

LA ESCRITURA

Lección 5: Tipología textual III: Los textos argumentativos

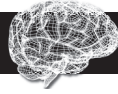
Objetivo general

Analizar las características y estructuras de los textos argumentativos, con énfasis en el ensayo académico, con el propósito de que el estudiante complemente sus habilidades para narrar, describir, explicar y exponer ideas, con las de sustentar sus reflexiones a partir de sus competencias de lectura, investigación y formación de un criterio propio.

Evidencias

Conocimiento (Saber)	Desempeño (Hacer)	Producto (Resultado)
El estudiante identifica la definición, las características, los requisitos, las exigencias, los recursos y la especificidad discursiva del ensayo, y está en capacidad de compararlo (acentuando en las diferencias), a partir de las tipologías textuales ya reseñadas.	El estudiante identifica una posible hipótesis, relacionada con las habilidades de lecto-escritura, la cual demostrará con base en los aprendizajes adquiridos durante el ejercicio sistemático del mediador. Además, enriquece su idea con textos que él mismo busca en la internet y en la biblioteca, y que giran en torno de la misma temática.	El estudiante realiza un ensayo (texto argumentativo) en el que claramente diferencia —por medio de los criterios de referencias de las normas APA— las ideas propias de aquellas que corresponden a las fuentes que le sirven de sustento académico.





LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS³⁷

Argumentar es formular de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de convencer de unas ideas a un receptor. El objetivo de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

La argumentación se utiliza, por lo general, para desarrollar temas que provocan *controversia*. Una argumentación jamás puede ser **constrictiva**, siempre debe dar cabida a la *discrepancia*. Si todos los argumentos fueran contundentes, no habría necesidad de discutirlos. Por eso, la tesis de una argumentación resulta más interesante a medida que suscita otras que se le oponen de manera razonable.

Las técnicas de la persuasión desempeñan un papel primordial en esta clase de escritos, ya que, en muchos casos, las tesis que se debaten no son verificables con hechos concretos.

Por consiguiente, en los textos argumentativos se incluyen todos aquellos escritos que presentan una organización de su contenido en la forma de *planteamiento de un problema, formulación de una tesis, exposición de los argumentos de sustentación y conclusión final*. También se consideran argumentativos los textos que promueven una discusión razonada de unas ideas cuyo propósito es convencer al lector. La función lingüística predominante en estos textos es la *apelativa o conativa*.

En el desarrollo de la argumentación, se pueden emplear procedimientos *deductivos, inductivos o analógicos*.

- *Procedimiento deductivo*: cuando a partir de unas leyes o de unos principios generales, se examinan casos particulares para verificar en ellos su aplicación.
- *Procedimiento inductivo*: va de la consideración o examen de unos casos particulares a la formulación de leyes o principios generales. Esta forma de ascender el conocimiento de lo particular a lo general constituye una de las actividades más comunes de nuestra vida diaria, hasta el punto de que casi todo lo que sabemos lo hemos elaborado por inducción. Las generalizaciones o conclusiones que podemos obtener por medio de la inducción ofrecen sólo *probabilidad* de certeza. Estos dos tipos de razonamientos los hemos abordado en el módulo de lectura de la anterior unidad.
- *Procedimiento analógico*: es una forma de inferencia en la cual se razona que si dos o más cosas concuerdan entre sí, en uno o varios aspectos, también podrán concordar en otros.

En la base de toda argumentación, se encuentran principios de la antigua dialéctica y de la lógica. Desde el punto de vista de la dialéctica, el texto argumentativo se mueve sobre **probabilidades**, nunca sobre certezas. Y desde el punto de vista de la lógica, se tiene en cuenta la noción de **causalidad**. La causalidad explica por qué un hecho sucede así y no de otra manera.

³⁷ Las ideas del presente módulo fueron tomadas de la página de internet: <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad14LaEscritura3.PDF> (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN

Los elementos que constituyen una argumentación son la **hipótesis**, el **cuerpo argumentativo** y la **conclusión**. Aunque la mayoría de los textos argumentativos presentan estos tres elementos, es conveniente advertir que algunos, en ocasiones, adoptan otras posibilidades: por ejemplo, contrastar dos elementos entre sí para persuadir al lector a que, al final, se incline por uno de ellos.

La hipótesis: es la proposición o idea central en torno a la cual se reflexiona; es el núcleo de la argumentación. Debe presentarse con la mayor claridad posible y no es aconsejable que exprese muchas ideas: mientras más general sea una hipótesis, más expuesta estará a ser refutada. Además, no debe plantearse en forma interrogativa, ya que de esta manera no se afirma ni se niega nada. Por otra parte, la hipótesis puede aparecer al principio o al final del texto. Pero, sea cual sea el caso, el autor del texto argumentativo no puede perder de vista este hilo conductor.

El cuerpo argumentativo: es la argumentación propiamente dicha. Los argumentos se ofrecen con el propósito de confirmar o de rebatir la hipótesis. En el cuerpo argumentativo deben integrarse las citas, las referencias bibliográficas, los garantes, los contraargumentos, las cifras, los datos, los llamados argumentos de autoridad, los nexos gramaticales, las reiteraciones y los ejemplos. Es muy importante no confundir una argumentación con una *demostración*. Ésta es propia de disciplinas formales —como la matemática y la geometría—, y se caracteriza por sus *pruebas rigurosas*. La argumentación, en cambio, es propia de disciplinas empíricas como el derecho, la filosofía, la sociología, la psicología, la comunicación y demás ciencias sociales y humanas. Ninguna argumentación puede presentar pruebas rigurosas e irrefutables, pues lo propio de ella es moverse en el campo de lo *verosímil* y de lo *probable*, no de lo *evidente*.

La conclusión: nunca se obtiene en forma automática o inmediata. Es frecuente que se introduzca con conectores como “*por lo tanto*”, “*en conclusión*”, “*finalmente*”, “*esto nos lleva a concluir que*”, “*así pues, podemos deducir que*”, “*por consiguiente*”, “*en definitiva*”... (los conectores los hemos abordado en el módulo de escritura de la primera unidad). No es extraño que en una argumentación, una misma cadena de razonamientos conduzca a diversas conclusiones.

Se suele mencionar *el ensayo* como el género que mejor representa los escritos argumentativos. En realidad, *el ensayo* no sólo es un excelente representante de la argumentación, sino que también, como *arte de las ideas*, recurre con gracia y lucidez a la exposición. Su doble condición, dominio de las ideas y cultivo del estilo, hace del *ensayo* tanto un asunto de la inteligencia como un arte de la expresión, un lugar privilegiado de encuentro entre la exposición y la argumentación. Por eso, éste será el tipo de textos que trabajaremos como producto para evaluar las competencias y habilidades del estudiante para argumentar sus ideas.

Antes de terminar estas notas sobre los textos argumentativos, es oportuno observar, con toda claridad, que **argumentar no es simplemente emitir opiniones**. El Diccionario de la Real Academia



Española nos *propone* cuatro acepciones de argumentar, y ninguna de ellas es opinar —esto no deja de ser significativo—. Nosotros *opinamos*, a veces con total desenfado, en las cafeterías y en los corredores; pero *argumentamos* en los espacios académicos. Escribir buenos textos argumentativos es quizás uno de los mayores retos que debemos afrontar como profesores, como profesionales o como estudiantes.

Desempeño: Punto de referencia (a modo de ejemplo)



Lectura inicial



*Como nuestro producto específico para este módulo consistirá en la redacción de un ensayo, a continuación presentamos un texto corto pero definitivo para quienes quieran acercarse a este tipo de informe académico.*³⁸

EL ENSAYO: DIEZ PISTAS PARA SU COMPOSICIÓN³⁹

1. Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo —literario— y otro lógico —de manejo de ideas—). En esa doble esencia del ensayo (algunos hablarán por eso de un género híbrido) es donde radica su potencia y su dificultad. Por ser un centauro —mitad de una cosa y mitad de otra— el ensayo puede cobijar todas las áreas del conocimiento; sin embargo, sea el motivo que fuere, el ensayo necesita de una “fineza” de escritura que lo haga altamente literario.

2. Un ensayo no es un comentario (la escritura propia de la opinión) sino una reflexión, casi siempre a partir de la reflexión de otros (esos otros no necesariamente tienen que estar explícitos, aunque, por lo general, se los menciona a pie de página o en las notas o referencias)⁴⁰. Por eso el ensayo se mueve más en los juicios y en el poder de los argumentos (no son opiniones gratuitas); en el ensayo se deben sustentar las ideas. Mejor aún, la calidad de un ensayo se mide por la calidad de las ideas, por la manera como las expone, las confronta, las pone en consideración. Si no hay argumentos de peso, si no se han trabajado de antemano, el ensayo cae en el mero parecer, en la mera suposición.

3. Un ensayo discurre. Es discurso pleno. Los buenos ensayos se encadenan, se engarzan de manera coherente. No es poniendo una idea tras otra, no es sumando ideas como se compone un buen ensayo. Es tejiéndolas de manera organizada. Jerarquizando las ideas, sopesándolas (recordemos que ensayo viene de “exagium”, que significa, precisamente, pesar, medir, poner en la balanza). Si en un

³⁸ Recomendamos completar y contrastar las ideas del profesor Fernando Vásquez Rodríguez con los conceptos que expone el profesor Jaime Alberto Vélez (2000) en su texto “Límites del ensayo académico”. En: *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus.

³⁹ Vásquez Rodríguez, Fernando. 1998. En: *Aula Urbana*, N.º 5, marzo-abril. Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Santafé de Bogotá (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).

⁴⁰ En las normas APA (American Psychological Association), la referencia bibliográfica se hace dentro del cuerpo del trabajo: simplemente se adiciona, luego de la cita (textual o no textual) el apellido del autor —quien dice la cita—, el año de publicación del texto y la página exacta de donde se extrae el comentario.

ensayo no hay una lógica de composición, así como en la música, difícilmente los resultados serán aceptables. De allí también la importancia de un plan, de un esbozo, de un mapa guía para la elaboración del ensayo.

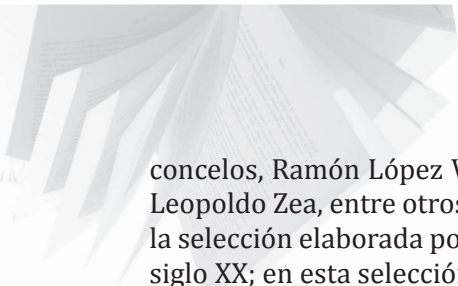
4. En tanto que discurso, el ensayo requiere del buen uso de los conectores (hay que disponer de una buena reserva de ellos); los conectores son como las bisagras, los engarces necesarios para que el ensayo no parezca desvertebrado. Hay conectores de relación, de consecuencia, de causalidad; y los hay también para resumir o para enfatizar. Y a la par de los conectores, es indispensable un excelente manejo de los signos de puntuación. Gracias a la coma y al punto y coma (este es uno de los signos más difíciles de usar), gracias al punto seguido..., es como el ensayo respira, tiene un ritmo, una transpiración. Es el conocimiento adecuado de los signos de puntuación el que convierte a nuestros ensayos en monótonos o livianos, interesantes o densos, ágiles o farragosos.

