran éxito. A partir de allí comenzaron a incorporar cada vez más canciones “lentas, muchas de las cuales importaban directamente del campo de la balada romántica, del bolero o de la música pop, y arreglaban al ritmo del cuarteto. Pero no solamente, a veces ralentizaban salsas u otros ritmos para convertirlos en cuartetos melódicos. Es decir, sostenían la base rítmica bailable del cuarteto, suavizándola e incorporando marcadores de tópico de la balada<sup>[15]</sup>.

La velocidad a la que se produjo esta transformación fue tal que, si en un disco de 1976 las canciones melódicas eran 3 de 12, en 1980 eran 6 en un total de 10. Y, de la mano de estos cambios sonoros, Chébere introdujo otro modelo de masculinidad.



En términos generales, podemos decir que el enunciador masculino de “los lentos”, como le decían en los bailes a estos cuartetos más melódicos, es un varón que padece emociones como no lo hacía en el paradigma tradicional del cuarteto. Emociones que revelan: a) una vulnerabilidad ante la mujer, b) que redefinen el plano de la intimidad y su valor y, c) lo muestran carente de poder ante la pasión amorosa. Veremos estos tres elementos más detalladamente.

En estas canciones predomina la descripción del sentimiento amoroso en clave romántica y pasional. Romántica porque supone la disolución del individuo en el vínculo de pareja, donde la otra persona completa al sujeto el cual, sin este amor, no concibe su existencia. La no conjunción con el objeto de deseo, en este caso la mujer amada, implica una suerte de muerte en vida porque el sujeto afectado por la pasión amorosa se muestra incapaz de olvidarla y ser feliz.

Aunque el amor en clave romántica ya existía en el cuarteto tradicional, no tenía la preponderancia que adquiere con Chébere. Y las descripciones del calvario que supone el desamor toman rasgos melodramáticos, a tono con la tendencia inaugurada por la balada romántica en Latinoamérica, en los años 70 (Madrid, 2016).

Tan dentro te quedaste de mi piel  
 que aunque tú ya no estés,  
 en mí siempre estarás  
 fuiste tú, la lluvia que golpeaba mi ventana  
 la suave brisa de cada mañana  
 el sol que sale en cada amanecer  
 fuiste tú, la estrella que mis noches alumbraba  
 la flor que sale en cada primavera  
 fuiste tú, fuiste tú.  
 (“Te quedaste dentro de mi piel”, *Volumen 2*, 1982)

Yo no sé vivir ya sin tu amor  
 Eres en mi vida como el sol  
 Y a cada mañana al despertar  
 Es un frío invierno si no estás  
 Ya no puedo amar a nadie más  
 Porque tu recuerdo allí estará  
 Yo no sé vivir ya sin tu amor  
 Eres en mi vida la ilusión

Tuve que escaparme  
 Atravesar mil pruebas  
 Tuve que perderte  
 Para valorar quién eras  
 El deseo de que vuelvas  
 Ya es cada vez más fuerte  
 Porque separados es vivir  
 A un solo paso de la muerte  
 (“Yo no sé vivir ya sin tu amor”, *25 rosas*, 1990)

toma este puñal y ábreme las venas  
 quiero desangrarme hasta que me muera  
 no quiero la vida si he de verte ajena  
 pues sin tu cariño no vale la pena  
 no quiero la vida si he de verte ajena  
 pues sin tu cariño no vale la pena  
 (“Amor gitano”, *¡Éxito!*, 1978)

Es interesante notar que esta dependencia del varón en relación al cariño de la mujer amada supone la puesta en escena de una vulnerabilidad. Una vulnerabilidad que puede ser vista como estado emocional, subjetivo, que sugiere una idea de fragilidad, pero también como signo de la dimensión intersubjetiva de los

afectos. La vulnerabilidad es en relación a ella, y por esto su falta pone en jaque al sujeto. Va a contramano, si se quiere, de la masculinidad hegemónica clásica, tal y como la describió Kimmel (1997, 50), como ese modelo de varón poderoso ante las mujeres y ante los pares, fuerte, exitoso, confiable y controlado<sup>[16]</sup>.

Quizás un gesto extrañado,  
tal vez asombrado se refleje en ti  
quizás vuelva a arrepentirme  
pues habrás de herirme con tu proceder  
quizás lo mejor es irme  
antes de rendirme ante ti otra vez...  
("Al abrir la puerta", *Volumen 1*, 1981)

La vulnerabilidad, vista no ya como un signo de vergonzosa fragilidad o dependencia, sino como índice de la existencia de un *varón sensible*, y sugiere una modificación en la valoración de esta emoción, ahora vista como algo positivo. Y no es la única emoción que compone el amor en los lentos de Chébere y que apuntala esta sensibilidad masculina. Además del cariño y la vulnerabilidad, también aparecen el sufrimiento, la tristeza, la soledad, la angustia, la ansiedad y los celos.

llámame querida mía  
me muero por escucharte  
solo quiero que tus labios  
digan siempre yo te amo  
No, yo no lo puedo evitar  
no lo puedo comprender  
que ya nunca volverás  
y no aguanto este dolor  
("Llámame querida mía", *Esto es Chébere*, Vol. 2, 1977)

Es interesante notar, para el ejemplo anterior, cómo el sufrimiento del enunciador es reforzado por el resto del dispositivo de enunciación. La voz aparece en el registro de pecho, con un exceso de vibrato y glissandos que recuerdan al modo de cantar de Sandro. Notas largas en las partes más agudas son acompañadas con silencios del resto de la banda, dándole así todo el protagonismo a esa voz que canta como llorando. La melodía también aporta sonoramente a esas emociones disfóricas: cuando enuncia "me muero por escucharte", alarga la última sílaba en vibrato y desciende de nota, cual súplica. La frase "llámame, querida mía" tiene una melodía descendente y luego, en "no lo puedo evitar, no lo puedo comprender", aparece una progresión melódica que comienza cada vez en notas más graves, lo cual acentúa la impresión de sufrimiento, como si la voz se fuera desmoronando.

El dramatismo en la vocalización es una constante en estos cuartetos lentos que hablan del sufrimiento del amor. En el caso de "Amor gitano", por ejemplo, es notorio cómo Chébere ralentiza aún más la canción que era, originalmente, de José Feliciano. En la versión original el tempo era levemente más ágil<sup>[17]</sup> y destacaba un floreo con guitarra que funcionaba como marcador de tópico del flamenco. Chébere elimina ese marcador flamenco, introduce la marcación del cuarteto cordobés y ralentiza el tempo, consiguiendo una canción mucho más apesadumbrada.

Quiero comprarle a la vida  
Cinco centavitos de felicidad  
Quiero tener yo mi dicha  
Pagando con sangre y con lágrimas  
Quiero tenerte en mis brazos  
Tan sólo un minuto poderte besar  
Aunque después no te tenga  
Y viva un infierno y tenga que llorar  
Aunque me mate la angustia

De saber que fuiste y ya no serás  
Quiero comprarle a la vida  
Cinco centavitos de felicidad  
("Cinco centavitos", *Volumen 2*, 1982)

El amor aparece predominantemente descrito desde la falta o la carencia. Porque la narración de la historia de (des)amor sirve, en realidad, para que el enunciador exponga públicamente su sentimiento y, en especial, el sufrimiento que le provoca. Porque antes que relatar una historia de amor, lo que importa es construir una imagen valorada de sí como varón sensible. Las emociones disfóricas narradas, y las performadas a través del dispositivo sonoro, claramente están allí para eso. Las fórmulas narrativas son conocidas ya desde el bolero y profundizadas por la balada romántica: desde el amor no correspondido que no se puede superar, pasando por la mujer prohibida, la traición de la amada, la pasión que consume a los amantes y los hace cometer locuras, etc. Pero entiéndase que lo que verdaderamente importa es la puesta en discurso del calvario del amante antes que el relato de una historia de amor. Lo que subyace a este amor romántico pasional es la creencia de que el amor verdadero, profundo, valioso; es el amor que se sufre, el amor que consume al amante y lo arroja, contra toda su voluntad, al abismo. Un sentimiento que, a diferencia del amor liviano y del amor feliz que era predominante en el cuarteto tradicional, conjuga principalmente emociones disfóricas. Y en el plano sonoro los cuartetos lentos acompañan a la narración con un dispositivo que juega en consonancia con esos estados emocionales.

