

Textos argumentativos: su producción en el aula¹

Flora Perelman*

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). En nuestras observaciones cotidianas, hemos tenido oportunidad de ser partícipes de multiplicidad de situaciones en las que los pequeños despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores.

Seguramente, frente a esta aseveración, se nos aparecen imágenes repetidas de niños en los quioscos o ante los encandiladores estantes de una juguetería tratando de convencer, con interminables argumentos, a sus padres o abuelos de la necesidad imperiosa de la adquisición del elemento deseado por ellos.

Su competencia argumentativa también fue puesta en evidencia en investigaciones antropológicas realizadas en las aulas. María Antonia Candela (1991) señala que, en las situaciones en las que el docente abre un espacio para el debate y no ratifica ni niega la validez de lo que los niños dicen sino que retoma los argumentos que los alumnos elaboran y los confronta, ellos producen razonamientos con fundamentos de interesante complejidad.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan.

¿Por qué consideramos que es necesario trabajar con el texto argumentativo desde edades tempranas?

¹ Agradezco la colaboración de la Profesora María Elena Rodríguez en el trabajo de análisis lingüístico de los textos de los alumnos y en su lectura crítica del trabajo. También agradezco a la Profesora Ana María Kaufman por la lectura detenida del artículo.

* Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Lomas de Zamora, Argentina. Investigadora del proyecto: "El resumen: diseño y análisis de situaciones didácticas a edades tempranas" (Directora: Ana María Kaufman) subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

- ◆ El dominio del texto argumentativo abre puertas. Este discurso se define como "el conjunto de las estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación" (Vignaux, 1986:30).

Saber argumentar es lo que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta.

- ◆ La competencia argumentativa oral que los niños despliegan fue adquirida en contextos cotidianos, con interlocutores con los que realizan intercambios lingüísticos de manera frecuente. Pero es necesario que sea la escuela la que establezca el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales, familiares, informales y otras situaciones de mayor formalidad que exigen niveles de argumentación y registros diferentes.
- ◆ La competencia argumentativa oral del niño no necesariamente implica que haya adquirido un conocimiento letrado, es decir, que esté preparado para componer **textos escritos de calidad**.

En el diálogo argumentativo *oral*, la presencia "cara a cara" de los interlocutores facilita la toma en consideración y la adaptación al punto de vista del otro. La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, precisar contenidos (Rodríguez, 1995).

En cambio, en el acto de escribir, no se da la relación que se produce en el diálogo oral donde el reajuste está garantizado por la presencia y la actuación del interlocutor. Para elaborar un monólogo argumentativo *escrito* es necesario ir más allá de la improvisación y de la respuesta inmediata propia de una actividad comunicativa espontánea. Es imprescindible, además, tanto la planificación de la sucesión de los argumentos como la coordinación de distintos puntos de vista (Dolz, 1993).

En este artículo desplegaremos las propiedades del texto argumentativo. Luego, nos detendremos en los problemas más frecuentes que los alumnos presentan en la elaboración de este tipo de texto y los lineamientos de las condiciones didácticas que podrían facilitar su producción. Finalmente, se expondrá un proyecto realizado en el aula en el que se construyó una carta de lectores. La intención no es sólo relatar el desarrollo de esta secuencia de enseñanza, sino esencialmente analizar algunas producciones de los alumnos para poder así profundizar en sus posibilidades y dificultades. Este análisis es el que retroalimentará el proceso de enseñanza, ya que nos permitirá precisar con más detalle la orientación de las futuras intervenciones didácticas.

Propiedades del texto argumentativo

La argumentación aparece en un gran número de textos orales y escritos que se producen dentro y fuera de la escuela: debates, avisos publicitarios, folletos turísticos, cartas a lectores, solicitudes, artículos de opinión, monografías, críticas literarias, etc.

Como ya hemos señalado, el discurso argumentativo constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector o el oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas.

Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contrargumentaciones.

Los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis;

desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis;

conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura canónica puede sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

Si nos detenemos en el análisis del texto argumentativo publicado en el diario *La Nación* de María Elena Walsh (anexo 1) observamos que el tema está identificado en el título "La eñe también es gente" junto con una toma de posición. El desarrollo se realiza a través del texto y es necesario inferir la conclusión: *en la eliminación de la "ñ" está puesta en juego la discriminación cultural estrechamente vinculada con la desigualdad política y económica.*

Pero la efectividad del texto no se encuentra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

María Elena Walsh emplea diferentes estrategias: la ironía ("La culpa es de los gnomos..."), la acusación a los oponentes ("Ya nos han birlado los signos..."), la advertencia ("Quieren decirme qué haremos con..."), la cita de autoridad ("... escribió Fernando Pessoa"), la analogía ("Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones."), etc.

Las estrategias desplegadas por el autor pueden clasificarse tomando en cuenta, fundamentalmente, si apelan a:

- ◆ la razón (predominio de la "objetividad"), construyendo así un discurso convincente: cita de autoridad (de un científico o personaje famoso), opinión de un especialista, definición, ejemplificación, descripción detallada y precisa de un producto o idea, analogía o comparación con elementos afines, generalización ("el sentir general de la sociedad"), relato de diferentes etapas de una investigación, minuciosa enumeración de fuentes de información, testimonios creíbles, prueba estadística, etc.
- ◆ la sensibilidad (predominio de la "subjetividad"), que da lugar a un discurso persuasivo: acusación a los oponentes, descalificación, ironía, insinuación, advertencia sobre implicancias y consecuencias indeseadas, desmentida, concesión, promesa de beneficios asociados con deseos o fantasías, etc.

La utilización de una u otra clase de estas estrategias depende tanto del destinatario del mensaje como del productor del mismo. La consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado. Al mismo tiempo, el autor del mensaje, a través de su discurso, construye una imagen de sí tanto al mostrarse como objetivo, apasionado, seguro, enérgico o tímido como al emitir juicios apreciativos y asignar o no credibilidad a las opiniones de los otros (Arnoux, 1996).

Para llevar a cabo las diferentes estrategias en virtud de sus intencionalidades, el que argumenta apela a diversos recursos que ofrece el sistema de la lengua que le permiten expresarse de una manera adecuada. Uno de los recursos lingüísticos específicos utilizados para expresar y encadenar los razonamientos son los organizadores textuales lógico-argumentativos. Estos ponen en evidencia, en la superficie del texto, la función de la estrategia utilizada. Así, si un argumento comienza con un "si bien" o un "sin embargo" o un "aunque" podemos anticipar que se utilizará el procedimiento argumentativo concesivo que implica aceptar objeciones parciales a afirmaciones o conceptos. Si leemos o escuchamos un argumento iniciado con un "no es cierto que" o "contrariamente a" o "es necesario aclarar que" podemos suponer que la estrategia utilizada será la desmentida que tiene como objetivo descartar la validez de un argumento opuesto.

