



CABIRIA

EL DERECHO A LA PALABRA

Dinámicas interactivas y lugares de enunciación en educación, salud y prensa gráfica

Elvira Narvaja de Arnoux - Mariana di Stefano (Eds.)

ISBN 978-987-45743-7-4

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Ethos y casos en escritos académicos de semiología

AUTORAS

Patricia Bouzas y Paola Pereira

PÁGINAS

15 - 34

URL

<https://glotopolitica.com/el-derecho-a-la-palabra/bouzas-pereira/>

EDITORIAL

Cabiria Ediciones

COLECCIÓN

Elementos

DIRECTORES DE LA COLECCIÓN

Diego Bentivegna y Mateo Niro

EDICIÓN Y DISEÑO

Pablo Garibotto y Alejandro Hryciuk

ETHOS Y CASOS EN ESCRITOS ACADÉMICOS DE SEMIOLOGÍA

Patricia Bouzas* y Paola Pereira**

En este artículo nos interesa analizar la construcción del *ethos* en dos corpóra formados por trabajos de estudiantes del Taller de Lectura y Escritura de Textos Académicos de la materia Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, dictado en la sede de Ciudad Universitaria. Nos detendremos, fundamentalmente, en las articulaciones entre enunciados generales y casos particulares que resulten relevantes en la construcción del enunciador que se encarna en los escritos seleccionados.

La bibliografía especializada en las prácticas de lectura y escritura en los estudios superiores, en general, se centra en la necesidad de trabajo con los géneros conceptuales (Silvestri, 1998, 2000), para el desarrollo de dichas habilidades. En otras palabras, se busca que los estudiantes sean capaces de leer los textos propios del ámbito universitario de manera crítica mediante el reconocimiento de la polifonía, de las diferentes perspectivas de abordaje de una problemática, de los modos de argumentación, de la opacidad discursiva. Asimismo, respecto de la producción, se señala prioritariamente el trabajo con secuencias expositivo-explcativas y argumentativas, predominantes en los géneros discursivos académicos.

*Patricia Bouzas es licenciada y profesora en Educación Media y Superior en Letras (Universidad de Bs. As.). Maestría en Análisis del Discurso (UBA), en desarrollo. Docente de Semiología (CBC-UBA) y de Taller de Lectura y Escritura en las Disciplinas (Universidad Nacional de General Sarmiento). Investigadora en formación del proyecto UBACyT *El derecho a la palabra* (3). *Estudio glotopolítico de las desigualdades / diferencias*. Principales publicaciones: "Una lengua para mirar. El gallego en metáfora", en *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (Editorial de FFyL-UBA). "El gallego, ¿una lengua civilizada?" en *Discursos, lengua, imágenes. La cultura gallega en paradigmas plurales* (Editorial de FFyL-UBA). "Delicias de la vida globalizada. Multimedialidad e itinerancia para la lengua gallega", *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, número especial 27/28, Editora RG, Campinas, Brasil.

**Paola Viviana Pereira es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestría en Análisis del Discurso en curso (escritura de Tesis). Profesora adjunta de Talleres de lectura y escritura académica en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNdAv), JTP de Lingüística en Universidad Nacional de Moreno. Instructora de Lectura y Escritura académica en la Universidad Nacional de Quilmes y ayudante de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA. Directora del Proyecto de Investigación PROAPI: "La lectura y la escritura en el ciclo inicial de la UNdAv" (UNdAv) e investigadora del Proyecto "El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias 3" de la UBA. Artículos publicados: "Las 'temporalidades' en los manuscritos de Niní Marshall (2016); "La lengua gallega entre España y Argentina, entre lo rural y lo urbano" (2017), y "Lengua y *ethos*. Particularidades de esta relación en el caso del personaje Cándida de Niní Marshall" (2018).

Además, en relación con los aspectos enunciativos, la construcción del *ethos* en la escritura o su reconocimiento en la lectura es fundamental, ya que dicho concepto involucra tanto aspectos de vocabulario específico científico-académico como estrategias retóricas (Arnoux, di Stefano, Pereira, 2004, Arnoux, 2009). Di Stefano y Pereira (1998) muestran en su análisis sobre las representaciones sociales de la lectura en estudiantes del CBC de la UBA que la representación dominante de la forma de leer tiene los rasgos siguientes: lectura obediente, que no pone en duda la veracidad del escrito; escasa tendencia al establecimiento de relaciones entre textos, con mayor tendencia a la complementación que a la confrontación; prácticamente nula puesta en relación de los conocimientos previos sobre un tema con los nuevos, entre otros. Justamente, por esta problemática que presenta la lectura y el problema retórico que constituye la escritura, nos interesa particularmente centrarnos en la construcción *ethica*.

Abordaremos dicha cuestión desde el marco teórico del discurso social, entendiendo que una sociedad dada se objetiva en textos escritos y géneros orales, regulados por mecanismos unificadores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de retóricas, tópicos y doxas transdiscursivas. Estos mecanismos imponen aceptabilidad sobre lo que se dice y se escribe, y estratifican grados y formas de legitimidad (Angenot, 2010). Es especialmente sobre esas formas de legitimidad que escucharemos lo que estos *corpus* tienen para decirnos.