#### LA PUESTA EN VALOR DE LA INTIMIDAD

La puesta en escena de todas estas emociones da cuenta de una redefinición del significado de la intimidad en nuestra cultura afectiva, y de su valor en la construcción de la virilidad masculina. Cambios de los que Chébere se estaba haciendo cargo.

Lo íntimo se relaciona directamente con la subjetividad moderna pues depende de la distinción público/privado. Como parte de la esfera de lo privado, designa aquello que se reserva de la mirada de otros, incluso los cercanos.

El modo como el cuerpo, el hogar, las opiniones, los vínculos, los conflictos, así como los sentimientos y las emociones; entran o salen de la esfera de lo íntimo, nos da pautas para comprender mejor los cambios que se van produciendo en la valoración social de estos elementos. En relación a los sentimientos y las emociones, cabe observar que no todos han estado relegados a lo íntimo no publicable, solamente algunos. En el paradigma tradicional del cuarteto, por ejemplo, el deseo sexual del varón no era algo que debía quedar oculto en el plano íntimo, pero sí el sufrimiento y la vulnerabilidad. Esto es lo que cambia con Chébere que actualiza, así, la lírica cuartetera; en consonancia con los cambios en marcha dentro de la cultura afectiva de los 80.

Pero, además, permite observar cómo se mueve la frontera entre lo público y lo privado, y cómo se revaloraron estos términos. Si en los albores de la modernidad lo público era lo valorado y escenario masculino, lo privado era lo infravalorado y el ámbito de lo femenino. De la mano de la distinción público/privado, masculino/femenino, iba la distinción racional/emocional. Pero esto comienza a modificarse parcialmente y, en la balada romántica, el enunciador masculino se construye valioso a partir de la puesta en escena de su intimidad, más aún, de su intimidad emocional. Lo íntimo estaba dejando de ser lo femenino/infravalorado.

Junto con estas emociones aparece exhibido, también, el conflicto vincular otrora impublicable. No solamente la amada que no corresponde el cariño o la ruptura amorosa contra el deseo del varón, sino también las infidelidades que lo humillan y los triángulos amorosos en los que se encuentra atrapado. Conflictos vinculares, todos estos, que alguna vez fueron inconfesables para el varón dominante.

Amor, no es que te quiera fastidiar  
estoy tocando el tema una vez más

es que siento tristeza y cada vez me duele más  
imaginarte con él  
Amor, ya sé que yo he sido el ladrón  
fui yo quien provocó esa situación  
pero si me amas como yo, amor,  
entonces déjalo y acabemos con este triángulo  
(...)  
esos besos a medias no bastan, no me llenan  
y me muero de celos y ansiedad  
un amor entre tres no sustenta  
eso es tan solo para dos  
(Chébere, "La mitad de 2 más 2 (tres)", *Volumen 10*, 1987)

Nada más que amante  
nada más que socio  
del momento y la aventura de pecar  
que a la luz del día  
de tu mano nunca  
nunca puedo caminar.

Nada más que amante  
al que escondes de miradas  
que te pueden condenar.

soy el beso que se oculta  
soy el nombre que se calla  
un amante y nada más. (BIS)

Nada más que amante  
nada más que un sueño  
que no puede convertirse en realidad  
un pecado tuyo  
que a la gente nunca  
nunca vas a confesar.  
(Chébere, "Nada más que amante", *Volumen 4*, 1983)

También en estos casos la tristeza y el dolor implícitos son acompañados por un dispositivo sonoro que profundiza en ese sentido. "Nada más que amante", por ejemplo, tiene un tempo muy lento -negra en 75 PPM-, con cambios armónicos también muy lentos, notas largas y repetidas en la voz, con pocos saltos melódicos y muchos silencios que se rellenan con melodías de la guitarra (igualmente de notas largas y lentas). El uso particular que hacen del sonido de la armónica -instrumento extraño al paradigma tradicional del cuarteto-, refuerza el sentido melancólico.

(...)  
por qué dime porqué  
me has traicionado  
si yo todo lo que tú has querido  
yo siempre te lo he dado  
por qué te burlas de mí  
amorcito mío  
por qué después que te he querido  
me das tan mal pago  
(Chébere, "Amor gitano", *¡Éxito!*, 1978)

Ahora bien, esto no significa que ser engañado por la mujer o ser tan solo el amante sea visto, ahora, como algo deseable. Lo que es positivo es que el varón lo exhiba, junto con el sufrimiento que le provoca, construyendo una imagen de sí sentimentalmente profunda.

Y tanto el conflicto vincular, como las emociones disfóricas expuestas y reforzadas por el dispositivo sonoro, funcionan como prueba de autenticidad del sujeto. Porque nada es más auténticamente el yo que sus sentimientos más profundos, que sus dolores más insoportables, que su vulnerabilidad más cruda: que la exhibición de lo íntimo supuestamente inconfesable.

Finalmente, ligado a todo esto, está el carácter pasional del sentimiento y de sus emociones. El carácter pasional lo otorga el hecho de que se trata de un sentimiento que se impone al sujeto, al cual no le queda más remedio que *padecerlo*, cual enfermedad, contra su acción o su voluntad. El sentimiento arrasa al sujeto y determina su destino. Las emociones abiertamente enunciadas sobre las que más se afirma el carácter pasional son el dolor -sobre el cual ya hemos hablado suficiente-, los celos y el deseo sexual, pero todas ellas traen implícita otra emoción: *la impotencia*.

## EL CARÁCTER PASIONAL DEL SENTIMIENTO Y LA IMPOTENCIA MASCULINA

Por último, Chébere introduce cambios en la caracterización de la pasión amorosa que termina de configurar este modelo de masculinidad sensible.

El carácter pasional del sentimiento lo da el hecho de que el sujeto no puede no desear, no puede no querer, no puede olvidar, ni puede reemplazar a la amada. No puede hacer aquello que necesita, o debería. Y esto se presenta en clara oposición a la masculinidad hegemónica clásica: controlada, racional y poderosa. La puesta en escena de los celos, emoción altamente desvalorizada en nuestra cultura, muestra hasta qué punto la pérdida de control sobre sí mismo -por causa de la pasión amorosa- se presume como algo valioso en la medida en que funciona como prueba del carácter pasional del sentimiento. Así, aunque los celos hayan sido siempre asociados a lo infantil y lo femenino, en la medida en que son prueba de pasión, dan más intensidad al sentimiento amoroso. Y en esta axiología, más es mejor.

El carácter pasional encuentra en el deseo sexual su emoción predilecta. Pero con el deseo ocurre algo diferente de lo que ocurre con los celos. El deseo sexual nunca fue, en el cuarteto tradicional, una emoción vergonzante. Por el contrario, mostrarse sexualmente agresivo, “encarador”, poseído por el deseo, era bien visto ya desde el paradigma tradicional. Pero con el deseo aparece el cuerpo y la sexualidad, y allí sí encontramos importantes diferencias: en el cuarteto tradicional se apelaba frecuentemente al doble sentido erótico para representar al cuerpo sexualizado (Montes, 2022). Ese doble sentido erótico era una marca de ingenio popular, una forma de transgredir la norma burguesa, suavizando la transgresión con la risa y la simpatía. En cambio, en los “lentos” de Chébere, la pasión sexual es cosa tomada en serio, representada a través de metáforas que buscan poner el cuerpo y su erotismo en escena, pero dentro de los márgenes de lo socialmente aceptado<sup>[18]</sup>.

Y el efecto en la construcción del enunciador es absolutamente diferente. Si en el cuarteto tradicional ese doble sentido erótico colaboraba en construir un varón *simpático, transgresor e ingenioso*, la puesta en discurso del cuerpo y del deseo en los lentos de Chébere contribuye a construir un varón *sexualmente apasionado*. Una pasión cuidadosamente presentada a través de metáforas que buscan sensualizar la descripción, sin caer en el grotesco (Boria, 1993).