Otra herramienta lingüística fundamental es el uso de *modalizadores*, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante, como los adverbios "quizá, evidentemente, seguramente, sin duda, desgraciadamente, etc.", los adjetivos calificativos "espantoso, inusual, etc." o los verbos "creo que, pienso que, me parece que, supongo que, dudo que, etc."

Problemas que deben resolver los alumnos en la producción de un texto argumentativo

Los obstáculos que tiene que enfrentar un alumno para que su texto argumentativo sea una producción de calidad son de diversa naturaleza:

a) La escritura es un problema retórico que implica resolver la tensión dialéctica entre qué escribir y cómo hacerlo en una situación de comunicación determinada que plantea unas exigencias concretas. Son los objetivos del que escribe, las características del lector, junto con las propiedades del contexto las que guían el proceso de composición escrita. Los alumnos, entonces, tienen que resolver el problema de articular y coordinar el trabajo sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto.

b) El texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo que es más cerrado, ya que éste tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo.

Esta diferencia entre ambos tipos de texto condujo a una serie de investigaciones en niños (Bereiter y Scardamalia, 1987) para detectar si la escritura de los textos argumentativos ofrecía mayor dificultad que la escritura de una narración. Lo que se ha hallado en estos estudios es que en los ensayos de opinión, las producciones escritas son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen consistir en un turno de conversación. La mayoría de los escritos de los niños son del siguiente tipo:

“No creo que chicas y chicos puedan jugar partidos entre sí porque los chicos son más fuertes y las chicas podrían salir lastimadas.”

Estos discursos escritos estarían dentro de lo que se podría esperar de un argumento en un discurso oral, luego sería el turno de algún otro que respondería a la opinión expresada. Mientras que las historias o narraciones de esos mismos niños son mucho más largas ya que son producciones de esquemas relativamente cerrados, que no dependen de las respuestas dadas por otros participantes sino que contienen un sistema fuerte de requerimientos internos.

Por lo tanto, el segundo obstáculo que debe enfrentar un alumno es lograr una producción escrita autónoma, que no dependa del turno de un interlocutor. Es necesario, para ello, que se ubique internamente en el punto de vista de otro y que pueda estructurar su escrito tomando en consideración las posibles respuestas de sus lectores sin tenerlos materialmente presentes. La anticipación del pensamiento del otro para elaborar las contrargumentaciones exige un esfuerzo de descentración considerable.

c) Otra dificultad observada en los niños, es la pobreza de los argumentos que habitualmente utilizan. Es frecuente encontrar opiniones vertidas por los alumnos de este tipo:

“El libro que leí me gustó mucho porque era muy divertido.”

Generalmente, los niños desconocen la variedad de estrategias argumentativas que podrían utilizar para defender sus opiniones. Suponen que un argumento se compone casi exclusivamente de un adjetivo calificativo. De esta manera, no emplean una serie de recursos retóricos que pueden estar a su alcance (las descripciones detalladas de lo que están defendiendo, las ironías, las comparaciones, la consideración de las posibles refutaciones a la opinión que ha sido vertida, etc.).

La elaboración del propio punto de vista supone una construcción, un camino de interacción progresiva con el objeto a tratar para llegar a desplegar razonamientos coherentes y de diferente fuerza argumentativa. Elaborar argumentos y contrargumentos complejos exige aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, transitar intensamente sobre el contenido. Y al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir, su estructura, la diversidad de estrategias posibles a ser utilizadas.

d) Finalmente, otra problemática que los alumnos deben enfrentar tiene que ver con la escasez de recursos cohesivos que utilizan para encadenar en forma lógica los argumentos hacia la conclusión. Existe un predominio de la utilización del archiconector “y” que encubre la diversidad de relaciones lógicas que se pueden establecer para ligar la materia textual. Con frecuencia, los autores ubican en la superficie del texto los organizadores textuales o conectores para que el que lo lea deduzca las relaciones lógico-semánticas y pragmáticas entre los enunciados. Por lo tanto, su uso por parte de los alumnos no sólo depende del conocimiento de los conectores sino también de su intencionalidad para que el mensaje llegue de forma más clara y explícita al lector.

Condiciones de las secuencias didácticas en la producción de textos argumentativos

La elaboración de secuencias didácticas que pueden facilitar la producción de textos argumentativos en el aula supone que tengamos en consideración diversas cuestiones:

- ◆ En primera instancia, es interesante partir de la idea de que el aprendizaje sistemático de la construcción de textos argumentativos puede contribuir de manera muy central a la formación del ciudadano. Con respecto a este aspecto esencial, reproducimos a continuación un extracto del Documento de Trabajo N° 4 de Actualización Curricular de Lengua (G.C.B.A, 1997):

“Al mismo tiempo que los niños se apropian de usos sociales relevantes de la lectura y la escritura y participan de situaciones formales de comunicación oral, comienzan a actuar como ciudadanos responsables. Todo ciudadano puede ejercer su derecho a analizar la realidad, opinar, disentir y expresar libremente su punto de vista o su propuesta y sostener su opinión ante otros; se trata de que los alumnos se comporten como ciudadanos habilitados para ejercer este derecho, y para utilizar los espacios que los medios brindan para ello.”

- ◆ Para lograr estos propósitos, nos parece esencial presentar proyectos de elaboración individual, grupal o colectiva de textos argumentativos tanto orales como escritos donde los participantes estén expuestos a variadas exigencias comunicacionales. Situaciones en las que sea pertinente la elección de determinado género, determinado registro, determinado formato con el objeto de producir enunciados adecuados y eficaces en relación con el propósito y los interlocutores.

Se plantea, entonces, un trabajo en proyectos porque éstos suponen un largo camino de producción que parte de un objetivo en un contexto determinado. Este propósito es compartido desde el inicio entre el docente y los alumnos y es el que guía el desarrollo del mismo a través de una serie de etapas de elaboración.

- ◆ En el tránsito por este proyecto, se hace necesario manipular los textos argumentativos que circulan socialmente, a nivel oral (por ejemplo, con el contacto con debates televisivos vinculados con diferentes temas) y a nivel escrito, a través de experiencias con producciones del mismo género, de diferentes autores, en distintos productores. Es decir, trabajar en profundidad con los textos, desarmarlos y comprender su modo de producción. De esta manera, al apelar a textos de otros autores, se analiza detenidamente la naturaleza de los argumentos empleados, la variabilidad de estrategias utilizadas en función de los interlocutores y del propósito y los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación. En el caso del contacto con productos escritos, en el que la acción sobre los textos está guiada por la intención de imitar formas de producción de otros, estamos favoreciendo un tipo de lectura muy particular que se denomina "leer para escribir". Es así que la actividad de escritura se convierte en un medio activo para generar estrategias de lectura y, por lo tanto, de comprensión de textos argumentativos. Esto rompe con la secuencia dominante de la enseñanza que presenta la lectura de textos como condición para la escritura, "comprender luego producir". El pasaje por la escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas de los textos leídos con el objetivo de resolver problemas de producción que, generalmente, son descuidadas por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos.
- ◆ Por otro lado, como hemos señalado, es imprescindible profundizar en el tema a ser tratado ya que la elaboración de argumentos supone un gran caudal de información obtenida de diferentes fuentes. Este trabajo puede suponer la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros para volcar la selección, jerarquización y organización de la información.
- ◆ La producción de un texto autónomo y de calidad supone, además, contemplar en el proyecto un tiempo para la construcción de un plan textual. Esto permitirá anticipar globalmente la posición del destinatario, pensar cómo justificar y apoyar el propio punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles argumentos contrarios, organizarlos en un orden coherente, graduando la fuerza de los mismos en función de los parámetros de la situación comunicativa.