Considerando lo sostenido por Angenot, nos interrogamos acerca de las formas de legitimación del enunciador en los textos académicos producidos por los estudiantes, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del Taller es la producción, por parte de los asistentes, de textos expositivo-explicativos y expositivos orientados argumentativamente, derivados de la lectura de géneros discursivos secundarios de circulación universitaria entre los que se establecen diálogos de diferente tipo. Para ello, se les ofrece la reflexión retórica y enunciativa (cuyo anclaje conceptual cristaliza en el espacio de teóricos de Semiología y que el Taller retoma en las prácticas referidas) que opera tanto en la comprensión como en la producción, con el objetivo central de que, por un lado, desmonten los mecanismos que operan como conglomerados densos de sentido y, por otro, se construyan adecua-

damente como sujetos discursivos en las numerosas instancias en que la vida académica, que muchos de estos estudiantes recién comienzan a transitar, les exige.

Nos interesa, especialmente, la tensión entre lo que se debe escribir –es decir, textos que demuestren el manejo de habilidades discursivas formales y de abstracción– y ese texto fuente que resiste en su opacidad, que, además, impone un sentido, cuya interpretación está sumamente regulada por los mecanismos institucionales de validación del conocimiento. El *ethos* que se espera en estas producciones está sometido a los límites de esa tensión: restricción de la presencia del sujeto, manejo de la responsabilidad enunciativa y de las otras voces, reordenamiento de la información como resultado de la jerarquización lógica.

Dentro de esta última, se encuentra la articulación regla/caso, que obliga a los estudiantes a desmontar la organización conceptual del texto fuente y que elegimos como foco de análisis, dado que allí observamos desplazamientos novedosos que dan cuenta de la emergencia de un *ethos* que ofrece un decir nuevo en relación con lo esperado.

En el córpus que nos ocupa, los textos de los estudiantes proceden de la lectura de dos conjuntos diferenciados de fuentes, agrupados por problemáticas. El primer grupo, que resolvió presencialmente un parcial de escritura de confrontación de fuentes, se centró en las relaciones entre escritura y poder para lo cual consultó los siguientes materiales: “Las implicaciones de la escritura” de Jack Goody, “Leción de escritura” de Claude Lévi-Strauss, “La lógica del alfabeto: culturas orales y escritas” de Martyn Lyons y “La escritura reestructura la conciencia” (fragmentos) de Walter Ong.

El segundo grupo, en cambio, trabajó la problemática de los vínculos entre arte y mercado, a partir de las posiciones contrapuestas de “Más ganancias, menos cultura” de Pierre Bourdieu y “El mercado hace cultura” de Vincent Tournier. A esta bibliografía, se le agregaron dos filmes: *Las alas del deseo* (1987) y *Un ángel enamorado* (1998).

Los estudiantes redactaron, con estos materiales, una monografía domiciliaria. Decidimos, en la selección de los escritos sobre los que nos proponemos reflexionar, cruzar dos variables: la instancia de producción del escrito (presencial o diferida) y, consecuentemente, el género discursivo del trabajo pedido a los estudiantes (examen o monografía).

La hipótesis con que encaramos este trabajo es que la instancia –presencial del primer grupo y diferida del segundo– de las producciones de los estudiantes iba a incidir de manera determinante en la calidad de los escritos, dado que en la modalidad diferida contaban con una semana de plazo para la escritura, lo que habilita instancias de revisión y autocorrección que, en el caso del examen presencial, son muy restringidas. Sin embargo, enfrentadas a los materiales, nos detuvimos en aspectos que en una lectura anterior, más marcada por la búsqueda de la asignación de puntaje –derivada de que las producciones se realizaron a partir de nuestras clases, como instancia de evaluación para acreditar el espacio de Taller–, habían quedado solapados, como es la articulación regla/caso y, consecuentemente, las características *éthicas*.

A continuación, reflexionaremos sobre las nociones de *ethos*, por un lado, y la problemática del principio general / caso particular, por otro. Luego, mostraremos el recorrido que transitamos a partir de las producciones estudiantiles.

El *ethos* como noción teórica

La noción de *ethos* tiene una larguísima tradición que se inicia, por lo menos, en los aportes de Aristóteles en la *Retórica*. Según Dominique Maingueneau (2002: 56), la prueba por el *ethos* consiste, para dicha tradición, “en construir una imagen de sí capaz de convencer al auditorio ganando su confianza, causando buena impresión”. Como otras nociones retóricas, es a partir de los años ochenta del siglo XX que se retoma como instancia analítica. El autor indica que no es casual que tal relectura se produzca en esa etapa histórica ya que tiene que ver con la preponderancia de los medios audiovisuales, hegemonía según la que el foco se ha corrido de las doctrinas a lo que coloquialmente podríamos llamar como el “look”, un fenómeno equiparable al pasaje entre la antigua “propaganda” y la actual “publicidad” o, para simplificar, entre argumentos y marca.

Sin embargo, el académico francés, lejos de reinstalar la noción en el campo específico de la imagen, la redefine en función de toda clase de textualidades, entre las que las escritas ocupan un lugar central y las argumentativas no son las únicas, pese a que la noción original se ligaba, indiscutiblemente, a los tradicionales géneros retóricos de corte oral. Es posible, y muy productivo en el análisis, observar el

ethos en materiales verbales de toda clase. Siguiendo con el contraste entre las dos vertientes, Maingueneau indica que, entre las diferencias que pueden establecerse con la definición tradicional que pensaba la construcción de sí en el discurso como un plus que podía facultativamente emerger, se encuentra la condición constitutiva, pregnante entre *ethos* y enunciación en la “escena” en que se presenta, como un modo de alejarse de una definición contenidista del discurso, según la cual podría separarse el contenido de la enunciación. Recordemos que para este autor (2004), todo texto implica la inscripción en una escena de enunciación.