5. Hay dos grandes tipos de ensayos: uno, línea Montaigne (pueden leerse, por ejemplo, “De cómo el filosofar es aprender a morir”, “De la amistad”, “De los libros”); y otro, línea Bacon (léanse, al menos dos: “De los estudios”, “De las vicisitudes de las cosas”). En el primer caso, el ensayo es más subjetivo, abunda la citación —de manera muy propia—; en el segundo, el ensayo es más objetivo, y no hay ninguna referencia explícita, o son muy escasas. Tanto Montaigne como Bacon son maestros para desarrollar las ideas. Tanto uno como otro hacen lo evidente, profundo; lo cotidiano, sorprendente. Ambos apelan a otras voces, ambos recurren al pasado —a otros libros— para exponer sus puntos de vista. Ambos emiten un juicio: se aventuran a exponer su pensamiento. Es importante releer a estos dos autores; fuera de ser un goce y un reencuentro con la buena prosa, son ensayos-modelo, aprovechables por cualquiera que desee aprender o perfeccionar su escritura ensayística. En el mismo sentido, deberíamos apropiarnos de la creación ensayística de Emerson y Chesterton, recomendada una y otra vez por Jorge Luis Borges.

6. Otros ensayos exquisitos son los escritos por Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Un mexicano y un dominicano. Ensayos de peso, con profundidad y, sobre todo, realizados con todos los recursos literarios y el poder de la imaginación. Quién que haya leído, “Notas sobre la inteligencia americana” de Reyes, o “Seis ensayos en busca de nuestra expresión” de Ureña, no ha sentido como una revelación de la escritura potente, de la escritura gestora de mundos. Hay una “marca de estilo” en estos dos ensayistas, una “impronta” personalísima, que pone al ensayo en el mismo nivel del cuento o el poema. Cuando uno lee los ensayos de Reyes o de Ureña, lo que lee —además de un pensamiento vigoroso— es una excelente literatura.

7. Reyes y Ureña son los iniciadores, por decirlo así, de una larga tradición que va hasta Sábato y Borges. Consúltese la compilación *El Ensayo hispanoamericano del siglo XX*, hecha por John Skirius; en ese texto se condensan voces de ensayistas latinoamericanos valiosos: Manuel González Prada, Fernando Ortiz, José Carlos Mariátegui, Ezequiel Estrada, Luis Alberto Sánchez, Germán Arciniegas, Arturo Uslar Pietri, Eduardo Caballero Calderón, Enrique Anderson Imbert... y, por supuesto, Octavio Paz, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. Puede mirarse, de igual manera, la selección hecha por José Luis Martínez, *El ensayo mexicano moderno*; en este libro resaltan los ensayos de José Vas-





concelos, Ramón López Velarde, Julio Torri, Xavier Villaurrutia, Jorge Cuesta, Edmundo O’Gorman y Leopoldo Zea, entre otros. Y para una perspectiva más nuestra, sería interesante y necesario conocer la selección elaborada por Jorge Eliécer Ruiz y Juan Gustavo Cobo-Borda, Ensayistas colombianos del siglo XX; en esta selección descubriremos voces poco conocidas, la de Baldomero Sanín Cano (“De lo exótico”, “La civilización manual”), y la de Hernando Téllez (“La originalidad literaria”, “Traducción”). Basten estos textos y estos autores para mostrar cómo hay una enorme tradición en la producción ensayística. Tómense, entonces, como abre bocas o “textos de iniciación”.

8. Para elaborar un ensayo, entre las muchas cosas que deben tenerse en cuenta, resaltaría las siguientes:

- Cuál es la idea o ideas base que articulan el texto. En otros términos, cuáles son los argumentos fuertes que se desean exponer o la idea que quiere debatirse o ponerse en cuestionamiento. Esta idea (o estas ideas) tiene que ser lo suficientemente sustentada en el desarrollo del mismo ensayo.
- Con qué fuentes o en qué autores se sustenta nuestro argumento; a partir de qué o quiénes, con qué material de contexto se cuenta; en síntesis, cuáles son nuestros puntos de referencia. Este es el lugar apropiado para la bibliografía, para la citación y las diversas notas.
- Qué se va a decir en el primer párrafo, qué en el segundo, qué en el último (recordemos que la forma del ensayo es fundamental; recordemos también que antes del ensayo hay que elaborar un esbozo, un mapa de composición). Qué tipo de ilación (sin hache) es la que nos proponemos: de consecuencia, de contraste, de relación múltiple. Es muy importante el “gancho” del primer párrafo: cómo vamos a seducir al lector; qué nos interesa tocar en él; igual fuerza debe tener el último párrafo: cómo queremos cerrar; cuál es la última idea o la última frase que nos importa dejar en la memoria de nuestro posible receptor.
- Aunque no siempre el último párrafo es una conclusión, sí debe el ensayo tener un momento de cierre (de síntesis), desde el cual puedan abrirse nuevas ventanas, otras escrituras. El último párrafo es una invitación a un nuevo ensayo (los ensayos se alimentan de otros ensayos: un nuevo ensayo abre camino a otros aún no escritos).
- El ensayo no debe ser tan corto que parezca una meditación, ni tan largo que se asemeje a un tratado. Hay una zona medianera: entre tres y diez páginas (por decir alguna magnitud). Pero sea cual sea la extensión, en cada ensayo debe haber una tesis (con sus pros y sus contras), y la síntesis necesaria. No olvidemos que el ensayo es una pieza de escritura completa.

Las anteriores puntualizaciones no son excluyentes con otros estilos o con otras maneras de elaboración del ensayo, ni pueden leerse como una camisa de fuerza; son tan solo recomendaciones. Indicaciones generales. Indicios.

9. Cuando el ensayo oscila entre las dos y las tres páginas, sobran los subtítulos. Cuando tiene un número de páginas mayor, puede recurrirse a varios sistemas: uno, subtitulando; otro, separando las partes significativas del ensayo con numerales (llamo a este tipo de ensayo, de “cajas chinas”). No debe olvidarse que cada una de las partes del ensayo precisa estar interrelacionada. Aunque “partamos” el ensayo (con subtítulos, frases o números), la totalidad del mismo (el conjunto) debe permanecer compacta. Si dividimos un ensayo, las piezas que salgan de él exigen estar en relación de interdependencia.

10. No podría terminar estas diez pistas sobre la elaboración de ensayos, sin mencionar el papel fundamental del género para el ejercicio y el desarrollo del pensamiento. Por medio del ensayo es que “nos vamos ordenando la cabeza”; es escribiendo ensayos como comprobamos nuestra “lucidez” o nuestra “torpeza mental”. Cuando Theodor Adorno, en un escrito llamado —precisamente— “El ensayo como forma”, señala el papel crítico de este tipo de escritura, lo que en verdad sugiere es la fuerza del ensayo como motor de la reflexión, como generador de la duda y la sospecha. El ensayo siempre “pone en cuestión”, diluye las verdades dadas, se esfuerza por mirar los grises de la vida y de la acción humana. El ensayo saca a la ciencia de su “excesivo formalismo” y pone la lógica al alcance del arte. Es simbiosis. Otro tanto había escrito Georg Lukács en su carta a Leo Popper: La esencia del ensayo radica en su capacidad para juzgar. Los ensayistas de oficio saben que las verdades son provisionales, que toda doctrina contiene también su contrario, que todo sistema alberga una fisura. Y el ensayo, que es siempre una búsqueda, no hace otra cosa que “hurgar” o remover en esas grietas de las estructuras. Digamos que el ensayo —puro ejercicio del pensar— es el espejo del propio pensamiento.

Ejemplo de producto

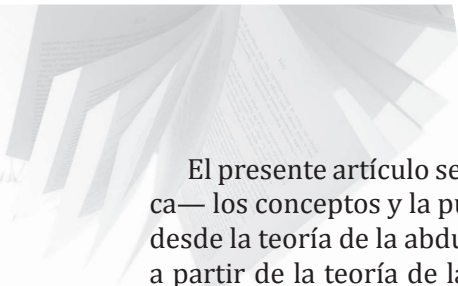
LA INDIRECCIÓN, LAS IMPLICATURAS, LA CORTESÍA Y LAS INTERACCIONES VERBALES: PISTAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DESDE LA TEORÍA DE LA ABDUCCIÓN⁴¹

0. Introducción

La interpretación de textos literarios a partir de los postulados pragmalingüísticos pretende profundizar en los significados implícitos del texto desde aquellos momentos en los que el lenguaje se convierte en el puente de conexión, en medio de las interacciones comunicacionales, entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se comunica. En ese sentido, la incorporación de las estrategias de significación a la interpretación de textos literarios se hace indispensable toda vez que los implícitos suelen ser los recursos más utilizados en este tipo de discurso, que se caracteriza precisamente por decir más de lo que expresa literalmente (muchas veces la intención de un relato radica en lo opuesto o en algo distinto a lo que muestra su historia).

⁴¹ El presente capítulo fue presentado como ponencia por el autor del presente mediador en el Congreso Nacional de Lingüística, Semiótica y Literatura. Montería: Universidad de Córdoba, noviembre de 2004 (fragmento).





El presente artículo se propone ampliar —tanto desde la parte teórica, como desde la parte práctica— los conceptos y la puesta en marcha de la propuesta concerniente al análisis de textos literarios desde la teoría de la abducción. En particular, el texto aborda una propuesta de análisis literario que, a partir de la teoría de la abducción, incorpore al análisis de función (fondo) del discurso literario algunos de los presupuestos de la pragmática, tales como las implicaturas generadas de las máximas conversacionales, los Actos de Habla Indirectos AHI, la máxima de la cortesía y las interacciones verbales (por explicar los mecanismos ocultos o subrepticios de las interacciones y del lenguaje).

El trabajo en sí busca, no sólo demostrar la conveniencia y la pertinencia de los postulados pragmatológicos para la interpretación de textos literarios, sino también las habilidades que desde la teoría de la abducción pueden ser detonadas, sobre todo para aquellos estudiantes/lectores que se enfrentan a los intrincados procesos hermenéuticos y de comprensión de textos; hablamos, específicamente, de la argumentación, la adopción de puntos de vista verificables y comprobables, el sopesar la subjetividad del lector con la objetividad del texto, el volar con una imaginación amparada por sus vínculos con la realidad, el convertir la lectura como un juego divertido de “desentrañar crímenes”, de investigar como un detective...y, sobre todo, el explotar las facultades creativas e innovadoras.

Para tal fin, el escrito está dividido en dos partes. La primera, constará de un ligero repaso de los principales aportes pragmáticos, desde los postulados de la teoría de los actos de habla, las indirectaciones, las implicaturas surgidas de los principios cooperativos en la conversación, las interacciones verbales y los fenómenos de la cortesía, con el fin de vincularlos como posibles componentes de la teoría de la abducción (por explicar los mecanismos ocultos o subrepticios de las interacciones y del lenguaje). La segunda, pone en práctica todo este panorama teórico a partir de una interpretación abductiva del cuento “La Siesta del Martes”, del justamente consagrado escritor Gabriel García Márquez. La tercera, concierne a la puesta en marcha de la propuesta —a partir de la interpretación del nombrado trozo literario— en un grupo de estudiantes de primer semestre universitario, con miras a corroborar la pertinencia o no de los enfoques citados para la producción de sentidos.

1. Un acercamiento a los actos de habla

La literatura, más allá de constituir un texto, es también un discurso atravesado constantemente por la significación. Hay un *sentido* que mueve y conmueve los sentidos; detrás de cada hoja literaria publicada hay intención, que en el caso de los cuentos clásicos, va siendo presentada lenta pero certeramente por medio de la tensión y la intensidad (Cortázar, 1979:20). Todo esto repercute en que los procesos interpretativos trasciendan la mirada tradicional —semántica— (donde el interés está en el significado lingüístico en relación con la estructura de la expresión), para que se dediquen a explorar el terreno de la pragmática, donde se añaden a la investigación sobre el significado de elementos como el contexto, la misma situación comunicativa, las presuposiciones, los actos de habla y las implicaturas conversacionales.