Quiero saber que soy amado  
 Tenerte aquí a mi lado  
 Cada noche y al despertar.  
 Y descubrir con mis labios el secreto  
 Que guardas en tu cuerpo  
 Delicioso de mujer.  
 Que me sorprendan las mañanas con el sol  
 Para robarles las caricias y el amor  
 Para gritarte que ya eres mía  
 Que te quiero noche y día



Con la fuerza arrolladora de un volcán.  
 (“Quiero saberme tuyo”, *Rompamos el contrato*, 1979)

Todo esto contribuye a configurar un enunciador muy diferente del que ofrecía el cuarteto tradicional. El varón, en este caso, se muestra como alguien que siente el amor como algo que atraviesa su vida, dándole sentido o quitándoselo. Y eso significa que hace de la mujer amada el centro de su existencia. Un varón que no puede no amar, que no puede olvidar, que no puede vivir sin ella, que no puede no llorar. Un varón que ya no controla la situación, que ha perdido poder frente a esa mujer. Se trata de un varón *sensible* que, además, hace público su sentimiento poniendo al descubierto algo que otrora fuera considerado del ámbito de lo más íntimo: el sufrimiento masculino.

Particularmente reveladora es la canción “Si a veces hablo de ti”, originalmente interpretada por José Luis -el Puma- Rodríguez, donde se puede percibir claramente la tensión entre aquel mandato de racionalidad propio de la masculinidad hegemónica clásica (y el mandato de que los hombres no deben llorar, ni enamorarse, ni ceder poder) y un nuevo modelo de masculinidad sensible, que sufre por el amor de una mujer.

Si a veces hablo de ti  
 No pienses que aún te quiero  
 Es sólo porque recuerdo  
 Lo que contigo sufrí.  
 Si a veces hablo de ti  
 y ves que brillan mis ojos  
 No creas que están llorosos  
 Es que mi risa es así.

Que cuando lloro por ti  
 Ni las estrellas lo saben  
 Yo lloro cuando no hay nadie  
 Que te lo pueda decir.  
 Que cuando yo pienso en ti  
 Lo hago tan para adentro  
 Que ni mi piel sabe cierto  
 Que muero pensando en ti.  
 (“Si a veces hablo de ti”, *Volumen 11*, 1987)

En este caso puede observarse un doble sufrimiento: se sufre la falta del amor y se sufre la debilidad que representa para el varón reconocerse en ese sufrimiento. Y esa emoción narrada es enfatizada desde el dispositivo sonoro. El dramatismo viene dado ahora por una vocalización muy melódica<sup>[19]</sup>, y por el modo como se relaciona con el resto de los elementos sonoros que remiten de manera directa a las baladas románticas de los 80. En la introducción, por ejemplo, la batería comienza tocando en una subdivisión rítmica de semicorcheas con un crescendo que genera tensión, luego ingresa el teclado en contratiempo con una melodía ascendente, y hace que explote en el tiempo fuerte. La instrumentación tiene un parecido fuerte con las canciones interpretadas por Luis Miguel en aquellos años, con vientos que entran en el 2do tiempo del compás 4/4 y acentúan también la segunda corchea del 3er tiempo, como comentarios. En esa introducción el bajo es más melódico (corchea con puntillo), no marca negras con salto de 4ta descendente. Cuando llega el final de la introducción el bajo sostiene una nota larga mientras el teclado responde generando tensión (salto ascendente y detención en la 9na de la escala DO#). La voz entra con retardo y las frases son de 2 compases, pero en el segundo no canta y se mantiene esa tensión generada por el teclado y la nota larga del bajo. Este efecto de suspenso enmarca cada verso de la primera estrofa, generando un clima intimista y de tensión dramática. Luego irán ingresando progresivamente el resto de los instrumentos y aparecerá el patrón rítmico del cuarteto, pero conservando el *tempo* comparativamente más lento que el tradicional -105 PPM-<sup>[20]</sup>.

Así, las canciones que hablan del sufrimiento de amar están evocando emociones disfóricas también desde el dispositivo sonoro, sirviéndose de recursos narrativos y musicales propios del campo de la balada romántica. Hay, en Chébere, una suerte de búsqueda de congruencia afectiva entre la palabra y la música.

En relación a la apuesta performática de los cantantes, tanto El “Turco” Julio (1976, 1977, 1983), como Pelusa (1978 a 1983), Fernando Bladys (1984 a 1987), y el “Toro” Quevedo (1987 a 1990), hacían una puesta en escena bastante sobria y contenida, muy alejada del estilo afectado de baladistas internacionales como Juan Gabriel, Miguel Gallardo o Ana Gabriel, o nacionales como Sandro o Leonardo Favio; o cuartetos del paradigma cuarteto-cuarteto, como Carlos “La mona” Jiménez. Es decir, en lo performático, prevalecía la puesta en escena del varón más controlado. Y esto es interesante notarlo porque si algo caracterizó a la balada romántica de aquellos años fue que retomaba el tipo de sentimentalismo propio del bolero, pero le imprimía una performance mucho más dramática.

Tan fundamental es este rasgo para la balada que una de las características de un buen baladista es su habilidad para transmitir convincentemente el poder emocional de estos momentos dramáticos. Por esta razón, muchos baladistas desarrollaron un estilo de canto afectado que evocaba llantos o gemidos (Madrid, 2016).

Que Chébere se apropiara de tópicos musicales y narrativos de las baladas, del modelo de varón afectado, pero no lo llevara tanto al cuerpo y a la gestualidad de los intérpretes es resultado, como pretendemos desarrollar a continuación, de la existencia de una tensión entre diferentes modelos de masculinidad.

## EL VARÓN ORGULLOSO E INDIFERENTE

Aunque prácticamente todas las canciones de Chébere abordaban las relaciones sexoafectivas como tema central, no en todas se abreva en esa construcción del varón sensible. A la par o, mejor dicho, a contramano, instauraron un varón poderoso y orgulloso en relación a la mujer. En estas canciones aparecen otras emociones (explícitas o implícitas) de modo más eufórico, sobre dispositivos sonoros que remiten más al universo sonoro del rock.

La aparición de tópicos musicales propios del rock no es casual. Formó parte de las estrategias de Chébere para interpelar a un público joven y para incorporar elementos musicales socialmente más valorados. Ocurre que, en Córdoba, el rock era la música predilecta de jóvenes de clase media<sup>[21]</sup>, mientras que el cuarteto tradicional lo era de los sectores populares. Y es en las canciones más rockeras donde encontramos con mayor frecuencia esta otra imagen masculina, completamente diferente a la que predominaba en los lentos<sup>[22]</sup>.

Se trata de un varón arrogante y poderoso, que se siente orgulloso de sí mismo, y se muestra indiferente ante el rechazo de la mujer.

Me parece que  
 Algo ya no va más  
 Pues cambiada estás  
 No me miras igual  
 Te conozco bien  
 No me quieres hablar  
 Y sé por qué

Me parece que  
 Te debería dejar  
 Hace tiempo que  
 Esto no vale más  
 Pero te lo juro es la última vez  
 Ya lo verás

Me equivocaba al pensar que me amabas

Que cambiarías sintiéndote mía  
Todas mentiras, mentiras, mentiras no más

Tienes abierta la puerta si quieres  
Yo no haré nada para retenerte  
Sigue tranquila que yo sé muy bien lo que haré

Me parece que  
Yo también me cansé  
De aguantar las cosas que no debiste hacer  
Mas no te preocupes yo lo entiendo muy bien  
Y déjame.  
("Me parece que", *Volumen 3*, 1983)

El varón de "Me parece que" se muestra orgulloso e indiferente ante el desaire de la mujer. Y esa declaración de amor propio es acompañada por un dispositivo sonoro mucho más eufórico que los analizados en los apartados anteriores, potenciando al enunciador. Podemos ver los marcadores de tópico propios del rock: una introducción con la presencia fuerte de una guitarra eléctrica y de la batería. Una melodía rápida con notas repetidas, sin saltos ni semitonos -por grado conjunto- y usando el motivo rítmico melódico que empieza cada vez en una nota más grave. Lo más distintivo es la batería al estilo del rock<sup>[23]</sup> y la 2da voz por terceras paralelas, algo muy frecuente en el rock pero no en la balada romántica.

El varón orgulloso se muestra capaz de sobreponerse al desaire femenino, no es más el varón impotente y dependiente de la mujer.