Tal escena se analiza en tres subescenas, las dos primeras constituyen el marco escénico: la escena englobante, que atañe al tipo de discurso y la escena genérica, que se sustenta en los géneros discursivos. Finalmente, Maingueneau presenta la escenografía, a la que define como el dispositivo de habla que instaura el propio discurso y que es pertinente para decir aquello que este se propone comunicar. En numerosas ocasiones, esta última hace que el marco escénico ocupe un segundo plano; pase, de algún modo, desapercibido para el destinatario por la primacía que toma la escenografía en la producción de los efectos de sentido.

El *ethos*, para este autor, opera como la reflexividad enunciativa: es a través del propio enunciado el modo según el cual el orador legitima su decir; pero, por otra parte, esa característica no invalida la posibilidad de un *ethos* prediscursivo. Esta conceptualización también se diferencia de la que ofrece la retórica clásica a la que le interesa, fundamentalmente, el *ethos* como una construcción puramente discursiva que no debe explicitarse en el enunciado. Maingueneau (2002) señala que no puede desconocerse que el auditorio, asimismo, construye también representaciones del *ethos* del enunciador incluso antes de que este tome la palabra, al que llama *ethos* prediscursivo. El autor francés, sin embargo, no limita la noción del *ethos* prediscursivo al conocimiento anterior del público sobre el orador, sino que incluye, como parte de esa representación previa, el género discursivo y el posicionamiento ideológico en que se asienta cada discurso en particular.

No obstante, lo anterior no significa que pueda asimilarse el *ethos*, de modo lineal, al enunciador ya que la subjetividad que se revela en el discurso no debe pensarse solo como un estatuto de índole puramente lingüística (el que contiene la noción de enunciador), sino fundamentalmente “como una ‘voz’ asociada a un ‘cuerpo enunciador’ históricamente especificado” (Maingueneau, 2002: 59). Una

suerte de enunciador, pero encarnado. Vale aclarar que, cuando en este trabajo, usemos el lexema “enunciador”, estaremos refiriéndonos a este enunciador encarnado del que habla Maingueneau y no a un mero reservorio de huellas lingüísticas que delatan cierta individualidad. Dicho de otro modo, la noción de *ethos* nos permite el pasaje hacia lo social, así los escritos de los estudiantes no son una mera producción individual, sino discursos, producto de los mecanismos de la institución académica, que imponen la aceptabilidad sobre el decir.

Por su parte, Ruth Amossy (2010), siguiendo trabajos de Pierre Bourdieu y Michel Pêcheux, señala que el *ethos* no es una construcción puramente libre ni puramente individual ya que sobre los hablantes operan determinaciones variadas, las lingüísticas y las que proceden de las relaciones de poder inscriptas en todo intercambio simbólico, lo que implica que la representación de sí que construye todo hablante no depende solamente de una planificación deliberada sino que, por el contrario, “se nutre de las interpretaciones sociales por medio de las cuales es posible que cada uno de nosotros se piense” (2010: 3). Esos condicionantes no suponen para esta autora, sin embargo, que el sujeto “no participe plenamente de la dinámica del intercambio ya que, en su interior, es una instancia activa” y por lo tanto, que esta imagen sea tributaria de representaciones colectivas y de valores comunes, no soslaya su responsabilidad por el decir.

Pero pensar el *ethos* supone también ofrecerle un lugar destacado al intérprete de tal construcción, ya que para Maingueneau (2002) el auditorio es el lugar de la destinación, pero también el de la interpretación. Interesa de esa instancia la noción de interpretación no tanto en lo referido al proceso de identificación por el que el destinatario decodifica ciertos rasgos más bien individuales de la construcción del *ethos*, sino al proceso que el autor francés define como de incorporación. El reconocimiento de rasgos implica, así, la entrada a un mundo, aquel al que es convocado el destinatario por esa construcción particular, que reenvía a un estereotipo a partir del que “ingresa” a la comunidad imaginaria de los que comparten o adhieren a ese discurso. Así, el *ethos* opera en fase con la coyuntura ideológica (Maingueneau, 2009).

Una última apreciación sobre la noción: para Amossy, la falta de marcas expresas de subjetividad y el intento de minimizar la presencia del yo en el discurso no debe pensarse como un bloqueo a la construcción del *ethos*. Muy por el contrario,

la búsqueda de neutralidad y la desinscripción de la subjetividad invitan a interrogarse acerca de la figura del locutor que “se libra a tal borramiento” (2010: 6).

Ethos y logos

Ahora bien, sostener la existencia de vías argumentativas (Barthes, 1993) por separado en nuestra exposición, no debe suponer que las conceptualicemos como compartimentos estancos en la práctica argumentativa real de los sujetos ni en el análisis de tales prácticas o de los discursos que producen. A la clásica distinción de la Retórica entre *logos*, *ethos* y *pathos* se le puede reconocer eficacia didáctica, pero sabemos que operan en la simultaneidad y que la mayoría de las veces es difícil distinguirlas con nitidez a causa de la porosidad que deriva de su imbricación. En este trabajo, sin ir más lejos, estamos presuponiendo esa porosidad al plantear un análisis del *ethos* a partir de la emergencia, en los escritos, de lo que tradicionalmente se conoce como una estrategia, el razonamiento por el ejemplo, y como tal participe de otras técnicas del *logos*. Consideramos, junto con Maingueneau (2002) y Amossy (2010), al *ethos* como noción transversal que se respalda y construye de modos diversos, a partir de la apelación tanto de los aspectos racionales como emocionales en el discurso y que, entonces, la ubicación en una de las vías no invalida el vínculo pregnante con las otras.