Con base en los “juegos de lenguaje”, fue Wittgenstein (1953, citado por Salguero, 1996: 30) uno de los primeros teóricos pragmáticos en postular, mediante la teoría del “Uso Lingüístico”, la relación del significado de una proposición con el uso que se haga de ésta⁴². Más tarde, Austin (1962), Searle

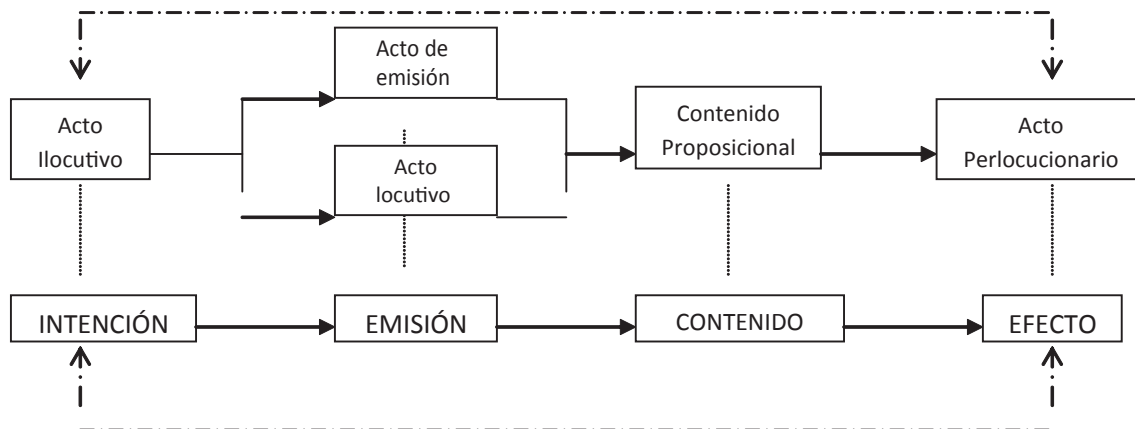
⁴² Esta teoría del significado propone concebir el lenguaje como un conjunto de actividades o usos relacionados, tal como ocurre en los juegos: hay una relación entre la proposición (el término empleado), y la propia realidad. De ahí que una proposición *significa* porque es utilizada.

(1965) y Grice (1975) profundizaron las ideas precedentes en sus investigaciones acerca de los actos de habla, la lógica de la conversación y las implicaturas.

La teoría de los actos de habla se basa en las consideraciones de Austin acerca del lenguaje como un instrumento que sirve para hacer cosas, de tal manera que va más allá de los simples “sonidos” porque posee significado, sentido e intención. Estas características se resumen en las siguientes tres instancias, de las que consta todo acto de habla (Searle, 1965: 84):

- *Acto locutivo*: Es el acto de proferir o decir algo (se asocia con el acto perlocucionario).
- *Acto ilocutivo o ilocucionario*: El que se realiza al decir algo (hay un sentido, un significado, una fuerza...)
- *Acto perlocucionario*: El efecto extralingüístico que se busca en el destinatario (hay un fin último, un objetivo, que puede ser persuadir, intimidar...), y la relación de este significado con el contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria.

A estos tres elementos se les suman el acto de emisión y el contenido proposicional, así:



De esta manera, el acto ilocucionario (intención) y el efecto perlocucionario (el fin último de la acción comunicativa) tienen una relación un tanto intrínseca; por su parte, el acto de emisión y el contenido proposicional son los “mecanismos” que un hablante usa para dar a entender su intención y para lograr un efecto en su interlocutor. De hecho, aunque la intención en la comunicación generalmente no se dice, siempre se buscan los *mecanismos* para que el interlocutor la deduzca, y uno de esos mecanismos lo provee la misma convención de la lengua de los interlocutores, puesto que la intención de un hablante está reglada por un “acuerdo tácito” al que llega con su destinatario con base en el significado del contenido proposicional en una lengua determinada.



El acto ilocutivo, como símbolo de la comunicación lingüística, representa una intención original de un hablante llevada al plano de la comunicación; tal intención puede cambiar, aunque el contenido proposicional sea el mismo⁴³. De igual manera, y para efectos de la investigación que nos concierne, Searle (1969: 159) hace la distinción entre el acto ilocutivo (lo que se hace al emitir una palabra) y el significado (lo que buscan esas palabras que usa el hablante). Si bien —como ya lo hemos mencionado— existe cierta relación, también es cierto que en determinadas ocasiones (para nuestro caso, en la expresión literaria) lo que quieren decir las palabras de un autor —el texto como tal— algunas veces es independiente de su intención inicial, esto es, de *lo que quería decir*. (Al respecto, Zuleta [1985: 20] diría que la pregunta problematizadora trasciende el ¿qué nos quiere decir Cervantes?, para instalarse en el ¿qué nos quiere decir El Quijote?). Pero, sea cual sea el caso, la misma interacción y el contexto⁴⁴ brindan las pautas necesarias para llegar a un “acuerdo tácito” en la significación. En otras palabras, al interpretar es determinante sopesar el *intentio auctoris* y el *intentio operis* como imposición al *intentio lectoris* (Eco, 1995: 68), pues se responde a la lógica de una entidad primaria, que puso determinada intención en un escrito —acto ilocutivo representado en el mero hecho de que el texto sea tomado como una poesía, como una novela o como un cuento (Searle, 1996: 168)—, y que regula las interpretaciones, pues el hecho de que la obra responda a una intención de un autor limita los posibles sentidos que del texto se postulen.

2. La indirección y las alusiones

La teoría de los actos de habla se inscribe dentro de la pragmática en la medida en que busca una distinción entre la forma lingüística de los enunciados (plano de la expresión) y la función comunicativa que desempeñan. A partir de ella, Searle (1965: 83), profundizó en los fenómenos lingüísticos originados a partir de la cortesía —llamados Actos de Habla Indirectos, AHI— en los que el hablante da a entender estrictamente lo que dice, y encima de ello, algo más. Así, el hablante ejecuta dos actos simultáneamente: un acto ilocutivo primario, el no literal, que se realiza por medio de otro acto secundario, el literal. Piénsese, por ejemplo, en los actos de habla de índole irónica. La ironía consta de un acto ilocutivo primario opuesto o distinto al acto ilocutivo literal (en algunas ocasiones, el significado no literal es el antónimo del significado secundario). Como tropo del pensamiento, la ironía juega con el significado opuesto de la intención, pues se dice lo contrario (o algo distinto) de lo que se piensa, de tal manera que el propósito puede limitarse a unas cuantas frases o párrafos, o puede convertirse en el principal medio de expresión de un acto ilocutivo global (se extiende a lo largo de una obra o de una conversación).

Siguiendo con las ideas de Searle, los hablantes —según determinadas circunstancias— deben recurrir a ciertos enunciados donde la forma lingüística se desvía de la función comunicativa, todo con el fin de no herir la susceptibilidad del destinatario, o como una normatividad “obligada” por la

43 Se puede utilizar un mismo material —un mismo acto proposicional— de diferentes maneras, pero esas diferentes maneras encierran, ante todo, una intención también diferente. El acto proposicional “Juan entra a la sala” puede sufrir diversos mecanismos de indicación de funciones, para convertirlos en diferentes intenciones: una orden (“Juan, entra a la casa”, más aún si la frase se acompaña de giros admirativos, o “indicadores de fuerza ilocutiva”); una pregunta (“¿Juan entra a la casa?”, muy diferente, incluso, a la petición “Juan, ¿entra a la casa?”), o como la frase inicial, una aserción.

44 El presente trabajo asume la palabra *contexto* como “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado. No es sólo una realidad externa, sino una realidad interna, de modo que es el propio oyente el que en el momento de la interpretación realiza una selección particular dentro del conjunto total de sus supuestos” (Escandell, 1998: 13).

cortesía⁴⁵. La indirección, entonces, perfila su atención en la conexión entre lo dicho y lo implícito..., entre las palabras y la intención..., entre la expresión y el contenido.

El hecho de que esta indirección contenga la realización simultánea de dos actos significa que dichos AHI pueden *cancelarse*, puesto que si se “responde” o se “hace” lo que el significado literal dice, la implicatura queda perfectamente anulada. Además de esta propiedad, los AHI aparecen de manera *sistemática*, de modo que hay unas formas más aceptadas que otras para emitir una indirección, puesto que cumplen ciertos requisitos para la realización no defectuosa del mismo acto. Esos requisitos, llamados “*happiness conditions*”, indican que son más sistémicos los AHI (por citar un caso, los exhortativos) que:

- Afirman o preguntan por las *condiciones preparatorias*: El oyente es capaz de realizar la acción deseada, y no es obvio a los interlocutores que el oyente, por cuenta propia, realice la acción deseada (*¿me puedes pasar la sal?*).
- Afirman o preguntan la *condición esencial*: Que sea un intento para que el oyente se sienta obligado a realizar la acción deseada⁴⁶ (*¿eres tan amable de pasarme la sal?*).
- Afirman o preguntan las *condiciones de contenido proposicional*: El hablante predice la acción futura del oyente (*¿me pasas la sal?*).
- Afirman o preguntan las *condiciones de sinceridad*: El hablante quiere que el oyente realice la acción deseada (*¿me quieres pasar la sal?*).

La tercera propiedad de los AHI es el carácter *convencional* con el que aparecen, de acuerdo con los usos que tengan en una lengua determinada como formas idiomáticas estándar. Sin embargo, se hace imprescindible diferenciar esta clase de AHI de otra clase, los *AHI no convencionales*, llamada así —entre otras características— por el hecho de no remitirse a un acuerdo de índole social:

45 Sin embargo, no todos los AHI atienden al fenómeno de la cortesía (piénsese, por ejemplo, en afirmaciones indirectas no corteses como “Oye, por qué no dejas de molestar con ese aparato, que me estás poniendo histérica”, o “quiero estar solo” o “quiero que te vayas, ¿lo comprendes?” (Mulder, 1993: 188). En todo caso, también cabe anotar que estos AHI, aunque no son corteses, sí son menos “crudos” que aquellas interacciones realizadas a partir de actos de habla directos.

46 Al respecto, se puede decir que para los actos exhortativos y para los impositivos debe existir otra condición preparatoria —la *autoridad* por parte del hablante— puesto que la *voluntad* y las *razones* del oyente no las explican las *condiciones de felicidad*.