Fui feliz, no niego que también fui feliz,  
jugamos al amor y perdí,  
es tarde si hoy te acuerdas de mí,  
mis años se olvidaron de ti...  
("Crees que canto por ti", *Volumen 10*, 1987)

El orgullo, tal y como se plasma en las canciones de Chébere, es un sentimiento que involucra como principal emoción a la satisfacción por sí mismo, a veces rozando la auto admiración, en función del reconocimiento de los propios méritos. Es, en definitiva, la explícita puesta en valor de sí.

En *Miéntete*, por ejemplo, además de actualizarse la fórmula narrativa según la cual al rechazo femenino le sobrevendrá una venganza ejecutada por el karma (Montes, 2019), el varón se muestra confiado de que la mujer volverá a él, que sufrirá por no corresponderle y que no encontrará a nadie mejor que él. Y esa superioridad en relación a los otros se da, principalmente, en el plano de la sexualidad. Así, en estas narraciones del desaire femenino, el varón se presenta conservando el poder. El poder de sobreponerse, el poder continuar sin ella, incluso el poder sobre ella.

Inventa todo lo que quieras sobre mi  
Sigue diciendo que no sirvo para ti  
Miéntete, miéntete  
Con argumentos que no son la realidad  
Con el disfraz que tú le has  
Puesto a la verdad  
Miéntete, miéntete

Pero que no me olvidarás  
Tarde o temprano volverás  
Tu corazón no va a fingir  
Vas a sufrir, vas sufrir

Si es que te quieres engañar  
Sigue mintiendo sin parar

Porque si para yo lo se  
Vas a volver, vas a volver

Miéntete

Cuando tu cuerpo por la noche quiera más  
Cuando con otro tú me quieras comparar  
Miéntete, miéntete  
Y no te mires al espejo nunca más  
Porque el espejo nunca miente y llorarás  
Miéntete, miéntete  
("Miéntete", *Tengo esperanzas*, 1989)

Al igual que en el caso anterior, destaca el *tempo* mucho más ágil que en los lentos -negra en 140 PPM-, sin ser un regreso al cuarteto tradicional. Por el contrario, hay una presencia muy fuerte de la percusión de la batería, más al estilo del rock, y un desdibujamiento todavía mayor del ritmo de cuarteto. Aparece el sonido de unos violines, pero no con un sonido melifluido (ligado), sino muy rítmico: en dos notas cortas, alternadas, acentuando el tono eufórico. Se repite, además, la progresión melódica de las frases que descienden hacia notas más graves.

También es frecuente la manifestación de este orgullo ante la competencia con otros, con los cuales se mide en términos afectivos y sexuales. En estos casos, el varón se presenta como la mejor opción e, incluso, como condición de posibilidad de la felicidad de la mujer.

Yo fui el segundo en tu vida, sí  
Pero el primero a la vez  
Él se llevó tu inocencia  
Pero yo te hice mujer.  
Yo fui el segundo en tu vida, sí  
Pero el primero en amor  
El que te abrió con caricias  
Y el que más te conoció.  
A él le faltó la ternura  
Y fue torpe con tu amor  
Por el deseo de saciarse  
Jamás de ti, se acordó.  
Yo te borré esa tristeza  
Que al marcharse te dejó  
Y te hice una paloma  
Que por mi cuerpo voló.  
("Yo fui el segundo en tu vida", *15 años*, 1989)

Resulta interesante poner en contexto esta canción para comprender la tensión que expone. Se trata de los años 80 y, en nuestra sociedad, todavía había quienes hablaban de la virginidad de la mujer como una virtud (y quien dice virtud, dice obligación)<sup>[24]</sup>.

En la canción, el varón se presenta poderoso porque es él quien fue capaz de borrarle la tristeza a quien no era mujer, sino hasta que fue de él, aunque ya hubiera estado antes con otro. Pero también puede ser interpretada como la legitimación del sentimiento amoroso por una mujer cuya moral está puesta en discusión. La canción deja ver, así, una tensión subyacente ante un cambio en ciernes, y una estrategia argumentativa para sostener el orgullo masculino frente a la progresiva flexibilización de la represión sexual en las mujeres.

En la interpretación de Chébere de esta canción, a diferencia de la original de Miguel Gallardo, el *tempo* se agiliza -de 112 a 132 PPM- y el ritmo típicamente rockero a cargo de la batería adquiere predominancia. En la introducción desaparece el intimista punteo de guitarra y es reemplazado por comentarios de los bronce,

mucho más estridentes. La interpretación vocal, además, es mucho menos susurrada. Todo lo cual hace más rockera y eufórica la versión de Chébere.

El orgullo masculino también aparece con frecuencia en los cuartetos tropicales<sup>[25]</sup>.

Tú fuiste la causa mayor  
El porqué de mis pesares  
Tal vez yo salga mejor  
Anda ve camina  
Con uno de mis rivales  
Fijate en mi condición  
Y a tu cuenta no lo achaques  
Me siento más fuerte que antes  
pues ya no camino con esa preocupación  
("Lo pasado, pasó", *Volumen 7*, 1985)

A la canción, originariamente "Guaracha" de Willie Colon, Chébere la cuartetizó agregando su marcación rítmica en el teclado, cantando menos *rubato*, con notas más cortas y a un tempo más rápido. La flauta traviesa usa los mismos motivos melódicos de los vientos a un tempo más rápido -y no a modo de comentario-. Cuando llega la cumbia -lo pasado pasó- el ritmo cuartetero continúa a cargo del bajo, pero se introduce una percusión típicamente latina -con cencerro y wiro-, notas cortas, canto y fraseo más lentos, con silencios entre frase y frase, y una 2da voz con notas agudas desde el principio de la canción. Se destaca el uso de los vientos, con una presencia determinante para emular a las sonoras caribeñas, llevando una melodía descendente, con semitonos y acentos en notas disonantes y agudas, principalmente al final de cada frase. El resultado: un cuarteto ágil y alegre, que cobra potencia desde los vientos, con un aire centroamericano.

tengo ganas de encontrarte  
para verte una vez más  
para saber si soportas  
ver mis labios sin temblar  
tengo ganas de encontrarte  
cara a cara piel a piel  
y que me digas si es cierto  
que me has cambiado por el  
(...)  
tengo ganas de encontrarte  
arrancarte ese disfraz  
y borrarte con un beso  
ese olvido que me das  
("Ámame, ódiame", *25 rosas*, 1990)

Oye niña linda, no seas tan celosa  
Oye niña linda, no seas tan celosa

Si tú no me quieres, me quiere la otra  
Si tu no me abrazas, me abraza la otra  
Si tú no me quieres, me quiere la otra  
Si tu no me abrazas, me abraza la otra

Si tu no me mimas, me mima la otra  
Si tú no me besas, me besas la otra  
Si tu no me mimas, me mima la otra  
Si tú no me besas, me besas la otra  
("La computadora / Nena celosa", *Volumen 8*, 1986)



## CONCLUSIONES

En el recorrido que hemos realizado hemos querido mostrar cómo Chébere introdujo, en el campo del cuarteto cordobés, importantes modificaciones en la dimensión afectiva de las canciones, que repercutieron directamente en la construcción de nuevos modelos de masculinidad.

En el paradigma tradicional del cuarteto el modelo de masculinidad hegemónico era un varón *simpático*, que se mostraba siempre optimista, alegre, confiado, deseante ante la mujer, y levemente transgresor en relación a las normas morales burguesas.

Chébere, en cambio, introdujo dos modelos de masculinidad nuevos que operaron en tensión entre sí. El primero es el del varón sensible, un varón heterosexual arrasado por la pasión amorosa que se muestra vulnerable ante la mujer. Un varón que padece emociones otrora inconfesables como los celos, el dolor o la impotencia, incluso la dependencia en relación a la mujer. Estas emociones se enmarcan, a nuestro entender, en una nueva axiología afectiva que las presumen valiosas, en la medida en que dotan al sentimiento amoroso - y al enunciador por transferencia- de mayor autenticidad y pasionalidad. La apuesta es fuertemente disruptiva si consideramos que, en los modelos hegemónicos clásicos de masculinidad, los niños pequeños son los únicos varones que tienen permitido estar así de afectados por los sentimientos y expresarlo libremente (Hooks, 2004). El miedo a la humillación y el silencio de las emociones masculinas es un rasgo crítico de las relaciones de poder generizadas, porque alimenta la impresión de autosuficiencia y racionalidad (De Stéfano Barbero, 2021: 320). Evidentemente, algo estaba cambiando en las axiologías afectivas de nuestra cultura, y los músicos de Chébere lo habían notado.