Para el filósofo del derecho polaco Chaïm Perelman (1997), el razonamiento por el ejemplo pertenece a la categoría de aquellos argumentos que fundan la estructura de lo real, en el sentido de que, a partir de un caso particular, permiten establecer un precedente, un modelo o una regla general. En la clase entran cuatro exponentes: el ejemplo, la ilustración, el modelo y el antimitelo. Lo que permite agruparlos es que en todos se establece una relación entre regla (a veces llamada también por Perelman “ley” o “principio”) y caso particular (“concreción” en Perelman). En nuestro trabajo usamos indistintamente esa terminología y también la de “enunciado general” / “caso”.

Lo que permite diferenciar uno de otro exponente, según el autor, es el modo en que se establece la relación: a veces, el caso funda (en tanto concreta, revela, establece o da credibilidad a) la regla; otras, el caso ilustra (en el sentido que esclarece, ratifica, corrobora o apunta) la regla. En cambio, en el modelo, el caso par-

particular puede presentarse como un tipo a imitar, para admirar o, por el contrario, en el antimodelo, algo o alguien de quien alejarse.

Para la lingüista argentina Elvira Narvaja de Arnoux (2009b), lo particular sostiene la generalización en la medida en que “se presenta como dotado de determinados atributos que se encuentran regularmente en otros objetos particulares”. Para la autora, aun cuando se presente un solo caso, este lo es en tanto encarnación de una regularidad. En su óptica, las funciones de derivar la regla o de apoyarla corresponden a menudo al orden en que se ubiquen la parte ejemplificante y lo que se ejemplifica; si va antes, el ejemplo tiene un papel constructor, próximo a la inducción; si va después, el ejemplo tiene la función de presentarse como una prueba.

Más allá de las disquisiciones teóricas en torno a estos temas, lo que nos interesa observar es el modo en que los escritos seleccionados articulan ambas presencias y, derivado de lo anterior, las características *éticas* que exhiben tales imbricaciones en el marco de la producción de exámenes y monografías, propias del ámbito académico del que proceden.

Retomaremos las cuestiones aquí planteadas para pensarlas en relación con nuestro *corpus*.

Corpus

El criterio de selección de los textos para este análisis cualitativo consistió en relevar producciones en las que sus autores se hubiesen desplazado levemente de las determinaciones genéricas, centralmente en la construcción de las relaciones entre enunciados generales y casos particulares. Vemos en esos desplazamientos la búsqueda de un decir propio y la constitución de un *ethos* particular. Por tal motivo, al comienzo de los dos apartados subsiguientes caracterizaremos los géneros discursivos abordados por los estudiantes y, luego, procederemos al análisis de los dos grupos de escritos.

Exámenes presenciales

El primer grupo de estudiantes resolvió un examen parcial presencial durante el transcurso de la clase número doce de Taller (dos horas reloj). El género pedido

fue un informe de lectura con confrontación de fuentes. Sobre la articulación de una problemática en común (en este caso, las relaciones entre escritura y poder), los estudiantes debían dar cuenta de las posiciones argumentativas de dos autores (de los cuatro que conformaban su *cópus* de trabajo), distribuidas en ejes temáticos que permitieran articular coherentemente la comparación.

Se esperaba que los escritos exhibieran un adecuado manejo de las fuentes y del género de escritura que se evaluaba. En virtud de ese propósito, estas fuentes específicas habían sido trabajadas oralmente con la docente, en la clase previa al desarrollo del examen, para despejar dudas puntuales de puesta en escena enunciativa y contenido ya que son artículos académicos de alto grado de elaboración formal. La escritura de este tipo de trabajo constituye el objetivo central del Taller, por lo cual el género fue abordado a lo largo de toda la cursada, como así también las operaciones complejas de lectura en el ámbito de los estudios superiores. Hay que aclarar que los estudiantes podían tener las fuentes a la vista durante la realización del parcial, incluidas sus propias marcaciones de lectura, pero no podían tener materiales extra (ni fichas de lectura, ni resúmenes ni sus propios trabajos anteriores).

De todo lo anterior se desprende que los estudiantes produjeron un escrito derivado de la lectura de fuentes que conocían exhaustivamente y cuya resolución debieron adecuar a los requerimientos de un género académico que también manejaban, por formar parte de la currícula del Taller. El único dato nuevo que debieron enfrentar, en un parcial como el que estamos describiendo, es el de cuáles eran los dos autores seleccionados por la docente para establecer la comparación entre los cuatro del *cópus*.

En los exámenes presenciales que conforman nuestro *cópus*, encontramos que los enunciadores expositivos que se construyen tienen como denominador común, por un lado, el hecho de objetivar con claridad la relación entre casos particulares y enunciados globales y, por otro, el de inscribir esa articulación adecuadamente en la función argumentativa de las fuentes.

Dicha objetivación habilita a los estudiantes para construirse, al mismo tiempo, como sujetos del saber que hacen jugar estrategias enunciativas diversas. La selección de los fragmentos que sigue tomó en cuenta, por lo tanto, un contrapunto de procedimientos en la enunciación de las certezas, pero, sobre todo, el modo en

que se les saca provecho a la articulación entre caso particular y enunciado general. Quisimos focalizar nuestro análisis en dos clases de decisiones, entendemos que opuestas, que tomaron los estudiantes de cara a esa articulación.