Este plan textual es importante que sea compartido tanto con el docente como con los compañeros quienes en la interacción podrán aportar más información, sugerencias sobre puntos de vista alternativos que no habían sido tomados en consideración, etc.

- ◆ Al mismo tiempo, el proceso de puesta en texto exigirá un camino de revisiones y correcciones, así como una vuelta al plan trazado para sostenerlo o modificarlo.

En la textualización surgirán además problemas referidos a la utilización adecuada de los recursos de la lengua. Esto exigirá una vuelta hacia los modelos textuales así como un trabajo específico sobre ciertos aspectos como el uso de los organizadores textuales (puntuación, conectores, separación en párrafos), la variedad de modalizadores y su significación, etc.

Las situaciones de reflexión y sistematización sobre estos recursos son las que van a facilitar la revisión para llevar a cabo la reformulación del texto.

De este modo, el tránsito por esta secuencia de situaciones de enseñanza va facilitando que los alumnos se centren, en diferentes momentos, en distintos aspectos de los textos argumentativos para poder estructurar progresivamente producciones de calidad. La elaboración de esta secuencia no es rígida, ya que supone estar atento a los problemas que los niños pueden ir resolviendo por sí mismos. Esto conduce a sucesivas reformulaciones del plan trazado por el maestro para el desarrollo del proyecto.

Un proyecto didáctico

El proyecto fue desarrollado en 7º grado, en la clase de informática². El eje estaba puesto en analizar el impacto de la tecnología en la sociedad. El trabajo final fue destinado a la elaboración de una carta de lectores dirigida a un periódico para presentar una postura crítica respecto del uso de la computadora en la producción de textos escritos. Este tema había sido tratado en dos artículos de opinión editados por el diario *Clarín* (anexo 2 y 3).

En este proyecto se transitó por diferentes etapas de elaboración:

A) La primera propuesta fue que cada alumno reflexionara acerca de cómo produce textos con la ayuda del procesador. Para ello se les ofreció una serie de preguntas orientadoras:

1. ¿Me resulta útil el procesador? ¿Cómo lo uso?
2. ¿En qué momento de la escritura del texto lo utilizo?
 - a. ¿Paso en limpio una versión final escrita a mano como se hacía con la máquina de escribir?
 - b. ¿Comienzo a escribir directamente en la pantalla en blanco?

² El proyecto fue realizado en la Escuela "Para el Hombre Nuevo", la docente de Informática que lo llevó a cabo es Vanina Estévez y el asesoramiento de Lengua estuvo a mi cargo.

c. ¿Hago un esquema previo y armo la redacción del texto directamente sobre la máquina?

d. Otras.

3. Lo anterior ¿depende del tipo de texto? Es decir, si escribo un cuento, ¿hago un punteo, o mapa o boceto? Los esquemas ¿los hago sólo cuando escribo textos informativos?

4. ¿En qué momento me resulta más útil el procesador?

5. ¿Cuándo y cuántas veces imprimo?

6. ¿Qué problemas se me presentan usando el procesador de textos?

7. ¿Recomendaría esta herramienta a quien quiera mejorar su producción? ¿Por qué?

Al finalizar esta primera actividad, se analizaron en el grupo total los puntos comunes y no comunes que aparecían en las reflexiones realizadas por cada alumno y se abrió el debate sobre las ventajas y desventajas del uso del procesador para la escritura.

B) Se les presentaron a los alumnos los dos artículos de la sección Opinión del diario *Clarín* y se les propuso:

1. Lee los artículos con un compañero, resume con él por escrito cuál es la postura de cada uno de los autores en relación con la influencia que tuvo el uso de la computadora en sus trabajos.

2. ¿Cuáles son los puntos en los que los autores tienen opiniones opuestas?

3. Realicen un listado de ventajas y desventajas en el uso de las computadoras que podría extraerse de ambos artículos.

La puesta en común del análisis de los textos realizado por los alumnos retroalimentó el debate que ya se había iniciado en la actividad anterior.

C) Más adelante, los alumnos diseñaron una encuesta para indagar la relación de los adultos con la computadora, particularmente con el procesador de textos. En la misma, se incluía uno de los artículos de opinión ya trabajados en clase y se les pedía opinión respecto de la postura del autor. En el marco de una Muestra del Área del Informática, los chicos entregaron a los asistentes los formularios de la encuesta. Los datos eran ingresados inmediatamente a una planilla de cálculo y cada hora iban imprimiendo los gráficos con los resultados parciales de la encuesta. Estos datos también fueron analizados por los alumnos posteriormente en el marco del taller de informática.

D) Finalmente, se les propuso que elaboraran una carta de lectores dirigida al diario *Clarín* para presentar su postura respecto del tema tratado en los artículos de opinión que habían sido publicados por ese periódico.

Esta situación didáctica de producción de un texto argumentativo ubica a los alumnos como escritores que deben asumir un compromiso frente a la sociedad. Las cartas de lectores son textos sociales. Su elaboración se justifica cuando la temática que abordan ha creado un conflicto que puede llegar a suscitar interés y controversia en la opinión pública. Si uno envía una carta de lectores a un diario referida a uno o varios artículos ya publicados es porque el tema de los mismos tiene una entidad tal que afecta de alguna manera a un sector de la población. Los alumnos están realizando, entonces, una experiencia como ciudadanos críticos.

La elaboración del texto es realizada en el marco de un proyecto cuya secuencia de trabajo intenta facilitar la resolución de diversos problemas que representan importantes obstáculos para los niños.

La secuencia didáctica va ubicando al alumno en diversas situaciones que le abren la posibilidad de una progresiva descentración de su punto de vista. Se parte de una reflexión que requiere una toma de conciencia del niño acerca de su utilización del procesador para producir escritos. Se promueve la confrontación de sus experiencias e ideas con las de sus compañeros del taller. Se pone a su disposición textos de opinión de distintos autores que exponen diferentes posturas. Se generan situaciones de interacción con adultos en forma oral y escrita en la Muestra de Informática.

