

CULTURA, LENGUAJE Y REPRESENTACIÓN

Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I - Volumen 13 - Noviembre 2014

Gestión social  
de los  
conocimientos  
Social  
management  
of knowledge

Cultural Studies Journal of Universitat Jaume I - Volume 13 - November 2014

CULTURE, LANGUAGE & REPRESENTATION



UNIVERSITAT  
JAUME I

ISSN: 1697-7750

**CULTURE,  
LANGUAGE  
AND REPRESENTATION**

Cultural Studies Journal  
of Universitat Jaume I  
Volume 13 – November 2014

**CULTURA,  
LENGUAJE  
Y REPRESENTACIÓN**

Revista de Estudios Culturales  
de la Universitat Jaume I  
Volumen 13 – Noviembre 2014

**Social  
management  
of knowledge**

**Gestión  
social de los  
conocimientos**



© Del text: els autors i les autores, 2014

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2014

Coordinat per: V. Salvador, A. Piquer i J. Vellón

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions  
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana  
Fax: 964 72 88 32  
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es)

ISSN: 1697-7750

DOI CLR n.º 13: <http://dx.doi.org/10.6035/CLR.2014.13>



Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat d'excepció prevista per la llei. Dirigiu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar fragments d'aquesta obra.

# Índice / Contents

## 5 **Presentación / Editorial**

### **Artículos / Articles**

- 11 *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina*  
de Andrzej Szczeklik. Un caso de hibridación de géneros  
DAVID PUJANTE
- 29 *La guía turística culta, un género híbrido entre la divulgación y el ensayo:*  
Joan Fuster y *El País Valenciano*  
DANIEL P. GRAU
- 51 *La crítica literaria periodística como herramienta didáctica en la Facultad*  
*de Magisterio*  
ARÁNZAZU BEA / CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO
- 69 *El discurso sobre la música popular contemporánea: crítica artística y*  
*divulgación periodística*  
ANTONI MAESTRE
- 85 *Didacticidad e interacción: estudio de un corpus oral de aulas de*  
*primaria*  
AINA MONFERRER / ISABEL RÍOS
- 109 *La transposición didáctica interna de la Revolución Industrial en*  
*manuales de enseñanza media: textualización de las nociones de cambio*  
*y causalidad*  
PAÛL LIMORTI
- 125 *Divulgación del conocimiento en el ciberespacio: un viaje a través del*  
*multilingüismo*  
MERCEDES SANZ
- 145 *Función de la imagen gráfica en el discurso académico y profesional:*  
*aplicación a un corpus de revistas podológicas*  
CECILIA MACIÁN
- 165 *Cómo recuerdan los pacientes la comunicación del diagnóstico. A*  
*propósito de quince testimonios relacionados con enfermedades poco*  
*frecuentes*  
SAMANTHA REQUENA / JUAN MANUEL ARCOS / ANTONIO M. BAÑÓN

- 185 Los discursos de la pandemia. Nuevas estrategias de comunicación del riesgo en un nuevo contexto sociocultural  
JAVIER NESPEREIRA
- 201 El discurso de la bioconstrucción arquitectónica: divulgación y legitimación en revistas profesionales  
ANNA I. MONTESINOS
- 221 El debate social sobre las fuentes de energía: representaciones semánticas y gestión social de los conocimientos  
VICENT SALVADOR
- 245 Política económica y comunicación. Estrategias informativas en las ruedas de prensa del ejecutivo español  
ADOLF PIQUER / JAVIER VELLÓN
- 267 **Autores / Authors**

## Presentation

---

The preparation of this special issue of the journal *Cultura, Lenguaje y Representación* responds to an initiative of its coordinators, involved in a research project on issues related to the *social management of knowledges* (or knowledge) \*. This topic label, for which we must recognize some polysemous elasticity, refers to interdisciplinarity, complexity and social responsibility in the generation of knowledge(s), and also emphasizes conservation, renovation and movement, to which must be added its valuation (which also involves the emotional layer) and its usefulness in the service of democratic control of the social challenges of our time.

It is a broad theoretical framework (which we preferred to mitigate with the most modest plural of «knowledges») that resonate as background issues of education, social action, communication technologies, collective intelligence, articulation of society as a network model, and likewise voices of intellectuals such as Edgar Morin, Manuel Castells, Pierre Lévy ... Of course, that includes the prospect of *dissemination*, but not as a mere 'descending' (and condescending) transmission of knowledge, but as a interactive and cooperative process, much more dynamic and rich in various dimensions, from the autonomy of the (meta-) learning or creative management of interpersonal relations to citizen control of political power and the conscious orientation of social change. In the back of these discursive practices a set of rhetorical devices is also found that help to build and shape social reality and negotiate all types of complex identities: the identity of the patient and the doctor, the architect, the pupil and teacher, the writer

## Presentación

---

La elaboración de este número extraordinario de la revista *Cultura, Lenguaje y Representación* responde a una iniciativa de sus coordinadores, implicados en un proyecto de investigación sobre temas relacionados con la *gestión social de los conocimientos* (o del conocimiento)\*. Esta etiqueta temática, a la que hay que reconocer una cierta elasticidad polisémica, remite a la interdiscipliniedad, la complejidad y la responsabilidad social en la generación de los saberes, y enfatiza además su conservación, actualización y circulación, a lo cual hay que añadir su valorización (que implica también el estrato emocional) y su utilidad al servicio de un control democrático de los retos sociales de nuestro tiempo.