AHI convencionales	AHI no convencionales
<p>Contienen una especificación completa de la acción deseada.</p> <p>P. ej.: “¿Me podrías traer un vasito de agua?”.</p>	<p>Describen un estado de cosas que deben transformarse; le <i>sugieren</i> al oyente, aunque no se especifique literalmente la acción.</p> <p>P. ej.: “Hace un frío tremendo aquí” (puede sugerir. “cierra la ventana”, “enciende la calefacción”, “trae leña para la chimenea”...)</p>
<p>No necesitan recurrir al contexto o a la situación para su interpretación.</p> <p>P. ej.: “Nancy es un bombón”.</p>	<p>Son el caso más <i>opaco</i> de la indirección, pues requieren un conocimiento del <i>contexto</i> o la <i>situación comunicativa</i> para poder captar la intención del hablante (emisor y receptor deben tener un determinado conocimiento mutuo).</p> <p>P. ej.: “Ya son las tres de la mañana” (puede sugerir que es muy tarde para seguir en un baile).</p>
<p>Constituyen una referencia ineludible al oyente.</p> <p>P. ej.: “¿No vas a comer los cereales?”</p>	<p>No hay una alusión directa a nadie, aunque el contexto lo diga.</p> <p>P. ej.: “¿Se puede bajar la música?”¹</p>
<p>Responden a una convención de uso.</p> <p>P. ej.: “¿Por qué no coges el teléfono?”</p>	<p>Como su mismo nombre lo dice, no responden a una convención predeterminada.</p> <p>P. ej.: “Me está comenzando a doler la cabeza” (dolor de cabeza = música a altos decibeles).</p>
<p>Tienen variaciones de lengua a lengua (en tanto son expresiones idiomáticas). Son el resultado de una convención de uso, pero no de significado.</p> <p>P. ej.: “Al pan, pan; al vino, vino”. “To call a spade a spade”</p>	<p>Al pasar de una lengua a otra, se traduce literalmente, y el AHI continúa.</p> <p>P. ej.: “¿Se puede bajar la música?” Can the music turn off?</p>

Por todas estas características, los AHI no convencionales —entre los que se encuentran las *alusiones*— resultan ser los actos de habla más indirectos y corteses (Brown y Levinson, citados por Mulder, 1993: 201), pues “libran” al hablante de que se le responsabilice de cualquier intención, pero paradójicamente expresan de manera eficaz y certera el acto que se quiere que el oyente realice. Insistimos en que ese “éxito” en la comunicación indirecta está íntimamente relacionado con el conocimiento del contexto y de la situación comunicacional por parte de los hablantes.

3. Las implicaturas, más allá de la conversación

Para Grice (1975: 104) en el plano de la expresión —de lo dicho— aparece casi simultáneamente otro plano en el que estrictamente ya no se afirma, sino que se sugiere o se implica. Es decir, el significado de una expresión responde a la interpretación que se haga del plano convencional —llano— de las palabras, y de lo que hay más allá. Estas implicaciones son *convencionales* cuando atañen a la semántica ya mencionada, esto es, a las interpretaciones que se derivan del signo, independientemente del contexto; y son *no convencionales* cuando se caracterizan por una conexión más estrecha con el contexto y las características de la conversación —terreno de la pragmática—. Las implicaturas no convencionales, a su vez, pueden ser *no conversacionales* cuando se calculan con base en el sentido convencional de las palabras y en conocimientos de segundo plano (reglas estéticas, morales o sociales), y pueden ser *conversacionales* cuando están relacionadas con los rasgos generales del discurso, derivados del *Principio de Cooperación*:

Haz que tu contribución a la conversación sea la necesaria en el momento que se da, con base en el propósito o dirección captada dentro del intercambio de conversación en el cual estás comprometido. Grice (1975: 105)

Ampliando este último aspecto, tanto la conversación entre un emisor y un perceptor como su misma interacción (al tratarse de conductas dirigidas por propósitos racionales) se mueven en la lógica de la cooperación, puesto que hay esfuerzos reconocidos por los participantes tendientes a facilitar el proceso comunicativo. Grice reunió estos propósitos comunes y direcciones aceptadas mutuamente en las cuatro categorías de las *máximas conversacionales*:

- *De cantidad*: Que la información que se brinda sea todo lo completa que se pueda; y que no informe, sin embargo, más de lo que se necesita;
- *De calidad*: Que aquello que se diga sea verdadero; es decir: que no diga nada falso, y que no afirme de lo que no se tenga prueba;
- *De relación*: Que se diga aspectos relevantes, relacionados con el tema que se trata;
- *De modo*: Que se refiera a la *manera* de decir: que sea claro, que evite la ambigüedad y la oscuridad en la expresión, que sea ordenado, que sea breve y que evite la prolijidad innecesaria.

Hay, no obstante, otras máximas de carácter estético, social y moral (como las de la *cortesía*, que bosquejamos en el pasaje anterior, y que profundizaremos en el siguiente) que también son observadas por los participantes de intercambios conversacionales.

Estas máximas también nos permiten inferir lo implícito, puesto que hay que suponer que el hablante se ajusta al principio de cooperación, y si no lo hace, entonces el destinatario debe sacar la conclusión de que el emisor no tiene una intención verdadera de comunicación, o que en realidad lo que quiere es introducir una nueva información; es decir, hay *otra intención*. Cuando ocurre este



último fenómeno decimos que hay una infracción a la norma —en términos de Grice, una “*violación a la máxima*”—, que se evidencia cuando:

- Hay *conflicto* entre las máximas, de tal manera que se olvida una máxima por acatar otra (como en el caso de las “verdades a medias”, donde se viola la máxima de calidad por hacer hincapié en la máxima de cantidad);
- Hay una *negación explícita* a la cooperación matizada por estrategias de evasión de tópicos (“*de eso no quiero hablar*”; “*hablando de otra cosa*”...);
- Hay una *violación encubierta* que tiene el propósito de engañar y mentir con intención;
- Hay una *burla* a las máximas, donde se busca dar a entender más de lo que se dice, pero sin inducir al error ni a la mentira (cuando alguien dice “*qué bonito*”, pero en realidad la interpretación se puede encaminar al caso opuesto, sin que en ello haya un error o una tentativa a la mentira). La burla a las máximas originan fenómenos lingüísticos como las tautologías, las ya mencionadas ironías, las metáforas, las meiosis, las hipérbolos, las ambigüedades, la oscuridad en la expresión, los sarcasmos (ironías crueles) y los eufemismos, entre otros, siempre con base en el *contexto* en el que se emitan, y a sabiendas de que el oyente se da cuenta de que su emisor quiere decir algo más. El hecho de que el destinatario *capte e infiera* la intención del hablante redundante en que la implicatura no tiene necesidad de ser explicada con argumentos.

De la burla a las máximas conversacionales surgen las *implicaturas* como el terreno híbrido formado entre lo dicho y lo que no se dice, pero que está implicado. Como hemos insistido, el contenido de lo dicho corresponde al contenido lógico del enunciado; lo que es implicado, en cambio, se define como “lo que se comunica, menos lo que se dice” (Arias de Reyna y Martínez, 1999: 10). Esta *doble esencia* de la comunicación lingüística se perfila como una de las características más sobresalientes de la literatura (de ahí su carácter ambiguo, plurisignificativo y connotativo), y por ende, como uno de los principales mecanismos para enfocar su interpretación (Aguiar E Silva, 1995: 5).

Del análisis precedente se pueden inferir las relaciones existentes entre la teoría de las implicaturas conversacionales de Grice y la de los AHI de Searle. De hecho, ambas hacen alusión al contexto y a la situación comunicativa para una posible interpretación, y ambas refieren la existencia de dos actos ilocutivos, puesto que se implica algo más de lo que se dice. Así mismo, las implicaturas conversacionales comparten con los AHI las propiedades de ser *cancelables*, *no convencionales* y *no separables* (esta última se refiere a que el contenido proposicional puede ser reemplazado por otro similar —un sinónimo— y tanto la implicatura como la indirección continúan). Sin embargo, las implicaturas son *calculables* en la medida en que es posible construir una secuencia de razonamientos que muestren cómo se realizan. Los AHI se diferencian porque en la práctica no los “calcula” el oyente, puesto que conoce la convención del uso (Mulder, 1993: 195).

4. Las interacciones y la cortesía

Hemos dicho que tanto la conversación como la interacción entre los hablantes están regidas por una lógica de cooperación, lógica que convierte la interacción en un *texto* en el que prima tanto lo que se establece entre el discurso, como los lazos de unión entre los mismos hablantes protagonistas del discurso. En palabras de Bateson y los teóricos de Palo Alto, se tendrá en cuenta el plano del

contenido, y el plano de la *relación*⁴⁷. A partir de estos componentes, las interacciones tienen varias características:

Es muy frecuente ver cómo muchas situaciones comunicacionales denotan un intento por disipar, con el plano del contenido, la discordancia existente en el plano de la relación (y viceversa). Suele ocurrir, por ejemplo, casos en los que se comparten ideas, pero no hay una adecuada relación (en tanto que se violan los momentos de intervención y de escucha), o casos opuestos en los que hay una relación fuerte, incluso íntima (los esposos, los hermanos, los amigos...), pero no hay concordancia en las ideas y en las opiniones. Sea cual sea el caso, y en honor a la cortesía, la lógica de la conversación y los principios de cooperación vinculan el intercambio verbal al plano del contenido, no al relacional⁴⁸; en caso contrario, se podría decir que hay una “burla” a la cortesía, lo que generaría una nueva implicatura.

Incluso, en los casos en los que hay discordancia en las relaciones, conviene utilizar la estrategia de ser condescendiente y cortés con el texto del discurso. Esta mirada un tanto *hipócrita* del plano del contenido termina por desconcertar al oyente (porque se “finge no dar guerra”, o mejor aún, que “se está en son de paz”) con el fin de que no se dé cuenta de la agresividad sibilina. Por todo esto, se suele decir que la transmisión de la información no es la principal función del lenguaje, pues hay muchas intenciones que van más allá de la palabra pronunciada —que puede ser caricia o agresión, pero nunca un espejo de la realidad—. (Tournier, citado por Kerbrat-Orechioni, 1992: 14).

Sin embargo, estas líneas paralelas —por un lado, la relación; por el otro, el contenido— pueden llegar a tener algunos lazos transversales que las retroalimentan. Las características del contenido suelen también estar presentes en las relaciones (puede haber una actitud o una acción que además de dar a entender lo que representa, significa algo más —incluso, lo contrario, como las acciones irónicas y sarcásticas—). Por eso, las mismas figuras retóricas y literarias que pululan en las conversaciones cotidianas, también hacen su presencia en las relaciones.⁴⁹

Lo realmente importante de esta mirada interaccional radica en el hecho de detectar cómo muchas veces el lenguaje sólo está para el servicio de las relaciones entre los hablantes⁵⁰. Piénsese, por ejemplo, en las normas estandarizadas de cortesía para comenzar, prorrogar o suspender una conversación (“¡Buenos días!”, “¿qué más?”, “nos vemos luego...”) en las que, si bien prima la función de relación, se cumplen diversos tópicos comunicativos, ricos en interpretación. De hecho, con su fun-

47 Es decir, entrarán en juego los componentes transaccionales —en el primer caso—, e interaccional —en el segundo—, formulados por Aston (1988: 34); o el sentido referencial o proposicional —en el primer caso— y el sentido social o afectivo —en el segundo caso— formulado por Holmes (1990: 23) (todos los autores citados por Kerbrat-Orechioni, 1992: 12).

48 Barthes, citado por Kerbrat-Orechioni (1992: 11), menciona que, ante una pregunta, en cierto tono, de “¿para qué sirve la lingüística?”, donde se dé a entender que “no sirve para nada”, el hablante debería fingir y responder ingenuamente “la lingüística sirve para esto y aquello”, en lugar de responder a la intención agresiva de la pregunta.

49 Nótese, con esto, la obvia relación establecida entre el plano del contenido con las teorías de los AHI y las implicaturas conversacionales ya reseñadas.

50 Al respecto, Martín Buber señala que una parte considerable de nuestras comunicaciones no tienen otro fin que propiciar el hecho de que los humanos se reconozcan entre sí como tales. Por su parte, Parkison indica que “Studies in the pragmatics of language use have shown that defining and maintaining relationships is one of the most important functions of speech” (ambos autores citados por Kerbrat-Orechioni, 1992: 15).



ción fática, el lenguaje pone su atención en el tipo de relación comunicacional, aunque aparentemente “no se diga nada” porque el plano del contenido es casi inexistente.