Este camino trata de facilitar la producción escrita (que, como hemos señalado, constituye un monólogo argumentativo) en la que tiene que imaginar a sus interlocutores. A la hora de construir su carta de lectores, es muy probable que tenga internalizados los posibles argumentos a favor y en contra que haya podido recoger de sus experiencias a lo largo del proyecto. Incluso, la situación comunicativa propuesta lo ubica como alguien que discute con los autores de los textos en cuestión, ya sea para apoyarlos o rebatirlos.

Al mismo tiempo, se intenta ampliar el contenido argumentativo que los alumnos tienen a su disposición al comenzar el trabajo. Es muy frecuente encontrar producciones infantiles que se caracterizan por su pobreza argumentativa. Uno de los factores que inciden en esta característica es el escaso recorrido por la temática que los alumnos generalmente han realizado.

Por otro lado, el contacto con los textos de opinión del diario tiene como objetivo también facilitar una aproximación sistemática a la forma lingüística utilizada, es decir, a las estructuras, las estrategias y los recursos de la lengua propios de estos discursos.

La carta de lectores: un complejo desafío

La escritura de una carta de lectores enfrenta a los alumnos con las dificultades propias de todos los textos argumentativos y con las específicas que involucran la elaboración de este tipo de cartas. Detengámonos en los problemas que tendrán que resolver:

¿Cómo instalar el tema como polémico? Un primer desafío para el escritor de una carta de lectores es explicitar claramente los propósitos que lo condujeron a comentar el hecho en cuestión, que en este caso son opiniones

planteadas en artículos publicados. Es decir que no se trata de cualquier comentario sino de un comentario crítico, con una toma de posición que instale un debate interesante para promover discusión, que se preste a discursos sostenidos desde una diversidad de puntos de vista.

¿Cómo organizar el discurso para que quede claro? Los textos argumentativos generalmente tienen una estructura canónica que implica: la presentación del tema, la toma de posición, los argumentos y la conclusión. Como hemos señalado, esta estructura puede ser transformada pero es necesario que exista una organización del texto de modo tal que se instale el tema como polémico, que se desprenda claramente del mismo la posición tomada por el autor y que el encadenamiento de los argumentos tenga una lógica. Para estructurar su discurso en forma organizada, es básico que el alumno pueda planificar su escrito teniendo en cuenta el contenido que le dará en relación con el contexto de comunicación en el que estará inserto.

¿Cómo orquestar las diferentes voces en un texto polifónico? En la escritura de la carta de lectores, así como en cualquier texto argumentativo, intervienen múltiples voces. Si nos centramos en la carta que tienen que elaborar los alumnos en el proyecto de escritura propuesto, podremos advertir esta complejidad:

El punto de partida está en el o los textos fuente (artículos de opinión que serán criticados).

El enunciador (el alumno) representa a un enunciador múltiple, polémico.

El lector es, en primera instancia, la Directora del diario.

Al mismo tiempo, se pone en juego otro lector que también es múltiple y al que se hará partícipe de la polémica.

Es decir, que esta situación comunicativa supone el desafío cognitivo de trabajar con la voz del autor del texto a ser polemizado y con la propia enunciación crítica que intenta representar a una parte de la sociedad. Al mismo tiempo, implica tener en consideración a un destinatario, que en este caso es Ernestina de Noble, que a su vez personifica a un lector múltiple.

¿Cómo comprender e incorporar la voz del texto citado? Para convertirse en "enunciador crítico" es necesario incluir la palabra del otro al propio texto. La citación de la voz del autor del texto fuente que será criticado supone una profunda comprensión lectora. Para aceptar o refutar un texto argumentativo es necesario haber interpretado la cadena de razonamientos aportados por los autores citados. Al mismo tiempo, esa citación requiere que, en la escritura de la carta, se recupere en forma clara y concisa el contenido argumentativo expuesto en las producciones criticadas porque no necesariamente los lectores de la carta las han leído.

Análisis de cartas de lectores de los alumnos

Analizaremos los textos de los alumnos para observar cómo ellos resuelven los desafíos mencionados³.

Sra. Ernestina Herrera de Noble:

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo "Hay que grabar siempre, tonto" de C. W. Gusewelle publicado el 9/10/95.

Creo que su opinión no es del todo correcta.

Sobre la cuestión de "CONVIVIR CON OBJETOS DESCONOCIDOS", creo que no es imposible, ni tampoco, taaaan difícil. Estamos en el año 1996, llegando al 2000. La tecnología avanza rápidamente, y se va haciendo indispensable para vivir. No creo que por no saber QUE HAY?? "dentro" de una "máquina o caja que procesa datos de una manera especial" digamos cosas como "estamos a merced de todo", o "vamos perdiendo el control". DEBEMOS acostumbrarnos a CONVIVIR con objetos que nunca podremos terminar de conocer, sabemos que eso es imposible. Tampoco podemos pensar que este "aparato" (computadora), tenga la culpa de que "mágicamente" se borre todo. Gusewelle admite que él TOCÓ una combinación de teclas pero no entiende que ésa es la razón por la que 5 ó 6 veces al año se le borran los escritos.

La única conclusión que puedo sacar, es que no podemos TEMER de tal forma a LO NUEVO, que no podemos usar algo sin saber, o conocer, hasta la última parte.

Pensemos, si la PÉRDIDA DE CONTROL, se genera POR LO NUEVO, o se genera dentro de nuestra CABEZA.

Atte. María Micaela

En el comienzo del texto, Micaela escribe la fórmula de inicio donde presenta la cita del artículo al que hará referencia en su carta. Esta presentación fue trabajada con los alumnos previamente a la elaboración del texto analizando el encabezamiento utilizado en este tipo de producciones.

Inmediatamente después Micaela escribe: "Creo que su opinión no es del todo correcta".

El pronombre "su" podría referirse a Ernestina de Noble o al autor del artículo que será criticado. Esta utilización ambigua del pronombre, que es muy frecuente en los textos de los alumnos, es una manifestación clara de la complejidad del problema enunciativo que tienen que enfrentar al trabajar con diferentes voces. Es muy difícil representar las referencias en un texto polifónico.

Luego de explicitar su posición frente al texto que criticará, Micaela desarrolla una estrategia discursiva sumamente interesante encabezada por el verbo "creo". En la argumentación es fundamental tomar en consideración qué verbos se emplean. Los verbos introductorios definen el campo de la argumentación y delimitan los recursos que serán utilizados. Micaela usa inicialmente el "creo" en tres oportunidades. El universo referencial y el compromiso del "creo" es muy distinto del que se establece con el "sostengo" o

³ En los textos presentados no se han transcritos los errores ortográficos, pero sí se han conservado la espacialización, los signos de puntuación, las concordancias y las palabras tergiversadas.

“afirmo” o “corroboro”.