Es un marco teórico amplio (que hemos preferido mitigar con el plural más modesto de «conocimientos») en el que resuenan como trasfondo los temas de la enseñanza, la acción social, las tecnologías comunicativas, la inteligencia colectiva, la articulación de la sociedad según el modelo de red, y así mismo voces de intelectuales como Edgar Morin, Manuel Castells, Pierre Lévy... Por supuesto, incluye la perspectiva de la *divulgación*, pero no como una mera transmisión «descendente» (y condescendiente) del saber, sino como un proceso interactivo y cooperativo, mucho más dinámico y rico en dimensiones diversas, desde la autonomía del (meta-)aprendizaje o el manejo creativo de las relaciones interpersonales, hasta el control ciudadano de los poderes políticos y la orientación consciente del cambio social. En la trastienda de estas prácticas discursivas, se halla también un conjunto de recursos retóricos que contribuyen a construir la realidad social y a modelar y negociar todo tipo de identidades complejas: la identidad de enfermo y la de médico, la de arquitecto, la de alumno y maestro, la del escritor y su lector,

and reader, the different professional associations, the expert, the political, the citizen ...

Obviously, the contribution of this volume to this ambitious project can only be limited to some very specific aspects, viewed from the epistemological interest of discourse analysis, with attention to three operational areas: a) the social, institutional and cultural contexts in which discursive practices develop; b) dissemination strategies, argumentation and persuasion that these discourses activate; c) the types in which those are inscribing, understood as tools for communication and identity construction, molds conventionalized by social use but very much alive, which adapt and hybridize without prejudice according to their purpose.

The domains to which this analytical exercise applies are plural, and we have tried to sequence them throughout the monograph to invite a reading schedule with some continuity which of course can be altered for the convenience of readers.

The first three articles are related to the artistic and literary production, this fabulous machine for modeling the imaginary and placing the agendas of knowledge. The work of David Pujante analyzes the literary essay as a diffuser of scientific thought. Daniel P. Grau's work explores a case of generic hybridity, between the informative purpose of an educated tour guide and essay writing. The third contribution, of Aránzazu Bea and Carmen Rodríguez, focuses on literary criticism, but not the one practiced by professionals but what some inexperienced writers, university students, are trying to develop their skills of critical reading and written production. The contribution of Antoni Maestre, meanwhile, focuses on music criticism in the field of social communication.

la de los distintos gremios profesionales, la de experto, la de político, la de ciudadano...

Obviamente, la aportación del presente volumen a este ambicioso proyecto no puede dejar de limitarse a algunos aspectos concretísimos, visitados desde los intereses epistemológicos del análisis del discurso, con atención a tres ejes operativos: a) los contextos sociales, institucionales o culturales donde se desarrollan las prácticas discursivas; b) las estrategias de difusión, argumentación y persuasión que esos discursos activan; y c) los géneros donde estos se inscriben, entendidos como instrumentos comunicativos y de construcción de identidades, unos moldes convencionalizados por el uso social pero enormemente vivos, que se adaptan y se hibridan sin prejuicios en función de su propósito.

Las áreas temáticas a las que este ejercicio analítico se aplica son muy plurales, y hemos intentado secuenciarlas a lo largo del monográfico para invitar a un itinerario de lectura con cierta continuidad pero que, por supuesto, puede ser alterado a conveniencia de los lectores.

Los tres primeros artículos tienen relación con la producción artística y literaria, esa fabulosa máquina de modelar el imaginario y de situar las agendas del conocimiento. El trabajo de David Pujante analiza el ensayo literario como difusor del pensamiento científico. El de Daniel P. Grau explora un caso de hibridismo genérico, a caballo entre el propósito divulgativo propio de una guía turística culta y el ensayismo. La tercera aportación, de Aránzazu Bea y Carmen Rodríguez, focaliza la crítica literaria, pero no la practicada por profesionales sino la que intentan unos escritores inexpertos, alumnos universitarios, para desarrollar sus capacidades de lectura crítica y de producción escrita. La contribución de Antoni Maestre, por su parte, se centra en la crítica musical en el ámbito de la comunicación social.

The proposed itinerary continues with three articles related to education, which is a major resource of social management of knowledge: oral interaction in primary classrooms is the topic treated by Aina Monferrer and Isabel Ríos; didactic transposition in high school textbooks is the object of study chosen by Paül Limorti; and Mercedes Sanz addresses the issue of cyberspace – inobviable to talk about in this monograph – as a setting of multilingualism, from a perspective of language teaching.