Estas narraciones están mayoritariamente acompañadas por un dispositivo sonoro que se sirve de marcadores de tópicos provenientes de la balada romántica, un campo históricamente asociado a ese modelo de varón sensible, para darle más dramatismo a las canciones y credibilidad a ese enunciador. Hay, en Chébere, una búsqueda de coherencia afectiva entre la palabra y los sonidos. Los “lentos”, como les llaman los cuarteros, son canciones en las que se introduce la base rítmica bailable del cuarteto cordobés pero suavizada y ralentizada. Por lo demás, el resto del dispositivo sonoro tiende a recuperar recursos musicales típicos de la balada romántica y a evocar emociones disfóricas como la melancolía y la tristeza, con ribetes dramáticos.

Pero esa construcción convivió con otra completamente diferente, incluso contraria. Un varón orgulloso de sí, potente e indiferente ante el desamor aparece, menos frecuentemente, pero con una recurrencia significativa. El orgullo de sí es el sentimiento predominante en este modelo de masculinidad, que involucra como principal emoción a la satisfacción por sí mismo, a veces rozando la auto admiración, en función del reconocimiento de los propios méritos. Esta versión es mucho más ajustada a la masculinidad hegemónica tal y como la describen Connell y Messerschmidt (2021), como aquella que tiende a legitimar relaciones jerárquicas entre hombres y de los hombres con las mujeres. El orgullo de sí emerge, en estas canciones, de la jerarquización de sí mismo frente al competidor varón o frente al poco valor otorgado a la mujer -como quien sostiene “yo soy mejor que vos, vos te lo perdés”-. Es recurrente, también, que esta jerarquización se dé en el plano moral o en el plano sexual. A contramano del varón sensible, el *varón orgulloso* blande poder: el poder de sobreponerse, el poder continuar sin ella, incluso el poder sobre ella.

Y lo hace acompañado por un dispositivo sonoro tendiente a producir emociones eufóricas, con tempos más ágiles y marcados, y una vocalización menos afectada. En estas canciones destacan los marcadores de tópicos del rock o de la música “tropical”, como se le llama en Argentina a la música de raíz afrocaribeña.

Esta tensión se evidencia, también, en que en lo performático sostuvieron modelos de masculinidad menos afectados, socialmente valorados como más profesionales, incluso cuando cantaban los lentos.

Estos modelos de masculinidad tan contrarios convivieron en cada uno de los discos de Chébere, del período analizado, sin necesidad de generar una síntesis entre ellos.

Es interesante notar que esta apuesta de Chébere cosechó múltiples imitadores y miles de fans. Inauguró, de hecho, un nuevo paradigma discursivo dentro del campo del cuarteto cordobés. Ese éxito es sintomático,

a nuestro entender, de que se estaban produciendo profundos cambios en la cultura afectiva de los sectores populares de Córdoba, donde una nueva axiología se estaba gestando, pero que todavía no conseguía ser hegemónica. Una en la que las emociones disfóricas como la tristeza y el sufrimiento de amar eran consideradas más “profundas” que las eufóricas como la alegría y la diversión, donde el carácter pasional de los afectos ya no era visto como algo feminizante sino como una característica valorada también en el varón, y donde el plano de la intimidad también se estaba revalorizando.

De Stéfano Barbero (2021) ha notado hasta qué punto la exposición de lo íntimo, especialmente de lo íntimo emocional, es sensible para las masculinidades. La intimidad resguardada protege al varón del miedo a la humillación. Pero, a la par, no cabe duda de que, si ha habido una tendencia clara en la posmodernidad, es la del constante desdibujamiento de la frontera entre lo público y lo privado y, todavía más, de la creciente revalorización de la esfera íntima (Arfuch, 2005: 242). Emociones, cuerpos y conflictos considerados del ámbito de lo íntimo, comienzan a aparecer cada vez más en la esfera pública, ahora con signo positivo.

Y es esta tensión la que emerge con “los lentos” de Chébere: una suerte de cambio en progreso que todavía generaba demasiadas contradicciones como para producir una respuesta homogénea. Cambios todavía en devenir, hacia finales de los años 70 y durante los años 80. De allí la tensión con ese otro modelo que reclama la restitución de la jerarquía masculina a través del sentimiento de orgullo e indiferencia frente a la mujer. Una tensión que, así de irresuelta, conseguía interpelar a diferentes enunciatarios: a las mujeres que estaban reclamando más afectividad en los varones<sup>[26]</sup>, a los varones que estaban necesitando canciones que les permitieran pensarse atravesados por las emociones -sin sentirse por eso emasculados-, y a esos otros varones que todavía no podían sentirse cómodos con estos nuevos modelos de masculinidad en ciernes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alabarces, P y Silba, M. (2014). “Las manos de todos los negros, arriba: género, etnia y clase en la cumbia argentina”; *Cultura y Representaciones Sociales*; 8; 16; 4- 2014, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, p. 52-74.
- Arfuch, L. (2005). “Cronotopías de la intimidad”. En L. Arfuch (ed.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, p. 237-290. Buenos Aires, Paidós.
- Blázquez, G. (2014). *¡Bailaló! Género, raza y erotismo en el cuarteto cordobés*. Buenos Aires, Gorla.
- Barei, S. (1993). *El sentido de la fiesta en la cultura popular. Los cuartetos de Córdoba*. Córdoba, Alción.
- Bourdieu P. (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ciudadela, Siglo XXI editores.
- Boria, A. (1993). “La representación de lo cotidiano en el discurso amoroso de Carlitos La Mona Jiménez”. En S. Barei (comp.) *Arte y vida cotidiana, La cultura del entretenimiento en Córdoba*, p. 145-180. Córdoba, Alción.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2021). “Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto”. Traducción de Matías de Stéfano Barbero y Santiago Morcillo. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6. Acceso 10 de junio de 2022. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Costa, R. y Mozejko, T. (2002). “Producción discursiva: diversidad de sujetos”, en Teresa Mozejko y Ricardo Costa (Comps.) *Lugares del decir*, p. 13-41. Rosario: Homo Sapiens.
- De la Peza Casares, M. (1999). “El bolero y sus formas de decir el amor”. *Anuario de Investigación 1998*. México: UAM-X: 233-251.
- De Rougemont, D. (1959). *El amor y occidente*. Buenos Aires, Ed. Sur.
- De Stéfano Barbero, M. (2021). *Masculinidades (im)posibles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Galerna.
- Díaz, C. (2009). *Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación sociodiscursiva al folklore argentino*. Córdoba, Recovecos.