El “afirmar” o “sostener” exige implicaciones lógicas, esto es, establecer una premisa y derivar de ella una serie de argumentos. Para ello se construye un discurso convincente valiéndose de estrategias en las que predomina lo racional. En cambio, el “creo” pertenece al campo mucho más vasto de las creencias. En este plano, no se está obligado a hacer implicaciones y a relacionar desde la lógica un argumento con el otro (¡por eso es tan difícil rebatir un “creo”!). La energía comunicativa del “creo” está en que el otro admita las creencias, basándose en la persuasión, intentando atraer al otro, seducirlo. Micaela usa diversas estrategias persuasivas en las que predomina la subjetividad:

- ◆ Apela al “nosotros” como un modo de incluir al lector en su postura. Al pasar del “yo” (“creo”) al “nosotros” (“debemos”, “podremos”) hace que su argumentación no se sostenga sólo como una creencia individual sino compartida con todos los que supuestamente podemos saber lo que está pasando porque entendemos.
- ◆ Suplanta los razonamientos desde la lógica por explicaciones dadas desde los saberes culturales compartidos por el conjunto de la sociedad y por los modos de relacionarse con el mundo (“acostumbrarnos”).
- ◆ Utiliza la descalificación: opone “la magia” y a los que creen en ella a “la tecnología” y a quienes pueden comprenderla.
- ◆ Toma del autor del artículo dos enunciados y los confronta para mostrar la debilidad de su argumentación:

“Gusewell admite que él “TOCÓ” una combinación de teclas pero no entiende que ésa es la razón por la que 5 ó 6 veces al año se le borran los escritos”.

Como podemos advertir, Micaela en esta estrategia efectúa un interesante trabajo de citación. Se hace eco de las palabras de Gusewell para ubicarlas en un contexto de oposición partiendo de la autoridad de quien las dijo.

- ◆ No sólo utiliza recursos lingüísticos sino que además refuerza su discurso empleando marcas gráficas como las mayúsculas.

En cuanto a la estructura argumentativa usada por Micaela, es sumamente interesante observar que no sólo respetó una de sus formas más comunes: la presentación del tema, la toma de posición, los argumentos y la conclusión. Al finalizar, cierra su texto con un dilema (elemento utilizado con frecuencia en la argumentación clásica) que hace que su discurso se abra a una nueva discusión.

Sra. Directora Ernestina Herrera de Noble

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo "Ellas no me fallan nunca" de Vicente Battista publicado el 9/10/95.

Primero, en el primer párrafo, él comentó la anécdota de que había desarmado su armónica, cuando tenía 5 años, para investigar cómo funcionaba y a partir de ahí nunca más investigó los artefactos eléctricos. ¡Para mí eso está muy mal ya que los chicos necesitan investigar para aprender y que si es necesario se tendrían que dar cursos en todas las escuelas para enseñar cómo funcionan todas las cosas!

También estoy en desacuerdo con el título del artículo ya que esa "cosa rara" llamada computadora sólo trae problemas, por ejemplo, cuando dice que se le borró la novela. Yo me quedo toda la vida con mi vieja máquina de escribir "Machupichu 2000" del año 1799.

Lo que voy a decirle ahora es muy serio. Aquí le doy mi número de casa: Edapiedra 1199 AC. La dirección es para que se la dé a Battista y que venga y me diga en la cara qué problema tiene con los que escriben a máquina. Descartando sus anécdotas y todo lo que habla de computadoras y máquinas de escribir estoy totalmente de acuerdo con él.

Leandro

A diferencia de Micaela, un primer problema que este alumno no pudo resolver está vinculado con la estructura organizativa de su texto. Leandro no presenta, en ningún momento, cuál va a ser la postura que adoptará frente al texto citado. No está claro si va a corroborar o refutar el discurso de Battista. Al comienzo, se muestra en desacuerdo tanto en relación con el desconocimiento del funcionamiento de los aparatos como en cuanto al uso de las computadoras para el proceso de escritura. Al mismo tiempo, a pesar de que plantea que prefiere la máquina de escribir, utiliza como estrategia la ironía para referirse a la marca de la misma ("Machupichu 2000" del año 1799) lo que da la pauta de su descalificación hacia los tradicionalistas que la utilizan ("mi número de casa: Edapiedra 1199 AC"). Y, en su último párrafo, explicita que si bien está totalmente de acuerdo con el autor, no le parecen válidos sus argumentos. Al dejar de lado la explicitación de su toma de posición, se ha perdido la coherencia del texto.

Otra cuestión para analizar en el texto de Leandro es su modo de recuperar el argumento de Battista para supuestamente contrargumentarlo. La formulación de un contrargumento supone tomar en consideración la cadena lógica del argumento del autor del texto citado. En el caso de Leandro, cuando presenta la primera anécdota mencionada por Battista, explicita sólo un fragmento dado por él. El autor utiliza el ejemplo de la armónica para demostrar que no es necesario investigar cómo funciona un aparato para aprender a usarlo. Leandro toma un enunciado de este argumento, lo saca del contexto y construye su propia argumentación sobre ese elemento aislado: los chicos necesitan investigar para aprender, tema que Battista en ningún momento toca. Al retener una parte incompleta del razonamiento del autor, el alumno deja de lado la lógica del mismo. Esta dificultad de Leandro pone de manifiesto que la elaboración de una contrargumentación supone una profunda comprensión lectora de la cadena de razonamientos construida por el autor del texto fuente.

Señora Ernestina Herrera de Noble:

Me dirijo a usted para hacer algún comentario en relación con el artículo "Ellas no me fallan nunca" de Battista publicado el 9/10/95.

Yo entiendo que las máquinas de escribir son más lentas y sólo hay un tipo de letra en relación a las computadoras.

Pero yo sigo usando mi máquina de escribir porque con las computadoras puede pasar algo inimaginable. Al tocar una tecla se borra todo y no sabés ni qué hiciste. Además con las máquinas de escribir no tenés que entrar a ningún programa, escribís directamente, con las computadoras tenés que estar a merced de todo. Por ahí se te cortó la luz y te quedás sin nada de lo que habías hecho antes. Siempre hay que grabar, pero esas cosas no son para los escritores, cuando estás pensando en párrafos para la historia cuando grabas se te olvida todo.

Yo opino que la máquina de escribir sigue siendo la elegida para escribir porque no requiere de casi nada, las compus requieren de electricidad, de saber entrar a los procesadores, etc.

Yo sé que la computadora no tiene la culpa de apretar teclas raras que desaparece todo pero en las máquinas de escribir no hay ninguna de esas teclas que sólo viven para complicarte todo, además podés ver cómo va quedando en la hoja y no necesitás otro aparato para poder tener la hoja escrita.

En conclusión: Las computadoras son mucho más caras que las máquinas de escribir y no se justifica esa grande diferencia de precio.

Fernando

Este alumno elabora un texto en el que no cita los argumentos dados por Battista sino que directamente los hace propios. Comienza con: "Yo entiendo que...". Crea un texto argumentativo en el que parte de un enunciado casi prescriptivo (no use la computadora) para luego exponer una serie de causas relacionadas con las desventajas que la utilización de la misma tiene respecto de la máquina de escribir. Elaboro su discurso tomando el texto de Battista como pretexto pero sin hacer referencia a la voz de este autor. Esto indica una falla seria de citación que lleva a que el destinatario se quede sin saber cuál fue el discurso de Battista.