The following articles refer to specialized knowledge of sanitary type and the mechanisms that link them to society. Cecili Macián arises, thus, the multifunctionality of graphic illustrations in podiatric journals, aimed at strengthening a community of practice and contribute to the construction of a health profession. The work of Requena, Bañón and Arcos explores the interaction of knowledge and medical practices with patients through their narratives about the experience of the communication of the diagnosis. The contribution of Javier Nespereira, meanwhile, addresses the discursive construction of a health crisis, a mediation modeling the social perceptions of the seriousness of a situation of public alarm.

The last articles in the monograph venture into areas that involve the social (and sociopolitical) projection of sciences and technologies: bio-architecture, ecology and economy. Anna Montesinos' article raises the interrelationships of the architecture of the new professionals with the ecological perspective and the image the diffusion of new lines of work in this project field. Vicent Salvador draws, in his contribution, the force field of the energy debate in our world, through the different positions on an issue involving humanity and its future. Finally, Javier Vellón and Adolf Piquer focus on the communication

El itinerario propuesto continúa con tres artículos vinculados con la enseñanza, que es un resorte capital en la gestión social de los conocimientos: la interacción oral en las aulas de primaria es el tema tratado por Aina Monferrer e Isabel Ríos; la transposición didáctica en los manuales de enseñanza media es el objeto de estudio escogido por Paül Limorti; y Mercedes Sanz aborda la cuestión del ciberespacio –inobviable al hablar del tema de este monográfico– como entorno de plurilingüismo, desde un perspectiva de enseñanza de lenguas.

Los siguientes artículos se refieren los saberes especializados de tipo sanitario y los mecanismos que los vinculan a la sociedad. Cecili Macián se plantea, así, la plurifuncionalidad de las ilustraciones gráficas en las revistas podológicas, cuyo objetivo es reforzar una comunidad de práctica y contribuir a la construcción de una profesión sanitaria. El trabajo se Requena, Bañón y Arcos explora la interacción de los saberes y las prácticas médicas con los pacientes, a través de las narraciones de estos sobre la experiencia de la comunicación del diagnóstico. La contribución de Javier Nespereira, por su parte, aborda la construcción discursiva de una crisis sanitaria, una mediación que modela las percepciones sociales de la gravedad de una situación de alarma pública.

Los últimos artículos del monográfico se adentran en áreas que implican la proyección social (y sociopolítica) de las ciencias y las tecnologías: bioarquitectura, ecología y economía. El de Anna Montesinos plantea las interrelaciones de la arquitectura de los nuevos profesionales con la perspectiva ecológica y la imagen que la difusión de las nuevas líneas de trabajo proyecta en este campo. Vicent Salvador dibuja, en su aportación, el campo de fuerzas del debate energético en nuestro mundo, a través de las diferentes posiciones sobre un asunto que involucra a la humanidad y su futuro. Finalmente, Javier Vellón y Adolf Piquer focalizan la política comunicativa del gobier-

policy of the Spanish government on complex issues related to economics as a social science but with strong impact on the lives of citizens.

Thus, the supply of topics and perspectives is varied but revolves around a backbone, certainly as complex as elastic, but which already marks a tradition of two decades in our intellectual landscape: managing knowledge in our society. Indeed, the advent of the knowledge society represented an epistemological turmoil that has been paying off, in innovative and plural ways, thanks to which today some really intricate social problems can be addressed with certain academic standards, involving semantics, persuasive argumentation, institutions and companies, technological innovation and social change, daily life and political macroideologies, health and the economy, ecology, education at all levels, literature and philosophy, arts and science, personal interaction and collective disputes. All this with a project to build a *socially robust* knowledge to improve the conditions of life of a society facing unknown challenges, in a phase of unprecedented historical acceleration.

Faced with such a vast panorama, this special issue of *Cultura, Lenguaje y Representación* wishes to do its bit to that ambitious reflection on a main chapter of the burning reflections in our time.

VICENT SALVADOR,  
ADOLF PIQUER, JAVIER VELLÓN

(\*) –El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements– (Proyecto de Investigación UJI-Fundació Bancaixa PI1B2011-53)

no español sobre temas complejos vinculados a la economía como ciencia social pero que afectan de lleno a la vida de los ciudadanos.

Así pues, la oferta de temas y perspectivas es variada pero gira alrededor de un eje vertebrador, ciertamente tan complejo como elástico, pero que dispone ya de una tradición de dos décadas en nuestro panorama intelectual: la gestión de los conocimientos en nuestra sociedad. Efectivamente, el advenimiento de la sociedad del conocimiento supuso una agitación epistemológica que ha ido dando sus frutos, innovadores y plurales, gracias a los cuales hoy se pueden abordar con cierta solvencia académica unos problemas sociales realmente intrincados, que involucran la semántica, la argumentación persuasiva, las instituciones y las empresas, las innovaciones tecnológicas y los cambios sociales, la vida cotidiana y las macroideologías políticas, la sanidad y la economía, la ecología, la enseñanza en todos sus niveles, la literatura junto a la filosofía, el arte junto a la ciencia, la interacción personal y los conflictos colectivos. Todo ello con un programa orientado a la construcción de un conocimiento *socialmente robusto* que mejore las condiciones de vida de una sociedad enfrentada a retos desconocidos, en una fase de aceleración histórica sin precedentes.