Paralela a la nombrada cooperación conversacional, los hablantes participan en un *contrato comunicativo* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 158) en cuanto al *papel* que desempeñan en la actuación lingüístico-discursiva, y en la *posición* que cada cual asume en relación con las características de distancia y proximidad —eje horizontal, donde importa el conocimiento mutuo, la relación afectiva y el tipo de situación—, y de relación jerárquica —eje vertical, que examina la relación de poder, de estatus social, de clase social y de edad—, entre otros. En esta última posición, cabe anotar las variaciones de cortesía en relación inversamente proporcional con el nivel: mientras más poder (estatus social, clase, edad...), menor suele ser el grado de cortesía de parte del hablante hacia un oyente o interlocutor inferior; el caso contrario se remite a los fenómenos opuestos, como los de subordinación.

Este proceso dinámico redundante en la construcción que cada hablante hace de su *imagen* y que defiende con *rituales* a partir de la intención del otro, sobre todo en la esfera de lo público (la privada puede permanecer tal como es). El que el proceso sea dinámico indica que los hablantes se convierten en *actores*, pues buscan una constante reelaboración de su imagen a partir de los vínculos verbales y no verbales con su interlocutor, y que se hace voluble —en analogía con el juego de naipes— de acuerdo con las *cartas* que presenta el otro.

Así mismo, la adopción de un determinado recurso lingüístico denota, además, la preocupación (o no preocupación) de un hablante por construir, no sólo una imagen, sino también un *territorio*, esto es, el espacio material, corporal, psicológico, familiar, afectivo, temporal, mental y simbólico en el que se mueve el sujeto (Goffman, 1959, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999: 161).

En cuanto a la construcción de esta imagen, Brown y Levinson han sido los estudiosos que más han trabajado la teoría de la cortesía, en este caso, desde la búsqueda por parte de los interactuantes de una imagen negativa —el deseo de que sus actos no sean *cenjurados*—, y de una imagen positiva —el deseo de que sus actos sean *aprobados*—. Cuando ocurre una interacción (más aún, cuando el contexto da indicios de agresividad o de enemistad), suelen pulular acciones y contenidos que afectan negativamente, en mayor o menor grado, la imagen del otro.

Dentro de la categoría de estos *Actos Amenazadores de la Imagen* —AAI—, Calsamiglia y Tusón (1999: 163) distinguen cuatro terrenos (la imagen negativa y positiva del destinatario, y la imagen positiva y negativa del enunciador). Para efectos del análisis que nos compete, sólo mencionaremos las dos primeras, es decir, las que tienen para sí como más certeros algunos recursos como el sarcasmo, la ironía, el reproche, la refutación y la burla para afectar la imagen positiva del otro; y el consejo, la recomendación, la prohibición y las preguntas indiscretas para afectar la imagen negativa del otro.

Todo este panorama vincula la teoría de las interacciones verbales con la cortesía pragmática, de tal manera que ambas tienen un gran radio de acción en los fenómenos propios del lenguaje y de la misma interacción, a saber:

- El comportamiento verbal.
- La *modalización*, es decir, la *forma* como se dicen las cosas. Esta relación entre el locutor y lo que dice se resume en términos de expresividad, esto es, en las múltiples maneras para decir algo.

- Las estrategias que demandan la elección de determinados indicadores lingüísticos cortesés o no cortesés —con base en las relaciones de *coste y beneficio*—.
- La circulación de la información y las relaciones interpersonales.
- La canalización y la compensación de la agresividad
- La manifestación de los ejes vertical y horizontal de las relaciones y el mismo terreno de negociación.

De hecho, como lo señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 171), en cualquier interacción se opta, casi siempre, por un nivel de cortesía, incluso en aquellas que tienen función estrictamente transaccional (de transmisión de información).

A partir de esta concepción, teóricos como Leech han recogido los aportes de Searle y de Lakoff para postular el *principio de la cortesía*, en el plano de los criterios de cooperación, que se puede resumir en ciertas máximas como “*sé cortés*”, “*no abuses*”, “*da opciones*”, “*sé cordial*”, y otras tantas como la *generosidad*, el *tacto*, la *aprobación*, la *modestia*, el *acuerdo* y la *simpatía*.

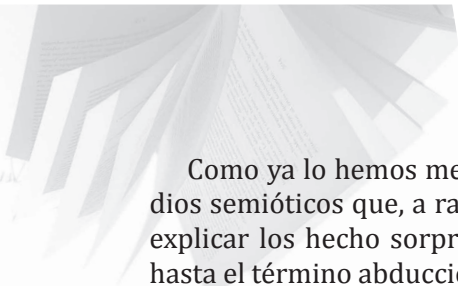
Finalmente, cabe anotar que, en la cotidianidad de las interacciones, suele ocurrir que la cortesía varíe de acuerdo con las *estrategias* de los interlocutores (del hablante H al oyente O). Estas estrategias pueden ser:

- *Cortesía positiva* (base del comportamiento familiar y distendido): Apelar al terreno común, usar marcadores de identidad de grupo, atender los deseos y las necesidades del O; buscar el acuerdo, bromear, ser optimista, pedir y dar razones y consejos, tener simpatía y comprensión, ofrecer y prometer.
- *Cortesía negativa* (acción compensatoria, base del comportamiento respetuoso): utilizar AHI convencionales, ser pesimista, mostrar deferencia, preguntar, presentar excusas, usar la tercera persona gramatical, plantear que O no está en deuda con H.
- *Cortesía encubierta*: Trasgredir las máximas conversacionales (Brown y Levinson, 1987, citados por Calsamiglia y Tusón, 1999: 167).

5. Abducción y pragmalingüística

Si el terreno de la conversación está intrínsecamente abonado por las implicaturas conversacionales, los AHI, la interacción y la cortesía, ¿por qué no pensar que lo mismo ocurre con la literatura, como expresión refinada de la cotidianidad? ¿Es, entonces, la literatura, un acto de habla? ¿Puede enfocarse el universo lingüístico literario desde los fenómenos de cortesía e interacción? Es más, ¿existen algunos mecanismos que permiten acceder al terreno plural y ambiguo de la literatura, sin caer con ello en la mera suposición de pareceres y subjetividades? Creemos que hay una respuesta positiva a todos estos interrogantes, que nos remiten a la posibilidad de interpretar los textos literarios desde una perspectiva de lo implícito; con ello, creemos que la teoría de la *abducción* puede considerarse como un aglomerador de las instancias precedentes; de hecho, como una interesante propuesta para acceder a la interpretación de textos a partir de posibles sentidos que luego tendrán que ser verificados, argumentados y demostrados.





Como ya lo hemos mencionado, Charles Sanders Peirce es recordado como el gestor de los estudios semióticos que, a raíz del análisis de los signos, dan cuenta de la existencia de un camino para explicar los hechos sorprendentes, tanto cotidianos como científicos. La manera como Peirce llegó hasta el término abducción como “la única clase de argumento que da origen a una idea nueva” es un espejo de la misma teoría, pues siempre estuvo alerta para “sospechar” de sus propios planteamientos gracias a que su filosofía le dictaba que no existe una verdad dada, sino unas conjeturas y pistas que apuntan hacia una posibilidad. De hecho, como lo presupone su misma teoría, una abducción que no sea demostrada o verificada debe dar paso a otra nueva abducción.

Hemos hablado de la abducción como una teoría que trata de explicar lo aparentemente inconexo, o mejor, lo sorprendente. Es bueno destacar que cuando aplicamos determinados hábitos a situaciones nuevas, es posible la creación de nuevos modos de percepción. En otras palabras, nuestra relación con los contextos determina la elección de la hipótesis, de tal manera que no hay una decisión “azarosa”, “libertina”, sino más bien reglada por la situación determinada. Y ya sabemos que, en el caso de la interpretación literaria, no existe una “sola verdad”, pero tampoco “cualquier verdad”. El carácter de *verdad* lo dará la manera como el lector interactúa con su contexto; es decir, por la manera como organiza las distintas pistas, los distintos índices, las distintas huellas subyacentes, con miras a la formulación de una posible y plausible hipótesis que explique los diversos momentos del relato. Precisamente el texto (fruto del trabajo hermenéutico del lector) es la retroalimentación circular de este esfuerzo por *validar* el resultado de la interpretación (Eco 1992: 41; Vásquez, 1995: 144).

Cuando un lector se dispone a interpretar un texto literario, hay un contexto de la misma situación comunicativa que limita su mirada, de tal manera que, si bien puede hacer constantes “salidas y entradas al texto”, también es cierto que debe evitar las sobreinterpretaciones, o interpretaciones aberrantes de la situación específica del relato (Eco, 1992: 56). Esa hermenéutica, sin lugar a dudas, consiste en una recopilación de pistas, indicios y sentidos trascendentales; y qué mejores instrumentos para este “lector-detective” que esos sentidos implícitos e indirectos que cumplen un trascendental papel porque no sólo constituyen la materia prima para la verificación de la hipótesis (inducción) y para la observación de las probables consecuencias (deducción), sino que también limitan los libros, fantasiosos y un tanto gratuitos juegos interpretativos (Vásquez, 1995: 141).

Desde la teoría abductiva, la interpretación consiste en hacer que un lector haga una conjetura acerca de la intención de un texto y el posible acto ilocucionario de su autor (ambos aspectos no aparecen en la superficie del texto). El juego de palabras “*hacer que un lector haga*” nos sitúa en la intención (de un escrito) de producir un lector modelo —resultado de la conjetura de un lector empírico— capaz de formular hipótesis sobre el texto y sobre su autor modelo (un autor modelo, según Eco —1992: 249—, es el producto de la conjetura que tiende a unir la intención de un autor empírico con la intención del texto, de manera que lleguen a puntos congruentes). En últimas, reconocer la intención de la obra es reconocer una estrategia semiótica.

En síntesis, la abducción (Eco, 1992: 250) es un procedimiento típico mediante el cual, en la semiósis, somos capaces de tomar decisiones difíciles cuando se están siguiendo instrucciones o pistas ambiguas, aparentemente inconexas. El señalar hipótesis consiste en buscar y formular leyes válidas para contextos discursivos (Eco, 1992: 175) a partir de sentencias que agrupen de manera global los diversos sentidos —aislados y posibles— de un texto.