Observemos nuestro primer fragmento:

Según Goody, el surgimiento de la escritura permitió transmitir el conocimiento indirectamente, es decir que ya no se necesitaban dos individuos en el mismo tiempo y espacio. A partir de esta invención, un individuo podía plasmar su conocimiento sobre un soporte material y, en otro momento, podía ser aprendido por otros individuos. El mencionado autor apunta otra ventaja de la escritura: la preservación y acumulación de conocimientos. Esto favoreció el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Goody indica que la escritura afectó favorablemente los procesos cognitivos del individuo.

En este fragmento, el *ethos* se construye a partir de un doble movimiento: se mantiene, en un primer momento, un alto grado de generalidad al presentar el argumento de la fuente (“la escritura permitió transmitir el conocimiento indirectamente”). En nuestra práctica docente, nos encontramos habitualmente con el tipo de problema que suponen los expositivos que se quedan solo en la generalidad porque terminan siendo un listado de enunciados globales que no se concretan en algo claro para los mismos estudiantes, al punto de que aquellos trabajos en los que prima ese procedimiento suelen mostrar dificultades a la hora de reconocer la inscripción de los argumentos en una tesis. Es decir que, de algún modo, el problema que supone conectar un caso particular en un enunciado general se traslada en el de inscribir un argumento a una tesis. Son operaciones similares de jerarquización que, si no se producen a un nivel más micro (enunciado general / caso particular) tampoco suelen producirse a un nivel macro (tesis / argumento).

En este fragmento, por el contrario, se logra, en un paso posterior, hacer más tangible el enunciado general y moldearlo, entonces, a una aproximación más cercana al propio universo. Lo que en un primer momento es “transmitir el conocimiento indirectamente”, se reformula en una puesta en escena más puntual, más concreta, más próxima en la que se “ve” a los individuos actuando en pasos sucesivos:

- primero, un individuo plasma su conocimiento sobre un soporte material;
- una vez hecho esto, otros individuos pueden acceder a él.

La objetivación del caso emerge en la superficie textual a partir de una escenificación por la cual el sujeto enunciador se legitima a sí mismo como sujeto del

saber en una operación sumamente didáctica que le posibilita luego conectar su primer argumento con otros, consecuencia, entendemos, de la adecuada visualización del caso.

En contrapunto, observemos la formulación de otro argumento:

Goody relaciona de forma clara la difusión extensiva de la escritura con la democratización política. Como ejemplo, se sitúa en el caso de la Grecia antigua, en la cual la difusión de la cultura escrita fue muy grande, lo cual, para Goody, tuvo como consecuencia la imposición de restricciones al desarrollo del gobierno centralizado. Específicamente, lo logró al proporcionar la papeleta de voto como un instrumento de control político. De este modo, la escritura es claramente, para Goody un instrumento de liberación en tanto emancipó a los pueblos de regímenes de poder centralizados y autoritarios.

En este fragmento se produce una operación enunciativa, podríamos decir, opuesta a lo que sucedía en el escrito anterior, no tanto en cómo presenta el caso particular sino más bien en cómo se lo ancla en las nominalizaciones que dan comienzo a la presentación del argumento. En cuanto al caso particular, el sujeto lo nombra explícitamente como ejemplo. Este hecho, al que podríamos llamar denominativo, no siempre corre en paralelo con una correcta apropiación del caso como concreción de una determinada generalidad y cumpliendo, en la fuente, una función argumentativa fuerte. En algunos exámenes puede verse que algo se nombra efectivamente como ejemplo y se lo introduce a partir de un conector adecuado en este sentido, pero cuando el ejemplo es relatado se lo hace muchas veces descontextualizado (como un “cuentito” aislado) o contradiciendo la tesis o el enunciado general. Aquí, el acto denominativo no está vaciado de contenido, lo que lo convierte en conceptualización plena y no en mera nominalización. El “ejemplo” se distribuye en dos planos:

un plano más global (en la Grecia antigua la difusión de la escritura fue muy grande e impuso restricciones al gobierno centralizado) y un plano más puntual (la papeleta para votar fue el instrumento tangible que impuso las restricciones).

Tal hecho histórico, en términos de Goody; es decir, la concreción de la ley en el caso, lleva al enunciadore a presentarlo inscripto en dos nominalizaciones puestas en paralelo: “difusión extensiva de la escritura” y “democratización política”,

nominalizaciones que se retoman y se vuelven a aclarar en el último enunciado (“De este modo, la escritura es claramente, para Goody un instrumento de liberación...”). Según Dominique Maingueneau (1980), la nominalización, en tanto operación de transformación sintáctica compleja, provoca un borramiento extremo de los agentes y los datos temporales, lo que supone un nivel de abstracción y naturalización (García Negroni, Hall, Marín, 2005) con el que, habitualmente, los estudiantes lidian en su comprensión lectora. Suele leerse como etiqueta de una verdad indiscutible y no como una operación argumentativa de alto grado que hay que descomponer para que, tanto las coordenadas espacio-temporales y la inscripción del sujeto en el discurso, sea apropiadamente desmantelada. En este fragmento, esa operación exitosa le posibilita luego, sobre el final, releer el centralismo en clave de autoritarismo. En este examen, la apropiación del caso se observa en la superficie textual no ya a partir de una escenificación sino a través de nominalizaciones, lo que lo acerca, de algún modo, a un discurso más abstracto y podríamos decir más cercano a lo teórico, no tan ligado exclusivamente a situaciones empíricas.