Ante un panorama tan vasto, este número extraordinario de *Cultura, Lenguaje y Representación* pretende aportar su grano de arena a esa ambiciosa reflexión sobre un capítulo principal de las reflexiones candentes en nuestro tiempo.

VICENT SALVADOR,  
ADOLF PIQUER, JAVIER VELLÓN

(\*) –El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements– (Proyecto de Investigación UJI-Fundació Bancaixa PI1B2011-53)

## ***Artículos / Articles***



*Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina* de Andrzej Szczeklik.  
Un caso de hibridación de géneros\*

*Kore. On Sickness, the Sick and the Search for Soul in Medicine*,  
by Andrzej Szczeklik. A case of hybridization of genres

DAVID PUJANTE  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

---

Recibido: 25/01/2014  
Aceptado: 10/04/2014

**ABSTRACT:** This paper deals with the genre of Andrzej Szczeklik's second work, *Kore. On Sickness, the Sick and the Search for Soul in Medicine*. Marketed as a science popularization book that aims to bridge the gap between science and art, this work is indeed, from a rhetorical point of view, a hybridized rhetorical discourse mixing two different genres such as essay and homiletic genre (according to A. W. Halsall's rhetorical genres theory).

**Keywords:** genre theory, rhetorical genres, hybrid genres.

**RESUMEN:** En este artículo se reflexiona sobre el género del segundo libro de Andrzej Szczeklik, titulado *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina*. Vendido al público como un ensayo de divulgación científica que tiende un puente entre la ciencia y el arte, el análisis que realizamos nos permite responder que estamos ante un discurso retórico que hibrida dos géneros, el homilético y el ensayo erudito, según la clasificación de géneros retóricos ofrecida por A. W. Halsall.

**Palabras clave:** teoría de géneros, géneros retóricos, géneros híbridos.

---

(\*) Trabajo realizado en el marco del proyecto ministerial de investigación «Retórica constructivista: discursos de la identidad» (FFI2013-40934-R).

## 1. ¿Quién era Andrzej Szczeklik? Un marco necesario

Andrzej Szczeklik (1938 - 2012) fue un médico polaco, profesor y presidente del Departamento de Medicina en la Facultad de Medicina de la Universidad Jagellónica (Collegium Medicum) en Cracovia, con importantes investigaciones en enfermedades cardiopulmonares, en el asma inducida por la aspirina y en los mediadores químicos para las enfermedades del sistema circulatorio y respiratorio. Fue además mecenas y amigo de artistas y se hizo famoso por sus improvisados conciertos de piano en el cabaret *Piwnica pod Baranami*. También publicó dos libros de gran éxito, muy bien recibidos por la crítica y traducidos al inglés, al húngaro y más recientemente al español: *Catarsis. Sobre el poder curativo de la naturaleza y el arte* (2002 [castellano, 2010]) y, posteriormente, el que va a ser objeto de este trabajo *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina* (2007 [castellano, 2012]).

En *El País* del 5 de abril de 2010 podemos leer en la sección de cultura y con motivo de la publicación de *Catarsis*:

Con la eutanasia y la biogenética, no transige, quizá por ser miembro de la Academia Pontificia de las Ciencias del Vaticano. «Soy católico, tengo unas creencias por las que soy absolutamente contrario a alterar el proceso de un embrión; ¿hasta dónde podemos intervenir en la creación?; quizá valga la pena recordar que también hay límites, como Zeus y Asclepio».<sup>1</sup>

La noticia de la publicación del libro la dio de esta manera *Diario Médico.com*:

El médico, humanista, músico, mecenas, dirigente del sindicato Solidaridad y amigo de Juan Pablo II, Andrzej Szczeklik, acaba de publicar el libro *Catarsis* (Ed. Acantilado).<sup>2</sup>

Se haría difícil entender estas dos publicaciones de Andrzej Szczeklik, *Catarsis* y *Core*, y muy especialmente la segunda, sin atender a su fe católica, un catolicismo además de raigambre polaca, y a su resistencia al régimen marxista de su país. Ese marco ideológico del que bebe el autor, científico católico y

---

1. [http://cultura.elpais.com/cultura/2010/04/05/actualidad/1270418404\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2010/04/05/actualidad/1270418404_850215.html) (17 de febrero de 2014).