6. Conclusiones

- Si bien hay algunas muestras interesantes de Análisis del Discurso (comprender el propósito del texto, tomar consciencia del contexto, construir discursos alternativos, analizar los narradores del discurso, descubrir la orientación argumentativa, profundizar en las palabras —sus relaciones, sus connotaciones, sus significados—, deducir inferencias, identificar la intención del autor mediante sus recursos de fondo y de forma, y poseer notables habilidades y conocimientos lingüísticos necesarios para argumentar y defender sus opiniones y posiciones), la verdad nos remite hacia un vasto camino aún por recorrer en este ámbito. Al estudiante le es difícil sentar una posición crítica sin mediatizar su subjetividad; casi todo intento por lo crítico termina abortado en medio de consejos y enseñanzas generalizadoras. La toma de distancia entre las ideas ajenas y las propias, sin que esto no represente una constante retroalimentación, se convierte en todo un reto para la teoría abductiva.
- Nuevamente hay una escisión constante entre las destrezas creativas y las habilidades argumentativas del estudiante actual. En ese sentido, vemos la constante de los estudiantes de formular hipótesis incompletas (corresponden a un momento aislado, no a la suma de sentidos), con tendencias a los consejos y a las recomendaciones, antes que a las ideas y los juicios. Por otra parte, no hay que desconocer las habilidades que representan otros estudiantes por formular hipótesis que corresponden a generalizaciones de la experiencia humana vista desde el cuento, con factores agregados como la brevedad y concisión en la formulación (economía) a pesar de que propendían por una suma cualitativa y cuantitativa de sentidos importantes del texto.
- Las inferencias de los estudiantes a partir de los recursos que utiliza un autor modelo, los AHI y las implicaturas conversacionales surgidos de los diálogos de los protagonistas, sirven de materia prima para que algunos universitarios comiencen a formular hipótesis a partir de posibles conjeturas del sentido del texto (mencionan entre otros aspectos temáticos —hablamos del ejercicio que nos compete—, el poder, la venganza y la profesionalidad).
- Con base en las interacciones de cortesía entre los personajes del relato, algunos estudiantes confirman sus propias abducciones (utilizan estos descubrimiento a la hora de sustentar y demostrar sus hipótesis) e infieren consecuencias de las actitudes, los comportamientos, los roles y los papeles —como actores— que representan los protagonistas en el desarrollo de la narración.
- De esta manera, corroboramos la pertinencia de la pragmática de los Actos de Habla, la cortesía y las interacciones verbales para ayudarle al lector, desde la abducción, a encontrar nuevas interpretaciones creativas y novedosas. A partir del descubrimiento de ciertas relaciones, saludos, AHI e implicaturas conversacionales, los estudiantes encaminaban su visión a la búsqueda de abducciones para tratar de explicar lo curioso y muchas veces inconexo de estos momentos. Incluso, aquellos estudiantes que no pudieron inferir estos fenómenos dentro del relato,



limitaron sus interpretaciones a casos aislados (en el mejor de los casos; en el peor, generaban sobreinterpretaciones o decodificaciones acomodadas a un punto de vista libertino, o en el proceso de sustentación y argumentación hacían deducciones e inducciones salidas del contexto).

Bibliografía

AGUIAR E SILVA, Víctor Manuel de. (1975). *Teoría de la literatura. Naturaleza y función de la literatura*. Madrid: Gráficas Cándor.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. (2002). "Decir el discurso: Los registros y los procedimientos retóricos". En: *Las Cosas del Decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. pp. 325-352.

ECO, Humberto. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Traducción de Cárdenas Moyano. Barcelona: Lumen.

_____. (1979). *Lector in Fábula*. Barcelona: Lumen.

_____. (1980) *El nombre de la rosa*. Santafé de Bogotá: Lumen. Traducción de Ricardo Pochitar.

_____. (1992). *Los límites de la interpretación*. Traducción de Helena Lozano. Barcelona: Lumen.

_____. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Traducción de Juan Gabriel López. Cambridge: Universidad de Cambridge.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

_____. (1998). "Cortesía y relevancia". En: *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos* (Diálogos Hispánicos). Ámsterdam, Rodopi, pp. 7-24.

GRICE, H. Paul. (1975). "La lógica y la conversación". En: *Lenguaje y Sociedad*. Cali: Traducciones Univalle. pp. 101-122.

HAVERKATE, Henk. (1985). "La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico" En: *Revista Española de Lingüística*, Vol. 2. XV. pp. 343-391.

_____. (2000). "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural". En: *Forma y Función*, N.º 13. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. pp. 17-30.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). "Le niveau de la relation". En: *Les interactions verbales*. París, Armand Colin Ed. (Traducción: Gonzalo Castro M.) pp. 1-15.

LEVINSON, Sthepen C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.

MULDER, Gijs. (1993). "¿Por qué no coges el teléfono? Acerca de los actos de habla indirectos". En: *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*. (Haverkate, Henk, y otros -Eds.-). *Diálogos Hispanos*. 12. Ámsterdam, Rodopi. pp. 23-98.

PEIRCE, Charles Sanders. (1935-1958). *Collected Papers*, vols. 1-8. C. Hartshorne, P. Weiss y A.W. Burks (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires: Aguilar, Biblioteca de iniciación filosófica. Traducción del original de 1878 por Juan Martí Ruiz.

_____. (1988). *El hombre, un signo: el pragmatismo de Peirce*. Madrid: Crítica.

_____. (1982-1995). *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition* vols. 1-5. M.H. Fisch et al. (eds.). Bloomington: Indiana University Press.

SALGUERO LAMILLAR, Francisco José. (1996). "Repercusiones de las teorías formales del significado en semántica y pragmática en el siglo XX". En: *Philosophische Kritik*, N.F. 100, pp. 25-35.

SEARLE, J. (1965). "¿Qué es un acto de habla?" En: *Lenguaje y Sociedad*. Cali, Traducciones Univalle, pp. 79-99.

_____. (1996). "El estatuto lógico del discurso de ficción". En: *Ikala*, Revista de Lenguaje y Cultura. Medellín: Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Vol. 1., N.º 1-2. (Traducción de Francisco Zuluaga, Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Antioquia). pp. 159-179.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. (1995). "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento". En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, pp. 141-147.

ZULETA, Estanislao. (1985). "Conferencia sobre la lectura". En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Santafé de Bogotá: Procultura. Pp. 10-40.

Cibergrafía

ABAD, Francisco. (1992). "Peirce, Jakobson y la esencia de la literatura y del lenguaje". En: *Signa*. N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

ALZATE YEPES, Teresita; PUERTA C. Ana Margarita y MORALES Rosa María (2008). "Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47. 4-10 de noviembre. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>

BAR, Aníbal (1998). "Abducción: la inferencia del conocimiento". Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y Agrimensura. UNNE. Corrientes (3400). República Argentina. En: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/bar.htm>. Consultado en la Internet el 18 de diciembre de 2005, 12:22 p.m.

CANO GALIANA, Joaquina. (1992). "Lectura de signos en Tres sombreros de copa de M. Mihura (aplicación del concepto de interpretante)". En: *Signa*, N.º1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

CASTAÑARES, Wenceslao. (1999). "La prueba y la probabilidad retórica". En: *Cuadernos de Información y Comunicación, CIC*, N.º 4, Servicio de Publicaciones UCM, pp. 33-52. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/per3/cic/Cic4ar4.htm> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José. (1992). "Ch. S. Peirce y la teoría literaria". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: noviembre de 2003].

DOMÍNGUEZ REY, Antonio. (1992). "Lenguaje como figura. Análisis semiótico de un poema". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

GARRIDO GALLARDO, Miguel Ángel. (1992). "A propósito de Peirce: Semiótica. Literatura. Verdad." En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

GÓMEZ, Francisco Vicente. (1992). "La relevancia de la semiótica de Ch. S. Peirce en la constitución de una pragmática de la literatura". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

MERELL, Floyd. (1992). "La semiosis: cascada de significación". En: *Signa*, N.º 1, año 19. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1. [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].



NUBIOLA, Jaime (2001). "La abducción o la lógica de la sorpresa". *En: Razón y Palabra*, N.º 21, febrero-abril. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n21/21_jnubiola.html. [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

ORTEGA, Evangelina. (2003). "Principio de cooperación, máximas e implicaturas". Disponible en: www.fayl.uh.cu/documentos/articulos/EVA.doc [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

OSVALDO, Osvaldo. (2002). "Reflexiones sobre la abducción". En: Escuela de Orientación Lacaniana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, argentina. Disponible en: <http://www.eol.org.ar/default.asp?carteles/012-jornadas/odelgado-reflexiones.html> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

RAMÍREZ, José Luis. (1992). "La existencia de la ironía como ironía de la existencia". Ponencia leída en el seminario de Antropología de la conducta. San Roque (Cádiz), Universidad de Verano. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sv-63.htm> [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2003].

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rodolfo (2000). "Abducción en el contexto del conocimiento científico". Disponible en: <http://cariari.ucr.ac.cr/~rodolfo/abduccion1-1.pdf> [Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2005].

SANTAELLA, Lucia. (1992). "Estrategias para la aplicación de Peirce a la literatura". *En: Signa*, N.º 1, Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2003].

_____. (1992). "Peirce y la literatura: el estado de la cuestión". *En: Signa*, N. 1. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/> 1 [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2003].

ZAVALA, Lauro. (1994). "Glosario de términos de ironía narrativa". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/zavalo.html> [Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2004].

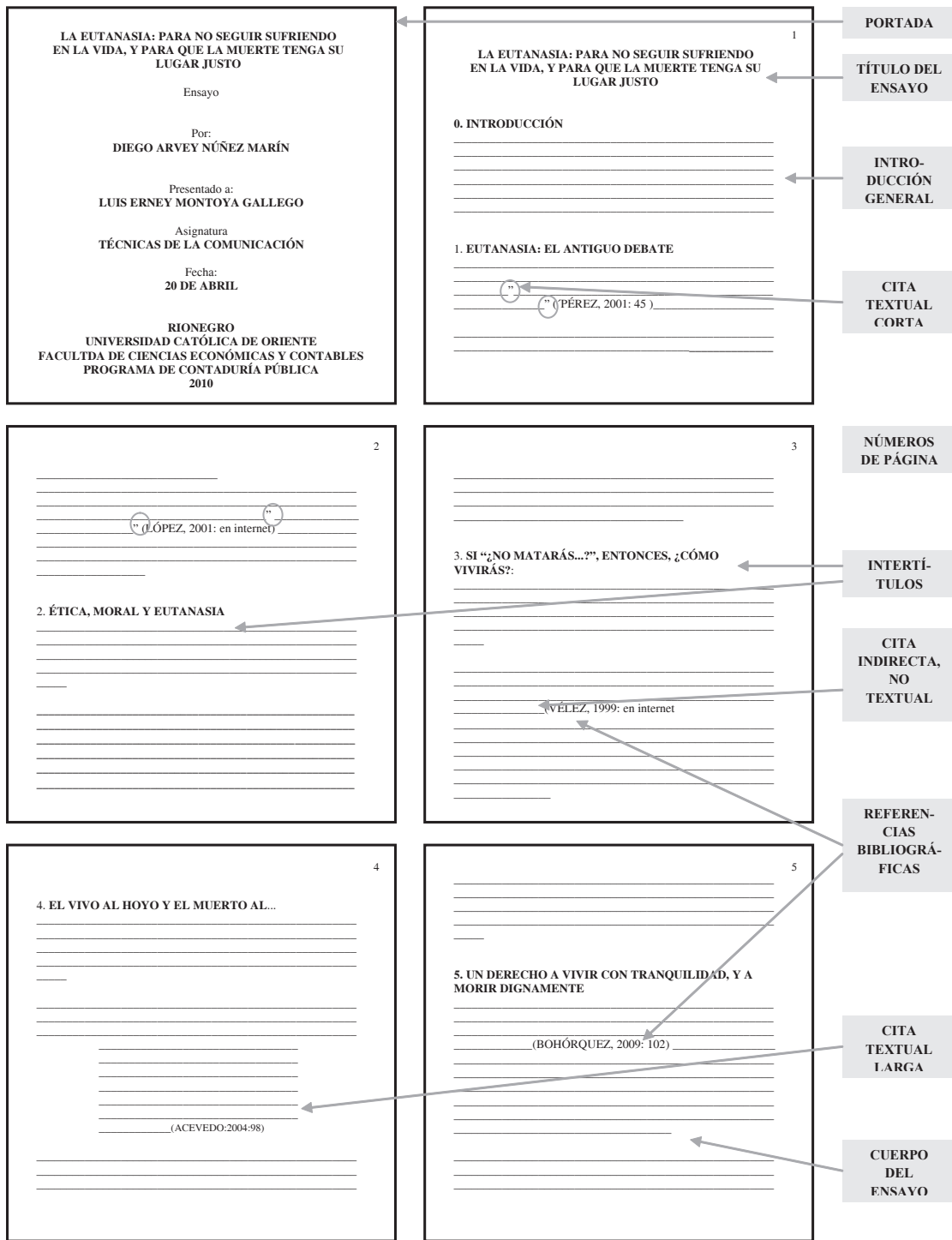
Producto: Ejercicio práctico



Instrucciones básicas



CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN ENSAYO (MUESTRA DE UN ESQUEMA)



6

6. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Mauricio, 2004, "Eutanasia, aborto y otros vejámenes". En: *Analogía Filosófica XIII/1*, pp. 57-69.