Es decir, Fernando no logra construir una carta de lectores en la que toma un discurso y lo apoya o rebate, no se ubica como enunciador crítico. Hace "como si" fuera el autor del texto de opinión, lo reescribe, pero no da ninguna pista a los lectores (que posiblemente no leyeron el artículo) de la palabra de Battista.

Sra Directora Ernestina Herrera de Noble

Me dirijo a usted para hacer algunos comentarios en relación con el artículo: "Hay que grabar siempre tonto" de GUSEWELLE, publicado el 9/10/95.

Eso de que hay que grabar está muy buen remarcado como "Si uno graba después de cada oración, entonces está protegido". No considero que es necesario, aparte hay personas que se compran computadoras, que ni siquiera saben qué es un disco rígido. Y si esa persona lee ese artículo, va a saber que si graba está protegido. Como otras personas que saben de computación, pero no graban de cada oración, porque saben que nunca va a pasar nada referido a eso.

Si uno hace como un censo de preguntas de computación y le pregunta a 100 personas que tengan computadora o que trabajan con computadora, "Señor ¿a usted alguna vez estaba escribiendo y se le cortó la luz y no lo grabó?". Más de la mitad le diría que "sí, muchas". Salvo las personas que todos los días trabajan con computadora, que ya tuvo o tiene bastante experiencias.

Por supuesto, la computadora es lo "más" porque se usa mucho, aparte el que no tiene computadora entonces le dicen que no está actualizado.

A parte con la computadora se hacen las cosas mucho más prolijo y más claro.

Cecilia

En el texto de Cecilia nos centraremos en el análisis de dos cuestiones vinculadas entre sí: la cadena lógica de razonamiento y el uso de los organizadores textuales.

Siempre que se trabaja en argumentación, es necesario partir de un enunciado y pensar con qué argumentos se lo sustentará. Esto supone una coherencia entre la opinión que se presenta y los elementos que se aportan para fundamentarla.

Si analizamos las dos últimas oraciones del texto de Cecilia, observaremos que el enunciado "la computadora es lo 'más'" es la expresión de una opinión aunque resulta muy poco clara en la medida que nos quedamos sin saber en qué aspecto es lo "más". Inmediatamente, busca darle fundamento causal a su afirmación. Da tres razones: "porque se usa mucho", "aparte el que no tiene computadora entonces le dicen que no está actualizado" y "aparte con la computadora se hacen las cosas mucho más prolijo y más claro". El primer argumento expresa no una causa sino una consecuencia ya que supuestamente se utiliza mucho porque la computadora es lo "más" en algo. El segundo argumento no señala un valor de la computadora en sí sino que plantea que es la cultura la que asume la computadora como un elemento indispensable para poder sobrevivir en ella. Recién el tercer argumento es el que aporta propiedades que corresponden específicamente a la computadora y que podrían servir de justificación a la opinión dada.

Es decir, Cecilia yuxtapone su opinión a diversos argumentos que pertenecen a campos referenciales diferentes: un campo es el de la relación del hombre con la computadora en un determinado contexto cultural y otro es el valor de la computadora en sí. Esto denota que la alumna sabe que tiene que utilizar una estrategia discursiva que consiste en presentar un enunciado y fundamentarlo, pero encuentra serios problemas en mantener la coherencia entre los elementos.

En cuanto a los organizadores textuales, utiliza como ordenador discursivo privilegiado el "aparte". La dificultad reside en que este conector no le permite diferenciar las unidades de significación del texto. El "aparte" cumple una función similar al archiconector "y" utilizado en los primeros años de la escolaridad. Sirve para separar las ideas y al mismo tiempo mantenerlas unidas, pero no da pistas al lector acerca del tipo de relación que se establece entre esas ideas (causal, consecutivo, temporal, adversativo, etc.). Cecilia reemplaza gran parte de los posibles organizadores lógicos con un "aparte", dando cuenta nuevamente de que ella considera necesario usar un recurso lingüístico aunque no puede todavía recurrir al que es pertinente en cada situación.

Conclusiones didácticas

El avance en la didáctica supone concebirla no como la aplicación de una técnica sino como una contrastación continua entre nuestras intenciones educativas y los procesos y resultados de los alumnos. Esto requiere de una sistematicidad en el análisis y de criterios conceptuales que permitan ir más allá de un escueto "bien o mal" (Simó, Roca, 1995).

El desarrollo del proyecto nos ha dado la oportunidad privilegiada de observar el desempeño de los alumnos en la producción escrita de un tipo de texto argumentativo, la carta de lectores. Los niños se encontraron ante una situación comunicativa real con un propósito específico que los ponía en posición de ciudadanos críticos, tuvieron la posibilidad de vincularse y debatir con diversidad de interlocutores que les proporcionaron puntos de vista diferentes sobre la temática que tenían que abordar y se contactaron con textos escritos de opinión que les ofrecían un soporte para apropiarse de cómo se organiza este tipo de producciones y cuáles son los usos sintácticos y lexicales habituales.

Los productos de los alumnos nos han aportado muy interesantes resultados que nos conducen hacia una reconstrucción de los conocimientos que teníamos acerca de sus posibilidades de elaboración y de los procesos puestos en juego en esta tarea. Los textos analizados han demostrado que los niños pueden usar recursos argumentativos para contradecir, afirmar, para manifestar opiniones, para contraponer hechos y opiniones, pero también dejaron en claro que la elaboración de un escrito argumentativo de calidad supone un largo camino de aprendizaje con diversos momentos de reflexión y sistematización.

En primera instancia, la propiedad de ser un texto polifónico trae como consecuencia la resolución de situaciones de gran complejidad para los niños. Desde problemas más superficiales de cohesión, como el de María Micaela en el uso de las referencias, hasta cuestiones más profundas. Así, Leandro puso de manifiesto con claridad cuáles son los desafíos para construir una contrargumentación dirigiéndola a la cadena de argumentos planteada por el oponente. El sólo tomó un fragmento de la cadena de razonamientos del autor al que criticaba y desde ahí organizó su refutación, lo que condujo a una tergiversación de la palabra del otro. Fernando, en cambio, mostró su dificultad de citación de la voz del autor poniéndose en la misma posición enunciativa que él y no en posición crítica y de esta manera no logró recuperar para sus lectores el texto del artículo que estaba comentando.

En segunda instancia, la construcción de una estructura organizada del texto no es un trabajo fácil. Para poder enunciar anticipadamente cuál es la posición que se adoptará en el comentario crítico, se hace necesaria la elaboración de un pre-texto que permita prever qué postura se defenderá, cuáles argumentos se utilizarán, qué relaciones se establecerán entre ellos y a qué conclusiones se arribará. Si se escribe al correr de la pluma, la organización discursiva se torna casi imposible en este tipo de texto.