2. <http://www.diariomedico.com/2010/03/15/entrevistas/entrevistas-de-ultima/fuera-de-consulta/hay-espacio-para-el-arte-en-la-medicina> (17 de febrero de 2014).

culto, alimenta, mayoritariamente, la abrumadora serie de referencias culturales del universo de su erudición humanística. Y hasta en ocasiones podemos constatar que ciertas referencias que no están directamente relacionadas con su ideología sin embargo las saca, de manera indirecta, del ámbito de autores de su cercanía ideológica. Es fácil hacer el mapa de sus lecturas, pues no oculta en ningún momento las terceras vías. Esto no quita ni un ápice a su erudición, que se fortalece con el trato cercano de grandes personalidades de las letras y las artes polacas, en un momento crucial que describe así Ángel Enrique Díaz-Pintado Hilario en su tesis doctoral sobre el poeta, novelista y ensayista polaco Adam Zagajewski:

[...] llegamos a los años ochenta, período –como es bien sabido – de intensos conflictos sociales y de profundos cambios políticos en Polonia [...]. El surgimiento del histórico sindicato Solidaridad (*Solidarność*), liderado por Lech Wałęsa (Premio Nobel de la Paz en 1983) marcó el principio del fin de la dictadura comunista y del triunfo de las fuerzas democráticas en Polonia. Ni que decir tiene, estos acontecimientos tienen también su reflejo en la lírica polaca de aquellos años.

Un acontecimiento –éste de índole propiamente literaria – que tuvo entonces un especial significado para la poesía y las letras polacas en general fue la concesión en 1980 del Premio Nobel de Literatura a Czesław Miłosz, galardón que tres lustros más tarde, en 1996, recibiría la poetisa Wisława Szymborska.<sup>3</sup>

La relación entre el fin de la dictadura comunista y el florecimiento de las artes en Polonia tiene en los libros de Andrzej Szczeklik un perfecto correlato en la relación que establece entre arte, literatura y alma humana, por encima de los aportes de la medicina. No en balde aparece en *Core* recurrentemente la relación personal de Szczeklik con Miłosz.

## **2. ¿Qué es *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina*? Una dilucidación genérica que pasa por la retórica y la hibridación**

Vendido al público europeo como un ensayo humanístico, una especie de continuación del pensamiento que se plantea en *Catarsis*, este libro de Szczeklik

---

3. <http://hera.ugr.es/tesisugr/21008693.pdf#page=1&zoom=auto,0,375> (17 de febrero de 2014).

sigue proponiendo que sabemos más del alma humana desde la historia de la literatura y el arte que desde los estudios médicos. En principio, un planteamiento de este tipo, en un mundo tecnológico (más que científico), en un tiempo de pragmatismo feroz y en el que los valores más que nunca se rigen por el materialista adagio del *tanto tienes tanto vales*, parece una bocanada de aire fresco.

Al afrontar un análisis del libro, nuestra primera cuestión es una pregunta de género: ¿En realidad ante qué estamos, realmente ante un ensayo humanista hecho por un médico, ante un tratado de divulgación científica con gran erudición literaria? La respuesta que nosotros damos no la vamos a dilatar por más tiempo y es la siguiente: estamos ante un discurso retórico que participa de dos géneros, el homilético y el ensayo erudito.

Será conveniente aclarar qué es el género homilético y también por qué consideramos el ensayo erudito como un género retórico. Siguiendo a Halsall (1998: 270) en la ampliación que hace de la tabla que en su prontuario de la retórica antigua había ofrecido Barthes (1990: 141), podemos aumentar el esquema de los géneros aristotélico hasta llegar a un número de cinco. Así, además del demostrativo, deliberativo y judicial, existiría un cuarto género, el *género homilético*, correspondiente a la retórica de los sermones, que fue añadido durante la Edad Media y tuvo gran auge durante el Barroco (pensemos en el mundo de *Fray Gerundio de Campazas*), y en quinta posición estaría el *ensayo erudito*, bien sea literario o no, donde entran los discursos de tesis doctoral, o los ejercicios de oposición en el ámbito español. Por tanto, el esquema tripartito inicial quedaría ampliado de la siguiente manera (Pujante, 2003: 84):

GÉNERO DEMOSTRATIVO	Tipo de participación del auditorio: Como espectador. Tiempo aludido: principalmente presente. Objeto discursivo: estético-moral. Finalidad: conmover sobre lo honroso/feo.
GÉNERO DELIBERATIVO	Tipo de participación del auditorio: Como árbitro. Tiempo aludido: futuro. Objeto discursivo: lo que puede suceder o no. Finalidad: persuadir sobre lo útil/dañoso.

GÉNERO JUDICIAL	Tipo de participación del auditorio: Como árbitro. Tiempo aludido: pasado. Objeto discursivo: acción cometida llevada ante un tribunal. Finalidad: persuadir sobre lo justo/injusto.
GÉNERO HOMILÉTICO	Tipo de participación del auditorio: Como congregación de creyentes. Tiempo aludido: pasado/presente/futuro. Objeto discursivo: virtud/vicio. Finalidad: exhortar/condenar.
ENSAYO ERUDITO/ ARTÍCULOS/ TESIS/ EJERCICIOS DE OPOSICIÓN	Tipo de participación del auditorio: Conjunto de profesores como árbitros. Tiempo aludido: pasado/presente/futuro. Objeto discursivo: intra- e interdisciplinar. Finalidad: probar la competencia profesional.