BOHÓRQUEZ, Dolores Anunciación, 2009. "Palabras como dardos". Marcas de la agresión verbal en el texto literario. En: *Revista de Investigación Lingüística. No. 2, Vol. III*, pp. 263-278.

CARSTON, Robin; SUN SONG, Nam and UCHIDA, Seiji (Eds), 1998.. *Relevance theory. Applications and implications*. Amsterdam/Philadelphia.

PÉREZ, Gonzalo, 2001, *Hacia una moral pragmática*. El signo de Emmanuel Levinas. Valencia: Fernando Torres Editores

CIBERGRAFÍA

LÓPEZ, Laura., 2001, "Glosario de términos de moral y ética". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en internet <http://www.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/zavalo.html>. Consultado el 9 de abril de 2010, 5:53 p.m).

VÉLEZ, Lucia, 1999, "Estrategias para una moral sin prejuicios". En: Signa <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/signa/>> 1. Consultado EL 6 de noviembre de 2009, 6:54 p.m.

BIBLIOGRAFÍA Para artículos de revista: Autor, año, título artículo, En: nombre de la revista, No., volumen, páginas

BIBLIOGRAFÍA Para libros: Autor, año, título libro, ciudad, editorial

CIBERGRAFÍA (link completo y fecha de consulta)

A continuación se presentan algunas consideraciones generales en relación con la construcción de ensayos académicos con miras al trabajo correspondiente a este módulo que se deberá entregar, esto es, un ensayo que gire en torno de las habilidades de lecto-escritura vistas durante todo el mediador; como texto base puedes tomar todas las lecturas que hablan de la lectura y la escritura. En este capítulo anexamos un texto final: "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento", del profesor Fernando Vásquez Rodríguez.

1. Un ensayo se hace con base en una fuerte etapa de investigación y lectura previa de "fuentes inspiradoras" (esto es, libros, artículos de revistas, documentos, páginas web, entrevistas, seminarios, etc.). Sin esta etapa no hay una consolidación de un pensamiento propio (reflexión propia) a partir de las reflexiones de los otros, y por lo tanto, no podrá haber un ensayo. La temática general del ensayo es *La importancia del desarrollo de las competencias de lecto-escritura para el éxito en el desempeño académico en la vida universitaria*.

2. Luego de una adecuada investigación (que abarca, entre otros aspectos, lectura y análisis de documentos, toma de notas, registro de fuentes bibliográficas), se llega a la parte de *formulación de hipótesis*: Qué es lo que se va a demostrar con un ensayo. Por eso un ensayo no es un resumen, ni un informe de lectura, ni una relatoría con base en unos documentos, ni una mezcla y unión de frases o párrafos. La hipótesis se entiende como la columna vertebral (la idea central, el horizonte) del trabajo académico. En sí, una hipótesis es válida porque es propia, autónoma, creativa e innovadora. Una hipótesis no habla de lo que ya se ha hablado, o de lo obvio, encierra la visión personal del autor del ensayo con base en una realidad (una temática), y a partir de los anteriores procesos de lectura e investigación. Es lo que se conoce como "la reflexión personal, a partir de la reflexión de otros autores".

3. Después de tener una hipótesis, se prosigue a hacer un esbozo (contenido, lluvia de ideas o plan inicial) del ensayo: qué se va a decir en la introducción, cuáles van a ser los apartados que harán parte del trabajo, cuáles son las conclusiones. Cada uno de estos apartados estará diferenciado dentro del ensayo por el uso de los intertítulos.

Por ejemplo (de nuevo: lo que sigue es **solo un ejemplo**), supongamos que vamos a realizar un ensayo acerca de *la eutanasia* (temática general). Lo primero es indagar y documentar bastante acerca de este aspecto. Cada una de estas documentaciones van a ir acompañadas cuidadosamente por las referencias bibliográficas (autor, año de publicación de la obra, título de la obra —artículo, libro o documento— editorial, ciudad, año, páginas consultadas, día y hora de la consulta —en el caso de la internet—).

Luego de esta ardua tarea de documentación e investigación previa, se formula una hipótesis —amparada, se insiste, en lo consultado—. Por ejemplo, se decide que el ensayo se va a concentrar en demostrar que *la eutanasia es la manera en que la muerte y la vida se compaginan, pues una muerte digna es mejor que una mala vida* (nótese que se infiere que el autor del ensayo está a favor de la eutanasia).

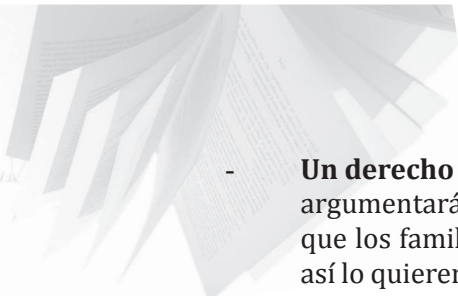
Así, se puede optar por el título:

**La eutanasia: Para no seguir sufriendo en la vida,
y para que la muerte tenga su lugar justo**

Con base en el título (la hipótesis), se puede hacer un bosquejo general, a manera de listado de ideas, así:

- **Introducción** (se dirá cuál es el enfoque del trabajo, qué se pretende con él, cuáles son los puntos de partida académicos, y se anuncia la manera como será presentado el trabajo).
- **Eutanasia: el antiguo debate** (aquí se hará un breve recorrido histórico de la discusión de la penalización o despenalización de la eutanasia con base, lógicamente, en los documentos consultados).
- **Ética, moral y eutanasia** (en este apartado se desglosarán algunos aspectos concernientes a la ética personal, los cánones morales y religiosos, y su relación con la eutanasia, todo tendiente a demostrar que la eutanasia es más una cuestión de ética que de moral).
- **Si “¿No matarás...?”, entonces, ¿cómo vivirás?** (acá el ensayo se centrará en discutir los argumentos y contraargumentos en torno de este mandato, pero con base en un paralelo con la “vida” que llevan muchas de las personas que tienen enfermedades terminales, no curables, y que viven en estado vegetativo).
- **El vivo al hoyo y el muerto al...** (en este punto el ensayo se centrará en argumentar por qué la eutanasia es negarles la vida a los vivos —la tranquilidad, el sosiego, la misma paz— y la muerte a quienes ya no tienen otra camino más que ese. Se traerán a colación algunos testigos de personas con familiares en estado vegetativo).



- 
- **Un derecho a vivir con tranquilidad, y a morir dignamente** (en este apartado final se argumentará la hipótesis central, esto es, el derecho a la muerte digna, y con eso, para que los familiares de estas personas también tengan la oportunidad de rehacer, si ellos así lo quieren, su propia vida, pues la vida no puede terminar con la muerte de un “otro”).
 - **Conclusiones** (se sacarán cuatro o cinco aspectos puntuales, que redondean el trabajo del ensayo en relación con los puntos a los cuales se intentó llegar con el trabajo de investigación y de escritura).

Cada uno de estos aspectos (los de negrilla) se convertirán, entonces, en los apartados del ensayo (las “cajas chinas” que deben estar unidas coherentemente). Así, cada uno de estos términos se constituirá en *intertítulo* del trabajo investigativo (nótese, de igual manera, que desde el mismo título, pasando por la introducción, los diversos apartados del ensayo, y hasta las conclusiones, el trabajo *respira* una misma tesis. Hay, por lo tanto, coherencia y cohesión).

1. Una vez se tiene un plan del trabajo, se hace un borrador inicial (una escritura como tal del ensayo, con las citas textuales e indirectas incluidas —al igual que las referencias bibliográficas—, y con una escritura que tenga sumo cuidado con la **forma**: la manera como se dicen las cosas, el buen decir, la estética, el buen uso de los conectores, la puntuación, la acentuación, la ortografía, etc., y el **fondo**, esto es, cómo se hilvanan las ideas, cómo se sustentan y se argumentan las hipótesis, cómo logra credibilidad y lógica el escrito).

2. El ensayo va escrito en tono **impersonal** (tercera persona). En algunos casos se admite el uso del plural mayestático o la primera persona de modestia (nosotros...: “veamos”, “como lo hemos indicado”...), mas no así la primera persona del singular. Nada de “yo creo”, “según lo que entendí”, “para mí”, y marcas de este estilo.

3. El ensayo, si bien lleva “introducción” y “conclusiones”, lo hace en el mismo cuerpo del trabajo (hacen parte de los componentes, “cajas chinas” del ensayo). No se presentan en otras hojas aparte. El ensayo no lleva otras partes de un trabajo académico (justificación, objetivos...).

4. La extensión del ensayo (para este caso) es de cinco páginas mínimo y ocho máximo. El tamaño de la letra es 12 puntos (Arial, Times New Roman, Tahoma u otra similar), con interlineado Exacto en 16 puntos, y con márgenes de las hojas de tres arriba, tres a los lados y dos abajo (normas Icontec). Recomendamos imprimir por ambos lados de las páginas para hacer eco a la política ambiental de la Universidad.

5. En síntesis, el trabajo lleva: Portada, Cuerpo de trabajo (ensayo en sí, con un título, y unos intertítulos —que comienzan con “introducción” y terminan con las “conclusiones”—, y la Bibliografía (y cibergrafía).

6. El ensayo debe incluir uso de citas bibliográficas (textuales o no textuales, cortas o largas), y cada cita debe estar acompañada con la referencia bibliográfica respectiva.

Texto base para el ejercicio

Insistimos en recomendarte para el ensayo que tomes, a beneficio de inventario, todos los documentos que has leído en el transcurso del mediador, y que están relacionados con las competencias de lecto-escritura. En este sentido, te presentamos un último texto que te puede servir de fuente de referencia:

LECTURA Y ABDUCCIÓN, ESCRITURA Y RECONOCIMIENTO⁵¹

—I—

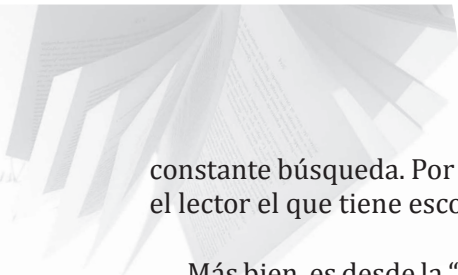
No pienso que la lectura sea sólo un conjunto de habilidades, ni me parece que leer sea una mera decodificación de signos. Tampoco comparto la opinión según la cual la lectura —de manera un tanto gratuita— es un “libre y fantasioso” juego de interpretaciones. Me gusta más entender la lectura como un proceso —como un acto o una actividad— de abducción. Como un “trabajo” de indicios y de hipótesis progresivas.