Los fragmentos seleccionados, producidos de manera presencial por estudiantes en situación de examen, muestran dos decisiones enunciativas diferentes en cuanto al modo en que articulan la ley y el (los) caso(s) particular(es) que impacta en el *ethos* que se esboza en cada uno. Por un lado, lo que caracterizamos como *ethos* didáctico, que ilustra la ley a partir de la generación de una escena y, en oposición, un *ethos*, al que pensamos como de umbral teórico, cuyo lenguaje es legitimado por nominalizaciones.

Monografías

La consigna para el segundo grupo consistió en que, a partir del corpus de lectura, Bourdieu y Tournier, escribiesen un texto monográfico de no más de tres carillas de extensión que respondiera al siguiente interrogante: ¿Deben relacionarse el mercado y el arte? Respecto de la escritura del trabajo, se les dieron a los estudiantes pautas para la planificación del escrito: debían prever, además de la consulta bibliográfica, una introducción al trabajo, síntesis de las distintas pos-

turas sobre el tema, comparación y valoración de textos, fundamentación de la opinión personal y conclusiones.

Los rasgos enunciativos que se esperan de este trabajo monográfico son la precisión en el uso de la terminología y la definición de conceptos, la fidelidad a las fuentes citadas, fundamentación de las aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, legitimación de la palabra con la demostración de lecturas, conocimiento del tema, manejo de información, mostración de referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude.

Los estudiantes, además de trabajar con fuentes argumentativas complejas que operaron como marco teórico de la problemática entre arte y mercado, cumplieron con actividades orientadoras que incluían ver dos filmes que utilizarían para su exposición: *Las alas del deseo* (1987) de Wim Wenders y su *remake* estadounidense *Un ángel enamorado* (1998) de Brad Silberling. Se les propuso a los asistentes que, en la producción de su escrito, usaran uno o ambos filmes como ejemplificación de las tesis y/o argumentos de las fuentes teóricas o bien, de los argumentos propios.

Cassany (2008) señala que la identidad académica o científica de cada persona depende en gran medida de la suma de las prácticas lectoras y escritoras en que ha participado. Una de las dificultades que presentan los textos académicos es que construyen un enunciatario altamente especializado, con competencias en el tema desarrollado. En este sentido, se les solicitó a los estudiantes que vieran los filmes mencionados, fundamentalmente, para que pudieran referenciar en los ejemplos los conceptos teóricos de cine de autor y cine comercial. Arnoux, Nogueira y Silvestri (2013) explican que el ejemplo es una de las estrategias discursivas para alcanzar la comprensión y la aceptación de lo explicado. Este se encuentra habitualmente centrado en el dato concreto, facilitando así el acceso al pensamiento teórico. Asimismo, las autoras señalan que esta estrategia permite que el pensamiento se mueva entre lo abstracto y lo concreto. Por otra parte, la ejemplificación es una actividad lingüística y cognitiva a la vez, ya que puede concebirse como una forma de paráfrasis conceptual que proporciona uno o más casos particulares –los ejemplificantes– de una clase abstracta –el ejemplificando–, subrayan las autoras. De este modo, la comprensión del segmento abstracto resulta favorecida si este se reformula por medio de un ejemplo que activa vínculos fuertes y rápi-

damente disponibles propios de la información concreta (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2013).

La argumentación por el ejemplo, como dijimos antes, se niega a evocar lo evocado como único, vinculado de manera indisoluble al contexto en el cual el acontecimiento descrito se ha producido. Al contrario, implica buscar a partir del caso particular la ley o la estructura que este revela. Argumentar por el ejemplo implica presuponer la existencia de ciertas regularidades de las cuales los ejemplos suministrarían una concretización. Entonces, mientras la argumentación por el ejemplo sirve para fundar una regla, el caso particular juega otro papel cuando la regla está ya admitida, sirve para ilustrar, para darle cierta presencia en la conciencia (Arnoux et al., 2004: 181). Entonces, por una parte, el trabajo con los filmes busca apuntalar la lectura de los textos fuente a partir de ampliar la competencia cinematográfica de los estudiantes, dado que, en dichos textos teóricos, se argumenta con ejemplos de cine de autor y de cine comercial. Por otra, en la escritura de las monografías se esperaba que los filmes funcionasen en las dos direcciones, o bien para fundar la regla o bien para ilustrarla.

Al respecto, el siguiente fragmento seleccionado muestra un sujeto que despliega un caso particular para explicar la tesis del texto fuente, lo utiliza como entrada explicativa que le permite articular las dos partes de la tesis:

Las alas del deseo es una película crítica que muestra las secuelas o huellas de una sociedad devastada por la guerra, lejos de vincularse con un mercado de masas, lo aborda desde una perspectiva diferente; comparar esta película con *Un ángel enamorado* (USA, B. Silberling, 1998) es una gran forma de entender o de poner en perspectiva la frase de Bourdieu: “La búsqueda del máximo beneficio inmediato pone en peligro la producción de las obras más nobles de la humanidad. Es la supremacía de un poder comercial que impone sus intereses en contra del arte universal”.