- Díaz, C. (2013). "Recepción y apropiación de músicas populares: Dispositivos de enunciación, lugares sociales e identidades", *El oído pensante* N° 1(2). Acceso 10 de junio de 2022. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7074>
- Eco, U. (1997). *Kant e l'ornitorinco*. Milano, Bompiani.
- Fabbri, P. (1995). *Tácticas de los signos*. Barcelona, Gedisa
- Fabbri, P. y Sbisà, M. (1985). "Appunti per una semiotica delle passioni". En *Aut-Aut*, N° 208 pp. 101-118. Acceso 20 de enero de 2014. [http://www.paolofabbri.it/saggi/appunti\\_semiotica\\_passioni.html](http://www.paolofabbri.it/saggi/appunti_semiotica_passioni.html)
- Florine, J. (1996). *Musical change of within: A case study of quarteto music from Córdoba, Argentina*. Ph. D. Dissertation. Florida: The Florida State University.
- Frith, S. (2003). "Música e identidad". En Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, p. 181-213. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu editores.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- González, A. (2019). *Juventudes (in)visibilizadas: una historia de políticas culturales y estrategias artísticas en Córdoba durante la última dictadura argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Hepp, O. (1988). *La soledad de los cuartetos*. Córdoba, Edición del autor.
- Hooks, B. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity and Love*. New York, Atria Books.
- Kimmel, M. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en T. Valdés y J. Olavarría (eds.) *Masculinidad/es: poder y crisis*, p. 49-62. ISIS-FLACSO, Ediciones de las mujeres.
- López Cano, R. (2002). "Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual", *Revista Cuicuilco* Vol. 9 N°25. Acceso 20 de noviembre de 2012. [www.redalyc.org/pdf/351/35102509.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/351/35102509.pdf)
- López Cano, R. (2004). "<Favor de no tocar el género>: géneros, estilos y competencia en la semiótica musical actual". En Josep Martí y Silvia Martínez (eds.) *Voces e imágenes en la etnomusicología actual. Actas del VII Congreso de la SibE*, p. 325-337. Madrid, Ministerio de Cultura. <http://www.lopezcano.net>
- Madrid, A. (2016). "Más que 'tontas canciones de amor': Sentimentalismo cosmopolita en la balada romántica de México en los 1970s y 1980s". En Marta Tupinambá de Ulhôa y Simone Luci Pereira (eds.) *Canção romântica: Intimidade, mediação e identidade na América Latina*, p. 47-69. Río de Janeiro, Folio Digital, Letra e imagen.
- Montes, M. de los A. (2016). "De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista". En *Linguagem em (Dis)curso*, volume 16, número 1. Acceso 10 de junio de 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115>
- Montes, M. de los A. (2019). "Masculinidades, pasión y violencia en las letras del cuartetocordobés (1976-1990)". *Contrapulso*, Vol. 1, N° 1. Santiago. En: <https://doi.org/10.53689/cp.v1i1.6>
- Montes, M. de los A. (2022). "El paradigma tradicional del cuartetocordobés. Sonidos, palabras y relatos". *Contrapulso* vol. 4, p 37-53. Acceso 10 de junio de 2022. <https://doi.org/10.53689/cp.v4i1.140>
- Payne, J. (1996). "An introduction to Funk". In Modern Drummer Publications Inc. (eds.) *The Best of Modern Drummer: Rock*, p. 6-7. New Jersey: Modern Drummer Publications Inc.
- Waisman, L. (1995). "Tradición, innovación e ideología en el cuartetocordobés". En *Actas de las VIII Jornadas argentinas de musicología* p. 122-146. Buenos Aires, Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega.

## NOTAS

[1] El enunciador es el sujeto, ficticio, que se construye a través de las operaciones discursivas de los agentes (Costa y Mozejko, 2002). Es, en palabras de Goffman, sus máscaras.

[2] Entendemos los paradigmas discursivos como las normas que establecen lo decible, lo deseable, lo bueno y lo adecuado para un campo de producción particular -así como lo indeseable, lo abyecto, lo ofensivo-, y que funcionan regulando la producción desde el interior mismo del campo (Díaz, 2009).

[3] Le dieron centralidad al show escénico con una estética rockera. Reemplazaron el acordeón y el violín por sintetizadores, el contrabajo por el bajo eléctrico, añadieron una guitarra eléctrica y un saxofón, coros y reemplazaron el piano clásico por los teclados japoneses. Más adelante, además, añadieron batería y una sección de “caños”, convirtiéndose en una banda capaz de funcionar, por momentos, como banda de rock y, por momentos, como una verdadera sonora caribeña (Hepp, 1988, 88).

[4] En una entrevista a uno de los vocalistas del grupo -del cual reservamos su identidad-, este remarcaba que ellos apuntaban a hacer “música de calidad para otro tipo de gente” (el resaltado es nuestro), rehuendo al estigma que ya empezaba a pesar sobre el cuarteto tradicional como música de pobre calidad artística, creado para los sectores populares de Córdoba. Y esto no fue solamente una intención enunciativa, sino que se materializó en la llegada concreta a un público nuevo compuesto por jóvenes universitarios. Chébere consiguió tocar en lugares que no había conquistado el cuarteto tradicional, como el comedor universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.

[5] Lo que caracteriza al paradigma blanqueado del cuarteto cordobés es su vocación por desmarcarse, en términos de clase, del estigma que ya pesaba sobre el cuarteto tradicional como música “de negros” -como se denomina en Córdoba a los sectores socioeconómicamente más pobres. De allí la denominación “blanqueado”, porque lo que es bueno y bello desde este paradigma es aquello que permite distinguirse de ese cuarteto tradicional, primero, y del cuarteto de Carlos la mona Jiménez, después. La nominación la tomamos prestada de Alabarces y Silba (2014), que la utilizan para designar un tipo de Cumbia argentina que opera bajo la misma lógica de demarcación en términos de clase.

[6] Se seleccionó ese período porque 1976 es el año de su segunda fundación, cuando toma forma la ruptura con el paradigma tradicional y 1990 es el año en el que editan el último disco en el que participa Ángel “el Negro” Videla, antes del ingreso de Rubinho da Silva como vocalista, con el que se consolida el giro hacia la tropicalización definitiva de la banda.

[7] Este es el caso de la mayor parte de la canción popular en la actualidad y, por este motivo, a veces resulta difícil de percibir como una opción más entre otras. Pero lo cierto es que en algunas ocasiones el enunciador puede encarnar la voz de otros, no pretendiendo que los sentimientos que narra prediquen directamente sobre sí mismo. Es el caso, por ejemplo, de la canción testimonial. En ese caso se desdobra lo afectivo: Por una parte, están los sentimientos y emociones del yo lírico y, por la otra, los del enunciador. Así, por ejemplo, cuando Ricardo Mollo pone voz a El Arriero, no pretende que el oyente crea que él es arriero, o que experimenta la pena por ceder su fuerza de trabajo al enriquecimiento del terrateniente, lo que sería inverosímil. El enunciador construye un nosotros que une a los desposeídos de un tiempo pasado con los del tiempo presente y, en términos afectivos, se presenta empático ante ellos.

[8] Diríamos, siguiendo a Fabbri y Sbisà (1985), que tienen diferente aspectualidad.

[9] Como se llama a los eventos con música en vivo, generalmente nocturnos, en los que se baila cuarteto cordobés. El baile es la razón de ser de esa música (Barei, 1993).

[10] De hecho, en los bailes, eran agrupados en “selecciones” siguiendo este mismo criterio.

[11] El concepto de dispositivo de enunciación deriva de la distinción enunciado/enunciación. El primer término designa lo dicho, mientras que el segundo remite a las modalidades del decir, al cómo se dice: al sentido que eso imprime en lo dicho, al modo como eso construye a un enunciador y a un enunciatario. En el caso de las músicas populares el dispositivo de enunciación se materializa en aspectos verbales, sonoros y visuales (Díaz, 2013).

[12] Decimos campo porque tomamos la definición de Bourdieu (2011). Se trata de un sistema de relaciones en torno a la producción de un tipo particular de bien simbólico, con sus instancias de consagración propias y sus reglas de generación de discursos y prácticas.

[13] Recordemos que el cuarteto cordobés es un campo de producción que no tiene una forma musical única. El cuarteto tradicional tiene un rasgo prototípico en la marcación rítmica, a cargo del piano y del bajo: el bajo marca un pulso de negras insistente, alternando entre la tónica y otra nota del acorde en un firme 2/4, mientras la mano izquierda del piano replica exactamente este movimiento en octavas y la mano derecha ejecuta en los contratiempos (Waisman, 1995). Pero este rasgo tampoco es una característica excluyente. Las bandas “cuartetizan” diferentes géneros musicales y así van introduciendo variaciones. Por eso es relevante observar qué géneros incorporan las diferentes bandas en sus diferentes etapas, pues se trata de opciones en un marco de posibles, y como tales son significativas.

[14] Waisman (1995) clasificó los “estilos” de cuarteto presentes hacia el año 1993 en: tradicionalistas, clásicos, modernizadores (se corresponde con lo que aquí llamamos rockeros) y románticos (se corresponde con los lentos), siendo Chébere tomado por arquetipo del estilo modernizador y Pelusa como arquetipo del estilo romántico. Sin embargo, Pelusa fue vocalista de Chébere entre 1978 y 1983, antes de lanzarse como solista, al igual que Fernando Bladys y Sebastián. Ocurre que, al momento de realizar Waisman su trabajo, Chébere ya había realizado su giro hacia la tropicalización y abandonado los “lentos”. El corte sincrónico del

trabajo de Waisman en los años 90 no permite ver los lazos entre los “románticos” y Chébere. Florine (1996), en cambio, observa acertadamente que en Chébere convivían varios estilos.