Si bien será fácil aceptar que este trabajo de Szczeklik es un ensayo (en principio un ensayo de medicina como su nombre indica, *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina*, con carácter divulgativo), se hace necesario mostrar por qué consideramos que este ensayo es un género retórico y por qué, bajo el género más evidente, más fácilmente observable, se encuentra un discurso homilético. Es más, el carácter divulgativo del ensayo está en relación directa con el carácter homilético de su discurso. En suma, este ensayo de Szczeklik es un peculiar ejemplo de hibridación de géneros retóricos en el esquema ampliado de Halsall.

Creo que Halsall nunca hubiera pensado en incluir entre los géneros retóricos el ensayo tal y como lo entendemos en su caracterización primaria, en los ensayos de Montaigne, dado que su subjetivismo lo alejaba de la finalidad persuasivo-social y lo acercaba a los géneros literarios. Sin embargo, el ensayo pronto evolucionó a género argumentativo no prototípicamente literario y con una frontera polémica con lo literario.<sup>4</sup> La teoría de la *prototipicidad* permite hablar de conjuntos en los que hay grupos de elementos que son prototípicos de

4. Ya G. Lukács en *El alma y las formas* habla del lugar especial que merece el ensayo en el estudio de los géneros (Lukács, 1975: 15-39).

esos conjuntos, por ser los que los caracterizan y definen; junto a los que hay otros elementos no prototípicos, también miembros del conjunto, pero que no lo definen o caracterizan. Según esto, la épica, la lírica y la dramática son los prototípicos representantes del conjunto de géneros literarios. El género argumentativo estaría, en cambio, situado en la periferia, sería género no prototípicamente literario. De inmediato todos pensamos en los ensayos de Ortega y Gasset, Eugenio D'Ors o de Marañón.

Cuando hablamos del ensayo hoy en día nos vemos obligados a ampliar el campo y hablar de género argumentativo, como troncal, lo que además nos permite acercarnos más a la relación con lo retórico. Porque ciertamente al hablar de género argumentativo hemos de partir de la existencia de textos pertenecientes al género argumentativo sin carácter literario. En la base de su caracterización como género se encuentra un *macroacto* de habla *perlocutivo* por el que el receptor modifica pensamiento o actuación (Searle, 1980). El componente didáctico (*docere*) puede darse en otros géneros, pero aquí es básico.

Dentro de este género, por tanto, y más allá del ensayo, se pueden incluir variadas manifestaciones como los discursos retóricos o las obras de historia con carácter literario –como las obras de Heródoto, Tácito, y, más recientemente, Burckhardt y Mommsen–, también los diálogos, de tan espléndida factura en el Renacimiento, las epístolas –sin que se incluya aquí el género epistolar poético, pero sí toda esa correspondencia entre filósofos, literatos y artistas, políticos o intelectuales que sobrepasan la circunstancialidad del texto epistolar, por su trascendencia temática o artística–; también pueden adscribirse las biografías y los libros de memorias, al igual que los diarios –piénsese en diarios tan importantes como los de Thomas Mann o André Gide–, o los libros de viajes, con ejemplos tan sobresalientes como los de Chateaubriand, Beckford y Burton.

Volviendo al ensayo, como un componente del género argumentativo, en concreto el ensayo que prueba la competencia profesional (y aquí entraría también cultural en un más amplio sentido) del autor, que participa de lo propio de la disciplina pero también queda fuera, nos permite matizar lo que Halsall llama *ensayo erudito* (entendiéndolo él como *ensayo especializado*), de una manera laxa e incluir en esa denominación el *ensayo de erudición*, con elementos del ensayo para especialistas y a su vez con un aspecto divulgativo que permite un auditorio más amplio. Sin duda esta caracterización está más acorde con los principios de la retórica, que en ningún caso excluye públicos por falta de preparación especial (los receptores de un discurso retórico jamás pasan por ningún tamiz de selección, de exclusión), y además esta redefinición laxa del apartado de Halsall (que incluye el ensayo erudito / el artículo académico / la

tesis / el ejercicio de oposición) se adecua perfectamente al ensayo objeto de nuestro estudio.

### **3. La *narratio* del discurso de *Core*. La construcción narrativa como constructora de argumentación**

En la actual investigación sobre el discurso existe una fascinación por la narrativa que, como indica Alexandra Georgakopoulou (2011: 191), no es otra cosa que una recuperación y revitalización de la teoría de la *narratio* retórica. La teoría narrativa desarrollada en la tradición retórica puede aparecer hoy ante nosotros como una especie de *pre-género* o *meta-género* discursivo. La *narratio* o exposición, en sus orígenes, es la segunda de las partes del discurso retórico (*diégesis* para los griegos, una *especie* de la genérica *próthesis*), y sigue al exordio y precede a la argumentación. En general, en todo discurso, la narración es la exposición de los hechos en coherencia interpretativa. Cómo vemos lo que vemos desde el lugar que lo vemos. Visión personal, perspectiva e interpretación son elementos básicos de toda *narratio* sobre aspectos del vivir que intentamos comprender. Luego, esa propuesta narrativa hay que argumentarla.