De este modo, observamos la producción de un *ethos* que incluye en la exposición su propia experiencia como lector: “es una gran forma de entender o de poner en perspectiva la frase de Bourdieu”. Los dos filmes le permiten articular las dos partes de la tesis del autor que cita: el poder comercial y el arte universal. En suma, la escritura de la exposición de la fuente se legitima, pero también se legitima la lectura, la interpretación, con la inclusión de la propia experiencia de comparación de los dos filmes. La comparación de los casos particulares se pre-

senta como una actividad meta, en la medida en que es formulada tanto como un camino para la comprensión del texto fuente como una puesta en perspectiva de la teoría.

En el siguiente fragmento, en cambio, el enunciador presenta una parte de la tesis del texto fuente y la explica con un caso particular. El enunciador se legitima en su experiencia como espectador del film: “nos emocionamos”, “vemos”, “nos sentimos”. Una vez desarrollado el caso particular, se cierra la explicación con una cita directa de uno de los argumentos centrales del texto fuente.

En definitiva, según el autor, el mercado abarca y consiente a las masas, y a esto lo logra brindando productos con los cuales cada persona siempre puede identificarse ... Por ejemplo, en *Un ángel enamorado* nos emocionamos desde las primeras escenas, vemos personas que fallecen según los ojos expectantes del personaje de Nicolas Cage. Nos sentimos como él, impotentes y tristes por no poder ayudar a darles al menos un segundo más de vida a ellos. Esto se logra, según Tournier, porque “... la sociedad estadounidense logra expresar con una fuerza notable los valores y las referencias universales, tocando problemáticas y registros simbólicos en los cuales todo el mundo o casi todo el mundo se reconoce”.

Entonces, en el fragmento anterior se observa, por un lado, un manejo del discurso apropiado respecto de la secuencia textual, con el marcador discursivo “en definitiva” retoma y parafrasea lo expuesto anteriormente. Por otro, se explica el argumento del texto fuente con un caso particular en el que el sujeto aparece en primera persona del plural. En este caso, el *ethos* construido también necesita legitimarse en su experiencia, aquí como espectador, cuando incluye en la explicación algo propio, un decir propio, no delegado al texto fuente.

En el último fragmento, el enunciador delega la responsabilidad discursiva y jerarquiza la información: se despliega la tesis y un argumento central del texto fuente. Luego, desarrolla un caso particular que funciona como dato del argumento citado. De la tercera persona del párrafo en que se expone la tesis del autor, en el caso particular, se pasa a la primera persona del plural:

Según el autor, debe haber excepción cultural porque las obras que se exponen en los museos son productos de universos sociales diferentes e independientes de las leyes ordinarias del mundo lucrativo del mercado.

Como ejemplo claro, tenemos al pintor del Quattrocento que luchaba con los que encargaban sus obras para que estas no sean tratadas como un simple producto, evaluadas según aspectos

técnicos, como el tamaño de la superficie pintada y los colores empleados que le daban el precio a la obra.

El equivalente al pintor mencionado hoy sería la situación de los cineastas que luchan por el *final cut* y en contra de la pretensión del productor de tener el derecho final sobre la obra.

En el desarrollo del caso particular, se incluye la certeza en la enunciación (“como ejemplo claro”) acorde a las necesidades genéricas, pero también se da la aparición del sujeto (“tenemos”), que incluso en el párrafo siguiente, impone un caso particular análogo al desarrollado, pero en la contemporaneidad: “El equivalente al pintor mencionado hoy sería...”. Ambos casos particulares son desarrollados en el texto fuente por el autor, lo que hace el enunciador es jerarquizar y reordenar la información, poniéndolos en correlación mediante la analogía.

En resumen, si convenimos que en este último caso el “tenemos” refiere a “nosotros los lectores”, en el desarrollo de los tres fragmentos citados vemos un anclaje del enunciador encarnado en la experiencia, una legitimación en la experiencia, experiencia en tanto lectores y en tanto espectadores, para incluir el nuevo decir. En otras palabras, la tensión se manifiesta en lo nuevo, en la articulación caso particular / enunciado general y no en la delegación de la responsabilidad discursiva; allí aflora el sujeto para apoyarse en la experiencia. De este modo, el *ethos* se legitima en la vivencia.

Conclusiones

En principio, nos interesa resaltar que la hipótesis de partida –aquella que sostenía que la instancia presencial o diferida en que los estudiantes habían realizado sus respectivos trabajos incidiría de modo determinante en la calidad de los escritos– fue rápidamente descartada al enfrentarnos al análisis discursivo de sus producciones. Al contrario de ello, lo que observamos en un análisis más enfocado en la tensión entre el escribir géneros académicos y la que se deriva de la imposición del decir de las fuentes complejas con que se enfrentan en esa práctica, es que los sujetos toman decisiones ricas de cara a esa tensión y por lo tanto, pese a producir géneros altamente estandarizados como los que nos ocupan, construyen *ethé* que legitiman su decir de modos diversos.

En nuestro *corpus*, en el que pusimos la lupa en la articulación entre concepto general y casos particulares, hemos visto cómo, en los exámenes presenciales analizados, los estudiantes reponen casi teatralmente una escena, otras se acercan a un discurso más abstracto y entonces se desligan de la situación empírica sin que aparezcan problemas relacionados con la enunciación prevista para el género del discurso. Respecto del segundo grupo, los escritos domiciliarios, se observaron enunciadores que, cuando tienen para incluir un decir nuevo, un decir no habilitado linealmente por la fuente, se legitiman en su experiencia como lectores o espectadores, forzando la aparición del sujeto en el discurso. En esa clave, el *ethos* se legitima en la revisión y puesta en discurso de la propia experiencia como lectores, tanto de discursos escritos como audiovisuales.