Expliquémonos. La comprensión lectora no es un «algo» exterior al lector; tampoco es un «sentido» que el lector guarda en su interior y que se devela cuando lee un texto; mucho menos es algo que uno —azarosamente— se encuentra en el viaje textual. No. Leer es sobre todo un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un «sentido posible». La lectura es una construcción progresiva: semiosis. Leer es apostar en la posibilidad de sentido. El ejemplo del detective podría iluminar un tanto lo que estoy diciendo. La escena del crimen está repleta de indicios. Por supuesto, tales pistas no son “legibles” sino para alguien capacitado. Para los demás, no hay ni huellas, ni trayectoria de la bala, ni indicios de distinta índole. Así sucede con los textos: cada uno de ellos podría denominarse un crimen. Y como crimen que es posee una serie de pistas, de marcas, de índices sobre el culpable o responsable del delito. Por lo mismo, es el detective el que puede ir formulando hipótesis a partir de lo que va encontrando: allí una colilla, más allá un pañuelo, en ese otro lugar un vaso con un poco de licor. O siguiendo con la analogía: allí un verbo en infinitivo, más allá tres veces la misma palabra, en ese otro sitio una mayúscula en negrilla. Leer es ir recorriendo o reconstruyendo la escena del crimen, la escena del sentido.

Si el ejercicio de lectura ya no es inductivo —de lo particular a lo general, de la parte al todo—, ni es deductivo —de lo general a lo particular, del todo a la parte—, será, muy seguramente, una actividad de permanente abducción. Procediendo de un índice a otro, de una apuesta de sentido a otra, de una hipótesis a otro campo de posibilidad. Como quien dice, leer desde esta perspectiva es mantenerse en la cuerda floja del sentido; es avalar un sentido funambulario, en permanente divagar, en

51 Vásquez Rodríguez, Fernando. 1995. “Lectura y abducción, escritura y reconocimiento”. En: Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio (comps.). *Los Procesos de la Lectura*. Bogotá: Colección Mesa Redonda (Lo utilizamos con fines exclusivamente educativos).





constante búsqueda. Por lo mismo, el texto no guarda un sentido único, mítico, “original”; tampoco es el lector el que tiene escondido —en un esquema— el sentido del texto.

Más bien, es desde la “reconstrucción” del crimen, desde las declaraciones de los distintos testigos, desde esas pistas, como se va desenredando el sentido. Quizás el sentido sea un momento o un estado en el cual —así sea momentáneamente— se logra evidenciar alguna relación o algún punto de convergencia. Quizás el sentido no sea sino la enorme variabilidad de los juegos de lenguaje.

La conjetura se valida en su permanente búsqueda. No hay una “única verdad” de los textos; tampoco “cualquier verdad”. Lo que se va develando es que la verdad de un texto responde a la manera como el lector organiza las distintas pistas, los distintos indicios subyacentes, las distintas “huellas”. Conjeturar es construir diversos posibles sentidos. Por supuesto, sin dejar ningún indicio “por fuera”, sin “inventarse otros inexistentes”, sin “inflar” algunas de las evidencias, sin “minimizar” ninguna señal. Conjeturar —en cuanto propuesta de lectura— es sopesar dos fuerzas, dos referentes igualmente complejos e importantes: el texto y el lector. Conjeturar es mantener una constante “vigilancia” sobre la relación de un sujeto con un objeto. Es, como piensa Paul Ricoeur, mantener a la par de una “voluntad de escucha”, también una “voluntad de sospecha”.

Esto en cuanto a la lectura. Cabe ahora señalar algunas ideas sobre la enseñanza o el aprendizaje de la lectura y su relación con la educación. Empecemos afirmando que los distintos métodos de enseñanza contienen distintas opciones de vida y de cultura; las metodologías sobre o alrededor de la lectura corresponden a las diversas concepciones sobre la escuela, sobre el Estado o sobre la vida misma. Cuando se opta por uno u otro método, lo que en el fondo hacemos es avalar un “orden de cosas”, una “generalogía”, una “moral” y un “proyecto del hombre”. Los métodos son como la evidencia de una decisión anterior, son como la parte explícita del pensamiento. Aunque parezca exagerado, cuando se enseña —o se aprende— a leer y escribir, lo que estamos haciendo es permitir o cercenar el acceso del niño a un territorio humanizado. Es desarrollar ciertas “zonas” de nuestra cognición, ciertas estructuras de pensamiento. Mejor: si alguien nos enseña a leer —o con ese alguien aprendemos—, lo que hace es abrirnos o cerrarnos la relación con la cultura.

Pensándolo mejor, lo que se pone en juego cuando hablamos de lectura —y de escritura, para que el proceso sea completo— es el tipo de “programas” con el cual “trabajaré” nuestro “computador”. Según esos programas básicos, así su funcionamiento, así sus posibilidades de trabajo. La lectura y la escritura son actividades relacionadas con el pensamiento y, por ende, con el lenguaje; por lo mismo, aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a pensar. Poblar nuestra inteligencia o nuestro ser de ciertas “estructuras” a partir de las que es posible elaborar o reelaborar el enorme entramado, el enorme texto de la cultura. Si uno aprende a leer, si uno aprende bajo cierto punto de vista o cierta metodología de lectura, no sólo está aprendiendo a decir “mamá” o “iglesia”; lo que sucede, además, es que se empieza a desarrollar cierto tipo de juicio, cierto tipo de mentalidad. Y, también, deja por fuera otras opciones, otras posibilidades de “concepción del mundo y de la vida”. El tipo de lectura elegido marca o señala el tipo de pensamiento. Lo imposibilita o lo potencia.

—II—

Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Gracias a la escritura hacemos permanentes actos de reconocimiento, de agnición. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra.

De allí la dificultad y la importancia de la escritura. No sólo por la fijación o la evidencia de la letra, por la certeza del documento; sino, además, porque la escritura nos permite reconocer —por no decir confrontar— cada idea o propuesta, cada iniciativa o intención, cada proyecto o utopía. La escritura es como un yunque en el cual podemos medir la calidad material del pensamiento. Es escribiendo como descubrimos nuestras incompetencias o nuestra confusión: es cuando escribimos cuando mejor podemos apreciar nuestras limitaciones o nuestras posibilidades insospechadas. Es en el acto de escribir donde comprobamos si somos meros repetidores o productores de conocimiento.

Por supuesto, escribir no es traducir el habla o el lenguaje oral. Son dos códigos diferentes. Escribir es trabajar con una materia escurridiza y de difícil acercamiento. La palabra escrita no es fácil de domeñar. Es resbalosa; dice a pesar de nosotros; es ambigua, dice por todos los intersticios; es inagotable, dice mucho más de lo esperado; es pudorosa, dice menos de lo que esperábamos... La palabra escrita, la materia prima del que escribe, está repleta de aristas, de sombras; de irregularidades y zonas inexploradas que la convierten, la mayoría de las veces, en una entidad desconocida. De allí también esa idea según la cual escribir es un trabajo artesanal; una tarea de alta orfebrería o de talla exquisita.

Y, si es un lugar común afirmar que sólo se aprende a investigar investigando, ni qué decir de la escritura. Sólo se aprende a escribir escribiendo. Una y otra vez: tachando, volviendo hacia atrás, retomando o relacionando, haciendo glosas, recurriendo al inciso, al alargamiento o a la supresión. Es en ese trabajo de arado, yendo una y otra vez sobre el mismo surco, insertando, aglomerando, en donde cobra sentido el escribir. No hay iluminaciones, ni actos epifánicos. Es en el ensayo frecuente; en la duda, en la búsqueda de un mejor término —en esa búsqueda de la palabra precisa— desde donde va tomando forma la escritura. Es así como empezamos a conocer o a tratar esa materia de la palabra escrita.

Hasta la misma idea de un título o la organización —la arquitectura— de un escrito merecen un especial cuidado. Cuáles conectores son los que deben usarse; cuáles son las preposiciones indicadas; dónde comete uno vicios del lenguaje; cuándo presenta problemas de concordancia... Pero más allá del buen uso de la gramática, de la ortografía o la sintaxis, también hay que reflexionar sobre la calidad de los argumentos, sobre la construcción de las ideas. Escribir no es sólo redactar; es, sobre todo, lograr pensar con claridad. Poder ordenar los pensamientos. La redacción es un medio, no el fin último de la escritura. Mejor aún: la redacción es una técnica necesaria para que la creación salga a la luz con mayor facilidad.



Creo que la escritura cumple un papel fundamental en el trabajo educativo. Cómo nos es de necesario que nuestros docentes empiecen a escribir. O, al menos, que acepten que no saben lidiar con la escritura. Y digo que es necesario porque la mayoría de nuestra práctica docente se está convirtiendo en un activismo sin reflexión, sin distanciamiento. Si a ese activismo repetitivo no le ponemos el alto de la escritura, difícilmente comprenderemos qué estamos haciendo y cómo lo hemos venido haciendo. Quizá peor: la memoria de tales experiencias morirá con los actuales educadores y nunca sabremos el alcance o las limitaciones de sus propuestas. Nos es necesario, impostergable, que nuestros maestros empiecen a escribir. Es desde ese acto de reconocimiento que la práctica deja de ser inmediatez y se convierte en estrategia; es desde ese acto de construcción que el habla dentro de la clase se transforma en discurso intencional... Es necesario que los maestros escribamos para que la tradición no sea sólo información, sino posibilidad de proyecto, comunicación orientada al porvenir.

Cabría decir una cosa más: la escritura no es sólo privilegio de los literatos o de los poetas. Esa es una de las múltiples escrituras posibles. De pronto, es necesario aprender de ellos, de su tradición en el manejo con la palabra escrita; revisar las entrevistas, los diarios, o aquellos textos ensayísticos en donde los artesanos de la literatura han consignado sus inquietudes, sus batallas. Sí. Los educadores tenemos que consumir mucha literatura, pero a la par que la disfrutamos, debemos aprender a mirar sus formas de construcción, sus códigos de composición, sus maneras de producirse. Con tales herramientas, en principio, y conjugándolas con nuestra experiencia educativa, lograremos poner en escritura algunos de los matices de ese oficio de enseñar que decidimos convertir en una opción de vida.

Bibliografía complementaria



- Alzate Yepes, Teresita, 2001, El ensayo: la escritura como estrategia pedagógica para formar en democracia, En: Lectiva (Medellín), No, 05, 2001, pp. 83-88
- Díaz H., Damaris, 2004, Cómo se elabora un ensayo En: Acción Pedagógica, Vol., 13, No, 01, ene. - jun., 2004, pp. 108-113
- Díaz Rodríguez, Álvaro, 2002, La argumentación escrita, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Kabalen, Donna Marie; Sánchez, Margarita A, de, 2006, Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos, - 1, ed., México: Trillas
- Larrosa, Jorge, 2003, El ensayo y la escritura académica, En: Propuesta Educativa, Vol., 12, No, 26, jul. 2003, pp. 34-40
- Matteucci, Norma, 2008, La lectura crítica de ensayos, En: Novedades Educativas, Vol., 19-20, No, 204-205, Dic. 2007- ene., 2008, pp. 114-119
- Ory, José Antonio de, 2010, Esbozo sobre el ensayo, En: El Malpensante (Bogotá), No, 107, Abr. 2010, pp. 54-55
- Pardo Pardo, José Felipe, 2001, La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos, Forma y Función (Santafé de Bogotá), No, 14, Nov., 2001, pp. 98-108
- Pérez Suarez, Juan Manuel, 2002, Guía para informes académicos, Medellín
- Urango Ospina, Juan Carlos, 2005, Hacia una estructura del ensayo argumentativo, En: Unicarta (Cartagena), No, 102, mar, 2005, pp. 7-15
- Vargas Franco, Alfonso, 2007, Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, - 1, ed., Cali: Universidad del Valle
- Vélez González, Jaime Alberto, 1999, Límites del ensayo académico, Medellín: Universidad de Antioquia, Secretaría General, 1999,