Las leyes de la *narratio* retórica han constituido un importante venero para los estudiosos de los procedimientos narrativos de la literatura, de la misma manera que el estudio pormenorizado de los tropos y las figuras retóricas han servido para fundamentar la teoría del lenguaje literario. Podríamos decir que tanto en el nivel estructural como en el nivel elocutivo los planteamientos retóricos han sido la base, el tronco de cuanto ha venido después, así en el discurso literario como en el discurso social comunicativo sin aspiraciones literarias.

La tradición retórica nos ofrece una tipología narrativa que sigue teniendo vigencia. Cicerón quizás sea de los que mejor hacen la clasificación. Considera que hay tres tipos de narración: *La primera incluye la propia causa y el estado de la controversia* (Cicerón, *De invent.* 1 19). Es una descripción del estado de la causa del discurso. Como hemos dicho ya, la narración nos obliga a exponer todo lo que constituye el fundamento de la argumentación que seguirá. Exponemos cómo creemos que son las cosas, para luego argumentarlo. Esta es la *narratio* retórica propiamente dicha. La segunda clase de narración de la que habla Cicerón *contiene una digresión externa a la causa y tiene como finalidad acusar, comparar, divertir de manera acorde con el tema que se discute o amplificar* (Cicerón, *De invent.* 1 19). Es un excursus o digresión, que puede aparecer en cualquier parte o momento del discurso. Por cierto, Szczeklik re-

curre mucho a esta segunda *narratio*, generalmente con carácter de ejemplo y poder argumentativo: bien sobre hechos inventados (utiliza ejemplos literarios, ejemplos mitológicos, ejemplos pictóricos, etc.), bien sobre hechos sucedidos (anécdotas de su vida personal y profesional). La tercera clase de narración ciceroniana es ajena a las causas civiles; su único objetivo es agradar pero sirve también como útil ejercicio para adiestrarse en el hablar y en el escribir (Cicerón, *De invent.* 1 19). Es la narración literaria, que corresponde principalmente al arte poética pero que es muy útil al arte retórica. Con la evolución de la cultura occidental podemos decir que se mezclaron indisolublemente *narratio* retórica y *narratio* literaria. En el caso del ensayo que nos ocupa, podemos decir que esa confusión permanece y se fortalece, pues a través de un artefacto con bastantes elementos literarios, como es *Core*, se nos ofrece un discurso persuasivo, además de carácter doctrinal, puesto que pretende exhortar a que nos olvidemos de todos los hallazgos de los tiempos de la biología molecular, cuyos conocimientos no son sino «un fragmento minúsculo de un misterio que solo Dios conoce al completo» (Szczeklik, 2012: 302). Quizás podríamos resumir toda la intención doctrinal del libro, la razón persuasiva de las diferentes estrategias narrativas que lo constituyen, en las palabras que acabamos de transcribir.

El reciente interés por la *narratio* que han mostrado los estudiosos del discurso desde el ámbito propiamente lingüístico pero especialmente relacionado con los estudios antropológicos y otras disciplinas, aporta a la sólida teoría narrativa de la tradición retórica importantes matices que son muy rentables a la hora de tratar el discurso de Andrzej Szczeklik. Nos interesa especialmente el hincapié que se hace en la relación que tienen ciertos procedimientos estructurales de las narrativas con la argumentación. De esta manera, la tradicional división entre *narratio* y *argumentatio* queda diluida, y se considera que la propia construcción narrativa es constructora de argumentación. Así, Elinor Ochs (2000) subraya (sin que sea total novedad, pues sigue a Heidegger y a Ricoeur) que el *tiempo* de la narración no es un tiempo cronológico sino un tiempo humano. Es decir, la organización narrativa de hechos pasados o futuros, reales o hipotéticos, no es sino un instrumento para dotar de significado a la experiencia del tiempo presente y las expectativas del futuro. Ochs propone, por tanto, comprender los géneros narrativos no tanto como *tipos* de texto, sino como *perspectivas* sobre un discurso que construye un acontecimiento social (Ochs, 2000: 282).

En el caso del discurso que nos ocupa es evidente que la naturaleza de la narración está ligada plenamente a la naturaleza de la cultura del propio narrador y que toda la narrativa discursiva se construye con una serie de referencias culturales que organiza persuasivamente hacia la idea fundamental que intenta

inocular en el lector: la insuficiencia de la ciencia para aplacar la inquietud profunda de todo ser humano respecto a su razón de ser en este mundo.

El autor, con gran sutileza, propia de su amplia cultura, crea un entramado de referencias, a veces simplemente acumulativas (pero no debemos desestimar el poder de la *acumulación*, que es un importante procedimiento figural),<sup>5</sup> que procura solidificar una identidad cultural, la identidad del narrador, identidad que ofrece al lector como acto comulgatorio. En dicho entramado se manifiesta una *interdiscursividad* que nos obliga a referir con Albaladejo «la dimensión cultural de la Retórica» (Albaladejo, 2013). Esta retórica cultural se ocupa de la construcción cultural de los discursos, de su producción desde y en conexión con la configuración cultural de la sociedad. A nosotros nos interesa especialmente ver esta red interdiscursiva como productora de identidad cultural y como argumentadora de ideas culturales que llevan a esa identificación. Es el planteamiento de Hayden White (1980: 5) y Jerome Bruner (1991).