[15] Si tomamos como ejemplo “Vestido Blanco, corazón negro”, podemos escuchar cómo se mantiene el patrón rítmico del cuarteto, pero reemplazando parte de lo que hacía antes el piano por el bajo, suavizando la presencia al patrón rítmico tradicional. El bajo marca el salto característico de 4ta descendente, y lo hace en un tempo más lento -alrededor de 95 PPM, cuando un cuarteto tradicional como “La gaita del Lobizón” rondaba los 145 PPM-. Esta ralentización rítmica viene acompañada de una manera de cantar característica de la balada: la voz con efecto de eco en un registro de pecho, con finales de frases largos en las notas agudas del ámbito melódico y una interpretación como hablada, con inicios anticipados, notas repetidas y uso de semitonos en el medio de las frases: “ves-ti-do blan-co, corazón negro” (tiempo fuerte). El laraileo del final y el feed out también funcionan como marcadores del tópicos de la balada. A su vez, la orquestación acompaña con arpeggios ascendentes en la guitarra mientras la batería acentúa el tiempo débil del compás. La presencia del órgano con efectos de voces como coros, los vientos con notas cortas -y mayormente apareciendo en un juego de pregunta respuesta con la voz- son elementos originariamente ajenos al cuarteto tradicional, que emparenta a esta canción con la balada y la música pop.

[16] Aunque pueda parecer contradictorio, la vulnerabilidad, en su carácter intersubjetivo, es la contracara necesaria del poder (de Stéfano Barbero, 2021, 155). Para que el poder exista, y no la mera dominación, debe existir una participación activa de la otra parte. Debe existir el vínculo, el reconocimiento de la superioridad, sin el cual el ejercicio del poder no es posible. Por eso, la pérdida del amor de la mujer supone, entonces, no solo la falta del objeto de deseo, sino también del vínculo que hace posible la existencia misma de aquella masculinidad poderosa. Lo novedoso, entonces, no es la existencia de esa vulnerabilidad, sino su público reconocimiento por parte del varón, y ese reconocimiento como algo positivo.

[17] En la versión original la negra está alrededor de 100 PPM (Pulsaciones por minuto) y en la de Chébere en 85 PPM. Las mediciones del tempo en este trabajo corresponden a una media, ya que en las canciones hay leves variaciones.

[18] A veces muy en el límite, con lo que conseguía interpelar a un público joven, más abierto sexualmente.

[19] En 1987 Chebere cambia el vocalista por el Toro Quevedo. La vocalización ya no porta ese exceso de vibrato al estilo de Sandro que tenía Pelusa en los primeros años, ni tan aguda como la de Fernando Bladys, sino que se parece más a los baladistas de moda de finales de los años 80 (Como José Luis “El Puma” Rodríguez, por ejemplo).

[20] A diferencia de la versión original del Puma Rodríguez, se perciben marcadores de tópicos propios del rock, como la batería -redoblante- acentuando el segundo tiempo del 4/4, una mayor presencia del bajo en la melodía, guitarra eléctrica también con presencia en la melodía -marcando semicorcheas- y sonido muteado en las cuerdas (palmiut). Los marcadores del rock también forman parte de las estrategias discursivas de Chébere, como veremos a continuación, aunque en esta canción priman las marcas que remiten a la balada.

[21] De hecho, los músicos de Chébere habían formado una banda de rock antes de dedicarse al cuarteto. Gustaban del rock y lo conocían. El guitarrista, por ejemplo, vestía con una estética similar a Slash de Guns n’ Roses, una banda muy popular en los años 80 y 90 en nuestro país.

[22] La presencia de este modelo de masculinidad es menor que la del varón sensible, pero lo suficientemente frecuente como para indicar una tensión significativa.

[23] De hecho, es prácticamente idéntico al patrón descrito por Payne (1992, p. 6).

[24] La última dictadura eclesiástico-cívico-militar (1976-1983) había puesto especial interés en refundar ideológicamente el modelo tradicional de familia al que se arribaba, según los manuales de civismo que se impartían en la escuela secundaria en aquellos años, luego de un noviazgo largo y casto. El empeño de los militares por erradicar a la “subversión” tuvo como principal objetivo a las juventudes. En el plano físico y material, persiguiendo, torturando y desapareciendo a los disidentes. En el plano ideológico, controlando la producción cultural para reinstalar un modelo basado en la tríada Dios-Patria-Hogar (González, 2019). En los años 80 se dio un proceso crítico de actualización, con una progresiva apertura sexual y relajamiento de las normas autoritarias y, al mismo tiempo, con fuertes reacciones conservadoras.

[25] Originariamente, en los bailes, Ángel “El negro” Videla cantaba algunas salsas y cumbias cuartetizadas para que el vocalista principal descansara la voz, pero no eran incluidos en los discos. Ocurrió que gustaba tanto al público la “selección tropical”, como le llamaban, que decidieron empezar a incluirla en los discos a partir de 1981. La tropicalización del cuarteto se profundizó en los años siguientes y fue imitada por otras bandas de cuarteto de la época. Ya en 1985 la selección tropical representaba la mitad de cada disco.



[26] No en vano son los años del boom de los baladistas como Sandro, Raphael, José Luis Rodríguez, Julio Iglesias, Luis Miguel, Cristian Castro, etc.; productos musicales pensados para interpelar especialmente al público femenino.

---

Reseñas

## "Signos de civilización. Cómo la puntuación cambió la historia", de Bard Borch Michalsen



Cescut, Leonel

---

Leonel Cescut \*

leonelcescut@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina



Michalsen Bard Borch. SIGNOS DE CIVILIZACIÓN CÓMO LA PUNTACIÓN CAMBIÓ LA HISTORIA. 2022. Buenos Aires. Ediciones Godot. 174 pp.. 9789878413556

### De Signos y Sentidos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 1668-866X

Periodicidad: Anual

núm. 23, e0022, 2022

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/604/6043517005/>

---

## NOTAS DE AUTOR

- \* Leonel Cescut es ayudante alumno de Teoría de la Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

En su obra *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, el sociólogo alemán Norbert Elias nos alerta sobre el carácter inacabado de la civilización, por este motivo habla de pautas civilizatorias. El cambio social se explicaría a la luz de la noción de proceso como un continuo devenir. En este caso, la evolución de la puntuación que culminó aproximadamente hace 500 años podría comprenderse como una de aquellas pautas, como un signo de civilización.

El autor de este libro es el académico Bard Borch Michalsen, quien nació en Noruega en 1958. Allí mismo se desempeñó como vicerrector y profesor asociado en la Universidad Ártica. Si bien escribió varios libros sobre lenguaje y cultura, estamos frente a su primera obra traducida al castellano. De antemano podemos sostener que *Signos de civilización. Cómo la puntuación cambió la historia* es un ejemplar que puede ser leído por cualquier persona interesada en el tema sin necesidad de ser un especialista en la cuestión.

De lectura ágil y entretenida, a través de tres capítulos Michalsen construye con gran erudición un hilo narrativo que nos muestra cómo los códigos del lenguaje operan como un requisito previo para el éxito de las civilizaciones. Lejos de ser una simple historia de la puntuación, es también una defensa; un manifiesto a favor del correcto uso de los signos que hacen a la claridad de nuestra comunicación. «Los signos de puntuación no son únicamente una parte importante de nuestro código idiomático, sino que se transformaron nada menos que en una de nuestras fuerzas impulsoras en el desarrollo de toda nuestra civilización occidental» (p. 14). Pero, ¿qué argumentos brinda el autor para hacer una afirmación de tal magnitud?

Si bien la humanidad comenzó a escribir antes —las primeras palabras aparecen hace aproximadamente 6000 años—, la puntuación es la coronación final de los lenguajes escritos en Europa. Los signos de puntuación tienen una historia de 2200 años, cuando fueron utilizados de manera primigenia en Alejandría, la capital intelectual de la antigüedad. Los primeros textos del milenio se concebían como *scriptio continua*, es decir, «sinespaciosentrelaspalabras». De esta forma resultaban de difícil acceso, incluso para los más competentes en la práctica de la lectura.