Como observamos habitualmente en nuestra práctica docente, el empleo tradicional que hacen los estudiantes en general del caso particular en sus escritos gira en torno a presentarlo como prueba de lectura. Esta estrategia suele configurar *ethé* adecuados al género y a los criterios de validación científica de la institución académica. Sin embargo, en nuestro *corpus* hemos visto que el caso no opera como mero registro de lectura, sino que aparece mediado por operaciones a veces de escenificación, otra de abstracción o de materialización discursiva de la experiencia. Son esas intervenciones sobre los ejemplos las que los validan en las construcciones *ethicas*: más o menos didácticas, más o menos teóricas, más o menos ligadas a la experiencia.

En términos de Maingueneau (2002: 63)

Uno no se puede contentar, entonces, como en la retórica tradicional, con considerar al *ethos* como un medio de persuasión: es parte pregnante de la escena de enunciación, al mismo título que el vocabulario o los modos de difusión que implica el enunciado por su modo de existencia. El discurso no resulta de la asociación contingente de un “fondo” y de una “forma”, no se puede disociar la organización de sus contenidos y el modo de legitimación de su escena de habla.

Las reconfiguraciones observadas en el *corpus* son variadas y dan cuenta de las prácticas de lectura y escritura de sujetos concretos que se construyen como enunciadores que encarnan el saber a partir de estrategias tan disímiles y complejas como las apropiaciones que producen.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010), *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Amossy, Ruth (2010), “Chapitre 4: Images de soi, images de l'autre. ‘Je’ - ‘Tu’”, en *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, París: Presses Universitaires de France, Collection L'interrogation philosophique. (Traducción realizada por María Mercedes López para uso exclusivo de los alumnos del Seminario *Introducción al Análisis del Discurso*, 2011, Maestría en Análisis del Discurso, FFyL-UBA.).
- Arnoux, Elvira; Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2004), *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira (dir.) (2009a), *Pasajes. Escuela media - enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura*, Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, Elvira (2009b), “Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”, II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, 5 de octubre de 2009. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/87-ejemplo-ilustrativo-y-caso-recorridos-destinados-a-la-formacion-academica-y-profesionalpdf-2GU4A-articulo.pdf>. Fecha de consulta: 15/5/2017
- Arnoux, Elvira; Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2013), “El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes”, en A. Silgado Ramos y J. Guerrero, Rivera (coords.), *Perspectivas críticas. Leer y escribir en la educación superior*. Bogotá: Universidad Libre.
- Barthes, Roland (1993), *La aventura semiológica*, Buenos Aires: Paidós.
- Di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (1998), “Representaciones sociales en el proceso de la lectura”, en *Signo y Señal*, N.º 8, Buenos Aires: FFyL-UBA.
- García Negroni, María Marta, Beatriz Hall y Marta Marín (2005), “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones”, *Revista Signos*, v. 38, N.º 57, pp. 49–60.
- Maingueneau, Dominique (1980), “Las modalidades”, *Introducción a los métodos de Análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires: Hachette.

- Maingueneau, Dominique (2002), "Problèmes d'éthos", *Pratiques*, N.º 113/114, junio de 2002, pp. 55-67. (Traducción de M. Eugenia Contursi para uso exclusivo del Seminario "Análisis del discurso y comunicación", Maestría en Análisis del Discurso, FFyL-UBA).
- Maingueneau, Dominique (2004), "¿'Situación de enunciación' o 'Situación de comunicación'?", *Revista Discurso.org*, 3 (5). Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm [visitado el 03/05/2005]. (Traducción de Laura Miñones).
- Maingueneau, Dominique (2009), *Análisis de textos de comunicación*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morales, Oscar y Daniel Cassany (2008), "Leer y escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos", *Revista Memorialia*, Cojedes: UNELLEZ.
- Perelman, Chaïm (1997), "La argumentación por el ejemplo, la ilustración y el modelo", en *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, Bogotá: Norma.
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca (1992), "Los enlaces que fundamentan la estructura de lo real", en *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Silvestri, Adriana (1998), "El texto escrito en el ámbito escolar", en *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires: Cántaro.
- Silvestri, Adriana (2000), "Los géneros expositivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo", en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires: Instituto del Profesorado J. V. González.

Corpus utilizados por los estudiantes I

- Goody, Jack (1992), "Las implicaciones de la escritura", en Raymond Williams (ed), *Historia de la comunicación*, Barcelona: Bosch Comunicación.
- Levi-Strauss, Claude (1970), "Lección de escritura", en *Tristes trópicos*, Buenos Aires: Eudeba.

- Lyons, Martyn (2012), “La lógica del alfabeto: culturas orales y escritas”, en *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Ong, Walter (1987), “La escritura reestructura la conciencia”, en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: Fondo de Cultura Económica (fragmentos).

II

- Bourdieu, Pierre (1999), “Más ganancias, menos cultura”, *Clarín*, 24 de noviembre, trad. Elisa Carnelli, disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1999/11/24/i-02101d.htm>. [visitado el 19/2/2016].
- Tournier, Vincent (1999), “El mercado hace cultura”, *Clarín*, 29 de noviembre, trad. Elisa Carnelli, disponible en: <http://edant.clarin.com/diario/1999/11/29/i-01701d.htm>, [visitado el 19/2/2016].

Material audiovisual

- Silberling, Brad (1998), *Un ángel enamorado* (film).
- Wenders, Wim (1987), *Las alas del deseo* (film).