Finalmente, las producciones infantiles evidenciaron la enorme complejidad que tiene desde lo discursivo el exponer argumentos. La argumentación utiliza estrategias tales como la causalidad, la consecuencia, la organización inductiva, deductiva, la introducción del ejemplo, la cita de autoridad, etc. Todo eso implica complejizar mucho las estructuras básicas oracionales. Casi no se utiliza la oración simple. Como hemos observado en el análisis del texto de Cecilia, es muy difícil establecer las relaciones necesarias como para que los enunciados mantengan su coherencia. Al mismo tiempo, la argumentación implica poder manejar cierto tipo de organizadores discursivos y poder ordenarlos.

Este análisis nos conduce a pensar que la situación didáctica para abordar la producción escrita de este tipo de texto tendría que desarrollarse, en primera instancia, con el grupo total de la clase. Esta forma de organización permitiría ir trabajando más explícitamente los diferentes problemas que se presentan en la escritura y las estrategias posibles para resolverlos.

Al mismo tiempo, es importante que se trabaje con otros textos que presenten la misma trama argumentativa. En la crítica literaria o en la crítica de espectáculos, por ejemplo, también los alumnos se encuentran ante desafíos semejantes a la situación de la carta de lectores que hemos desarrollado en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y otros (1997) **Talleres de lectura y escritura**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Oficina de Publicaciones del CBC.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. New Jersey, Hillsdale.
- Brassart, D.G. (1990) "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans." **Revue française de pédagogie** N° 90. París, INRP.
- Candela, M.A. (1991) "Argumentación y conocimiento científico escolar." **Infancia y aprendizaje**, N° 55. Madrid, Edicial.
- Dolz, J. (1993) "La argumentación." **Cuadernos de Pedagogía**, N° 216, Monográfico "Leer y escribir". Barcelona.
- Dolz, J. (1994) "Ecrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture." En Lidil "L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux." **Revue de linguistique et de didactique des langues**, N° 10. Ginebra, Presses Universitaires de Grenoble.
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Lo Cascio, V. (1991) **Gramática de la argumentación**. Madrid, Alianza.
- Rodríguez, M.E. (1995) "Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿cómo?" **Lectura y Vida**, Año 16, N° 3.
- Simó, R. y N. Roca (1995) "Aprendiendo a enseñar." En Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

Vignaux, G. (1986) **La argumentación**. Buenos Aires, Hachette.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en mayo de 1999 y aceptado en setiembre del mismo año.*

La *eñe* también es gente

Por María Elena Walsh

Para LA NACIÓN – Buenos Aires. 1996

La culpa es de los gnomos, que nunca quisieron aclimatarse como ñomos.

Culpa tienen la nieve, la niebla, los nietos, los atenienses, el unicornio. Todos evasores de la *eñe*.

¡Señoras, señores, compañeros, amados niños! ¡No nos dejemos arrebatar la EÑE! Ya nos han birlado los signos de apertura de admiración e interrogación. Ya nos redujeron hasta el apócope. Ya nos han traducido el pochoclo. Y como éramos pocos la abuelita informática ha parido un monstruoso # en lugar de la ene, con su gracioso peluquín, el ~.

¿Quieren decirme qué haremos con nuestros sueños? Entre la fauna en peligro de extinción, ¿figuran los ñandúes y los ñacurutuses? En los pagos de Añatuya, ¿cómo cantarán la eterna chacarera *Añoranzas*? ¿A qué pobre barrigón fajaremos al ñudo? ¿Qué será del Año Nuevo, el tiempo de Ñaupá, aquel tapado de armiño y la ñata contra el vidrio? ¿Y cómo graficaremos la más dulce consonante de la lengua guaraní?

“La ortografía también es gente”, escribió Fernando Pessoa. Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones. Hay signos y signos, unos blancos, altos y de ojos azules como la W o la K. Otros, pobres morochos de Hispanoamérica, como esta letrita de segunda, la *eñe*, jamás considerada por los monóculos británicos, que está en peligro de pasar al bando de

los desocupados, después de rendir tantos servicios y no ser precisamente una letra ñoqui. A barrerla, a borrarla, a sustituirla, dicen los perezosos manipuladores de las maquinitas, sólo porque la ñ da un poco más de trabajo. Pereza ideológica, hubiéramos dicho en la década del setenta. Una letra española es un defecto más de los *hispanos* esa raza impura formateada y escaneada también por pereza y comodidad. Nada de hondureños, salvadoreños, caribeños, panameños. ¡Impronunciabiles nativos!

Sigamos siendo dueños de algo que nos pertenece, esa letra con caperuzas, algo muy pequeño pero menos ñoño de lo que parece. Algo importante, algo gente, algo alma y lengua, algo no descartable, algo propio y compartido porque así nos canta.

No faltará quien ofrezca soluciones absurdas: escribir como nuestro inolvidable César Bruto, compinche del maestro Oski. *Ninios sueños otonio* Fantasía inexplicable que ya fue y que preferimos no reanudar, salvo que la Madre Patria retroceda y vuelva a llamarse Hispania.

La supervivencia de esta letra nos atañe, sin distinción de sexos, credos ni programas de *software*. Luchemos por no añadir más leña a la hoguera donde se debate nuestro discriminado signo. Letra es sinónimo de carácter.

¡Avisémoslo al mundo por Interñet!

“Hay que grabar siempre, tonto”

C. W. GUSEWELLE

Volví a suceder otra vez esta semana. No sé cómo, toqué la combinación incorrecta de teclas en mi computadora y las dos terceras partes de una de las columnas que había escrito sencillamente desaparecieron.

Experimenté esa sensación que tenemos cuando, al bajarnos del subte atiborrado de gente, buscamos la billetera y nos damos cuenta de que nos la robó alguien que todavía está en el tren, que se aleja por el túnel. Alguien a quien no volveremos a ver.

* * *

Si uno graba después de cada oración, entonces está protegido

Peor aún. No sé cuál fue la combinación fatal, ni siquiera qué función estaba intentando realizar.

Hasta donde yo sé, una sola tecla no puede tener este efecto. Uno de mis dedos debe haber tocado accidentalmente dos teclas al mismo tiempo. Pero, ¿cuáles?

Un acto puramente mecánico

Me suele ocurrir con frecuencia –cinco o seis veces al año, como máximo–. Antes retorcia las manos, gritaba y me enloquecía, pero aprendí a controlarme. Me alejo de la máquina, encuentro otra cosa que hacer por un largo rato y luego regreso a intentarlo de nuevo. A empezar de cero.

“Hay que grabar siempre, tonto”, me dice la computadora. Si uno graba después de cada oración, o por lo menos después de cada párrafo, entonces está protegido.

Pero eso es para los técnicos, no para los que escriben. Ellos no entienden qué significa tener

que interrumpir el proceso cada veinte o treinta segundos para ejecutar un acto puramente mecánico como es grabar.