En esta línea, en el capítulo primero denominado 1494: *Está hecho*, Michalsen reconstruye los avatares que sufrió el sistema desde que vio la luz, tempranamente, con Aristófanes de Bizancio (257–180 a. C.). Siendo bibliotecario de Alejandría, desarrolló el primer sistema de puntuación del mundo, además introdujo el uso de acentos en griego (puntos y acentos). La idea básica de Aristófanes fue dotar al texto de distinciones —los signos de puntuación en un comienzo eran indicadores de separación—, puntos circulares que debían colocarse a distintas alturas según la duración de la pausa a marcar.

Ahora bien, al calor de diversos procesos históricos, el desarrollo posterior de este hallazgo significó una verdadera montaña rusa. Del poderío griego el centro de poder se trasladó al imperio romano, lo que conllevó un regreso a la *scriptio continua* y, por contrapartida, una época oscura para la puntuación que apenas sobrevivía. Los nuevos avances aparecen con el renacimiento carolingio, es decir, un milenio más tarde con Carlomagno (742–814 d. C.) y Alcuino de York (735–804 d. C.), responsable de retomar el legado de Aristófanes y sintetizar la puntuación. Michalsen los define como aquellos hombres que construyeron la cultura escrita en Europa: «Cuando la imprenta aun no existía, el emperador Carlomagno formó amplios equipos de copistas, que en Aquisgrán crearon la mejor biblioteca de Europa. Carlomagno, que tanto ayudó a leer, no sabía leer. Y analfabeto murió a principios del año 814» (Galeano, 2011:42).

Pero fue en el renacimiento italiano —el héroe veneciano que destaca Michalsen es Aldo Manuzio (1449–1515)— cuando se logra insertar la primera coma moderna, el primer punto y coma y dar a conocer —a través de su imprenta— el primer libro de bolsillo. Como editor, el gramático Manuzio desarrolló rápidamente una visión totalizadora de la producción de textos que también incluía el diseño. Pero no solo eso, tenía entre manos una gran idea: el uso de diferentes signos entre las palabras; el punto, la coma, el apóstrofo. Además de crear nuevas formas de representar los signos de puntuación, logró implementar la estandarización de un sistema que ayudó a hacer del lenguaje escrito un medio de comunicación fundamental, 1700 años después de que Aristófanes implementase el primer sistema simple de puntuación.

Más allá de la primera Biblia impresa por Johannes Gutenberg en 1455, que marca el nacimiento del libro impreso en el mundo occidental, había que dotar —en palabras de Michalsen— a ese *hardware* de un *software* equivalente: cuando Manuzio instala su editorial Aldine en Campo San Paolo hacia 1494 estaba hecho. La gran revolución se produjo a través de las modificaciones en la forma en que se organizó el texto, por ejemplo, con la introducción, disposición y organización de las palabras en espacios a través de la puntuación moderna. Cabe destacar que todas estas disposiciones allanaron el camino para la lectura silenciosa.

Más tarde, la puntuación dejó su huella en todas las lenguas occidentales, pero también estos principios influyeron en la puntuación de idiomas como el ruso, el árabe, el japonés, etc. Según el autor noruego, la puntuación es una de las cosas más espléndidas que produjo nuestra civilización. Como señalamos brevemente, este sistema conoció un desarrollo con altibajos desde la antigüedad al renacimiento y desde allí hasta nuestros días.

El segundo capítulo se denomina *Signos de civilización*. En esta instancia el autor realiza un verdadero ditirambo hacia los signos de puntuación que considera fundamentales. Pero aquí radica también una advertencia: si bien en el nivel micro de puntuación encontramos signos que son importantes para la pronunciación tales como acentos, apóstrofos, guiones, *hashtag* y comillas, estas señales quedan fuera del alcance del libro. Ahora bien, si el lector quiere informarse sobre el correcto uso de los signos de puntuación, la función que cumplen y las distintas discusiones que se han suscitado entre especialistas, comunidades lingüísticas y escritores debe prestar particular atención a este apartado.

Como se sabe, los signos de puntuación son buenos para crear coherencia. El punto indica claramente cuándo se entregó el mensaje; cuándo hay que tomar aliento, exhalar, tomar un verdadero descanso, comenzar de nuevo, luego, seguir escribiendo. La coma, el punto y coma y los dos puntos indican que lo que viene está conectado con lo precedente. Por otra parte, contamos con los signos de exclamación e interrogación —en el caso del lenguaje español se colocan al principio y al final de una oración— que dan una señal al lector de lo que está por venir.

Asimismo, la puntuación contribuye a la continuidad, es decir, al progreso hacia adelante en el texto y a la cadencia: al ritmo. Oraciones largas o cortas, dependiendo de la puntuación, crean un ritmo que puede producir velocidad o calma. Los signos de puntuación enfatizan la lógica de lo que se escribe. Cuando escribimos, la puntuación expresa de alguna manera el lenguaje corporal, la voz y el silencio. Pero lo más importante de todo es su capacidad para atraer al lector de manera rápida y eficiente.

En la segunda parte el escritor noruego nos enseña, a través de numerosos ejemplos, que la regla principal consiste en escribir de tal manera que el lector pueda comprender con facilidad lo que se desea expresar. Para Michalsen, la claridad expresiva se halla por encima de cualquier otro argumento.

*Una filosofía para un mundo* en movimiento es el tercer y último capítulo de este libro. Allí, Michalsen elabora un diagnóstico de la actualidad vinculado al tema investigado, y comparte una propuesta para desenvolvernos en este mundo en constante mutación. No es novedad que vivimos en una cultura dominada por las pantallas. Cada vez tenemos más comunicación con letras, palabras y oraciones escritas en pantallas más pequeñas. Sin embargo, la historia ha demostrado cómo el lenguaje escrito se adapta constantemente al nuevo medio.

Los nuevos dispositivos posibilitan que muchos individuos se comuniquen de manera virtual, esto no es una novedad. Pero el problema se presenta cuando las nuevas tecnologías brindan pautas y marcos de referencia sobre cómo escribimos. En esta instancia, el lenguaje escrito no puede reducirse a un simple determinismo tecnológico en el que estas tecnologías decidan acerca de cómo vamos a escribir. Esa es tarea nuestra. Escribimos mejor, más rápido y con mayor eficacia si usamos los signos de puntuación de forma consciente y de manera más o menos acorde a las convenciones establecidas por una determinada comunidad lingüística.

En resumidas cuentas, si bien celebra el lenguaje escrito que se está utilizando en este nuevo contexto, advierte que no se debe perder de vista los ideales que aprendimos en la escuela: lógica, coherencia, una

ortografía correcta y un estilo de puntuación que agilice la comunicación. Es algo que se debe hacer si nos estamos comunicando en papel o a través de una pantalla. Como sabemos, la puntuación no es natural. Se requiere mucho tiempo y esfuerzo para aprenderla, pero al mismo tiempo esto ayuda a producir textos claros, fluidos y coherentes.

Escribir es comunicar. Si queremos hacerlo de manera correcta no podemos valernos de reglas individuales sobre cómo escribir, construir oraciones o puntuar. En esta instancia adherimos al pensamiento de Bard Borch Michalsen y sostenemos que es necesario mantener algunas reglas básicas para la puntuación. Si pretendemos ser entendidos, no podemos escribir como se nos dé la gana.

Las reglas de puntuación están compuestas por una combinación de normas gramaticales y retóricas que indican lo que se debe hacer para llegar a una expresión correcta, en proporciones que varían de una comunidad lingüística a otra. Si conocemos las reglas y estamos seguros de lo que los signos pueden hacer por nosotros, eliminaremos ambigüedades en el acto fundamental de comunicar. Por último, es pertinente señalar que la puntuación como sistema dentro de la escritura nos guía como una voz interna y nos detiene con su condición externa. Entiendo lo antedicho como el aporte fundamental del libro reseñado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elias, Norbert (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Galeano, Eduardo (2011). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vallejos, Irene (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Buenos Aires: Ediciones Siruela.