* * *

La máquina de escribir sigue siendo la elegida para cualquier tipo de composición

Por eso, en cualquier tipo de composición que realmente importe, la vieja máquina de escribir sigue siendo el instrumento de elección. Las palabras van a parar directamente al papel, con doble espacio, con suficiente lugar entre los renglones como para realizar todas las correcciones que queramos. Las páginas se apilan. Las podemos tocar.

La casa se puede incendiar y la pila de manuscritos, quemarse con ella.

O, como le sucedió a un escritor famoso, su esposa puede perder todo el trabajo sin publicar en una revista mientras viajaba en un tren, en cuyo caso el matrimonio sobrevivirá o no. Ese no sobrevivió.

Pero esos son hechos tan aislados que prácticamente pueden no tenerse en cuenta.

Escribir en una computadora es estar a merced de todo, desde un corte de luz inesperado hasta un sobrevoltaje en un transformador defectuoso en un polo a diez kilómetros. O, si nos olvidamos de grabar, simplemente podemos tocar la misteriosa tecla mortal y las palabras desaparecen.

Si bien encuadro esto como un problema específico de un escritor, me parece parte de un proceso inexorable mucho más general: la complicación progresiva y la pérdida de control en muchas de las áreas esenciales de nuestras vidas.

Dependemos para el trans-

porte diario de máquinas que no podemos reparar.

Pretendemos que nos gobiernen instituciones políticas que, dada la evidencia, son imposibles de reformar.

Nuestros jóvenes terminan tullidos o mueren por causas que no entendemos o con las que no estamos de acuerdo.

Nuestras vidas de trabajo están cada vez más dedicadas al servicio de grandes corporaciones cuyos propósitos desconocemos.

* * *

Siento que escribir en una computadora es estar a merced de todo

Las decisiones importantes en materia de salud no son tomadas por médicos sino por contadores.

Nuestro destino financiero está influido, en gran medida, por decisiones que se toman en otros países.

Nada es confiable. Las garantías se escriben con letras tan pequeñas que resultan ilegibles a simple vista.

Estamos perdiendo el control

Mucho se habla de las diferencias grupales entre nosotros –de etnicidad, religión, género o disponibilidad económica–. El efecto que tiene el hecho de que nos concentremos en nuestras diferencias es que opacamos la única que, por diferentes razones y en diferentes grados, tenemos en común: la pérdida de control sobre cómo vivimos nuestras vidas.

La manera en que podamos unirnos para recapturar una medida de control será el terreno sobre el cual deberán librarse las batallas políticas, legales y filosóficas en las próximas décadas.

Ellas no me fallan nunca

VICENTE BATTISTA

Escritor

CUANDO cumplí cinco años me regalaron una armónica. A los pocos minutos de haberla recibido quise saber cómo y por qué se producían esos venerables sonidos. Por supuesto, la desarmé; por más esfuerzo que hice no pude volver a unir las piezas. Me quedé sin armónica, y no hallé respuesta a mi pregunta.

Fue una experiencia que me marcó para siempre.

Desde entonces he aprendido a convivir, con simulada tranquilidad, junto a todos los artefactos, electrónicos o no, que me rodean. Jamás voy a entender cómo con sólo marcar un número dos personas pueden comunicarse de uno a otro continente. Esa ignorancia, sin embargo, no me impide utilizar el teléfono y hablar con mis familiares o amigos, de uno y otro continente.

* * *

Las computadoras
modificaron la actitud del
escritor

Mi primera computadora

Hace más de diez años cubrí con una piadosa funda mi máquina de escribir Olympia Electronic, y encendí mi primera computadora. Era una Commodore 128, que entonces me pareció una herramienta digna de la NASA. Acababa de ingresar al fantástico mundo de la informática. Aunque no todo fue alegría.

Aún recuerdo la madrugada de aquel fatídico sábado, cuando en lugar de sacar una copia de seguridad, borré la novela que estaba escribiendo. Fue un error mío. Me costó tres reencorosas sesiones de análisis y la paciente reescritura de once capítulos. Pero en ningún momento culpé a

la Commodore 128 por semejante desatino.

Las computadoras se limitan a cumplir lo que uno les pide. Y uno, a veces, pide barbaridades.

En base a esta confusión, los escritores devotos de la pluma cucharita y de las Olivettis (que son más de lo que comúnmente se supone) elevan voces de protesta contra la informática. Consideran que es un sacrilegio recurrir a una Epson, a una IBM, una Compaq o cualquier otro clon, sin marca visible, para garabatear ese poema recién imaginado, o escribir un cuento o una novela. Esgrimen desde razones de orden práctico —los inefables cortes de luz son de cita obligada— hasta argumentos de estética que casi rozan la ética: no es posible componer algo digno, dicen, con la ayuda de esas máquinas silenciosas y sofisticadas. Es cierto, con las computadoras desaparece el retórico sonido de las teclas golpeando sobre el rodillo, se borra para siempre el pertinaz tiqui tiqui tiqui que en la soledad de la noche alentaba al novelista y atormentaba a su familia y vecinos. Pero no es sólo una cuestión de ruidos nocturnos.

* * *

Las computadoras no
garantizan talento creador:
sólo rapidez y comodidad

Las computadoras modificaron la actitud del escritor. A mano o a máquina, necesariamente había que inclinarse sobre la hoja, en un innegable ademán de sumisión. Por el contrario, la pantalla del monitor reclama que observemos de otro modo el texto que hemos compuesto: erguidos y dignos.

Escritores nostálgicos

En un pasado no tan lejano, corregir era un sacrificio: cada vez que se hacía necesario reemplazar adjetivos, tachar palabras, eliminar frases o modificar errores de concepto o de tipeo, estábamos obligados a volcarnos sobre el carro de la máquina. Había que girar el rodillo, línea a línea, y hacer malabarismos con el lápiz o la brome. El manuscrito se convertía en un muestrario de jeroglíficos. En la mayoría de los casos desistíamos de esa hoja infornada, colocábamos una nueva y, resignadamente, tipeábamos otra vez.

Por supuesto, las computadoras no garantizan calidad de escritura; tampoco talento creador: todavía no se han inventado programas que incluyan esas cualidades. Pero desinteresadamente brindan rapidez y comodidad: en mi última novela cambié cuatro veces el nombre de uno de sus protagonistas. Ese capricho no me demandó más de tres minutos: bastó con darle una orden a la Epson 486. Si hubiera utilizado una máquina de escribir aún estaría realizando esos cambios.

* * *

Hay escritores nostálgicos
que levantan banderas a
favor de las Olivetti

Sé que a pesar de tanto confort persisten los escritores nostálgicos que levantan banderas imposibles a favor de las Olivetti. Allá ellos. Afirmar que son más efectivas que las PC es tan disparatado como decir que un disco de pasta, de 78 revoluciones por minuto, rodando sobre el plato de un voluntarioso Winco, suena mejor que un compact disc digital audio leído por el láser de cualquier aparato de sonido.

No hay por qué alarmarse: tradicionalistas habrá siempre.