Hayden White (1980: 27) afirma que toda narrativa (ficción narrativa, relato histórico o científico pretendidamente objetivo) incorpora necesariamente una valoración moral de los hechos narrados, y Elinor Ochs recupera esta idea desde el enfoque de los estudios del discurso cuando, a propósito de la narración de experiencias vitales, afirma que

como las narraciones tienen por lo menos un punto de vista, por su naturaleza misma formulan juicios. [...] Muy a menudo, los relatos son vehículos que colaboran en la enseñanza de los valores morales de una familia, de una institución pública [...] o de una comunidad en general. Los mensajes sobre la verdad y la moralidad contribuyen a las *explicaciones causales* que las narraciones normalmente construyen. (Ochs, 2000: 295)

#### **4. Análisis de *Core* de Andrzej Szczeklik siguiendo los presupuestos anteriormente desarrollados. Los elementos de especial expresividad discursiva: la estructura narrativa y la erudición elocutiva como argumentación**

La argumentación, que en un tratado científico se limita a los sistemas matemáticos, físicos o biofísicos propios del paradigma científico, así como a los procedimientos y métodos experimentales; en el discurso ensayístico, hibridado con el género homilético, que se da en *Core* tiene una sólida base

---

5. Cf. David Pujante, *Manual de retórica*, cit., pp. 239 y ss.

en aspectos emocionales, en relación directa con las *dóxai* (opiniones) sociales, que no caben, sin embargo, en la expresión científica. En este ensayo, los ejemplos abundantes, las referencias cultas acumulativas, los poemas referidos, los cuadros, los mitos, etc., cumplen la retoricidad argumentativa, es decir, configuran una argumentación que se interseca con las narraciones que lo componen. Porque, lo mismo que en *Core* no nos encontramos con la totalidad de las partes que caracterizan al discurso retórico (dado que no es necesario, por ejemplo, que haya un exordio, pues todo lector que elige leer el libro anula con su gesto la necesidad de despertarle el interés discursivo, propio de un discurso oral), tampoco nos encontramos en este ensayo con la clara delimitación tradicional entre *narratio* y *argumentatio*, dándose que, como ya hemos avanzado, la propia construcción narrativa es constructora de argumentación.

En la tradición retórica, la narración comparte el fin general del discurso que es persuadir, pero su finalidad específica es enseñar o instruir (*docere*) al oyente sobre el asunto traído a controversia, como indica, entre otros, Quintiliano (*Inst. orat.* IV 2 31). Para conseguirlo hay que ayudarse del *delectare* (hay que enseñar distrayendo) y del *movere* (mientras se informa hay que conmover al receptor del discurso). En el caso del libro sobre el que estamos reflexionando los aspectos del *delectare* y del *movere* constituyen un elemento básico que lo convierten, en el primero de los casos, en un tratado divulgativo de los progresos de la ciencia, y en el segundo, en un discurso homilético que trata de exhortarnos a seguir creyendo en Dios.

El *delectare* ('deleitar', 'agradar') incluye el conjunto de recursos de expresividad especial, no necesariamente literarios, que refuerzan un discurso. Hablamos de una finalidad discursiva que cobra especial protagonismo cuando hay intención divulgativa, cuando el texto discursivo va dirigido a un público no especialista, como en el texto que estudiamos. En él, un médico prestigioso nos ofrece su experiencia personal, sus conocimientos de la historia de la medicina y su posicionamiento emocional e ideológico (religioso y político) en un ensayo lleno de referencias literarias, artísticas, filosóficas, musicales, pictóricas.

Los recursos de *expresividad* están presentes en todo discurso, no son exclusivos de los textos literarios (componente *estético*) o de los textos divulgativos (componente de *agrado* necesario al neófito, como al niño el buen sabor de la medicina). Sin embargo, podemos considerar que hay un claro aumento cuantitativo de esa *expresividad* en el recorrido de la dirección que nos lleva desde los discursos científicos (para especialistas) hacia los discursos de persuasión social (para el ciudadano en general) y finalmente a los discursos literarios (para el degustador de la literatura). El texto que nos ocupa tiene una intención comunicativo-divulgativa de temas propios de la medicina, y asume

un componente de construcción literaria que es evidente también a lo largo de todo el ensayo. Por tanto, la finalidad *delectativa* responde tanto a razones retóricas (deleitar enseñando) como a razones puramente estéticas.

Los niveles en los que estos recursos de expresividad especial aparecen son principalmente el nivel estructural: las narrativas del ensayo, y el nivel elocutivo: el conjunto de recursos tropológicos y figurales del texto. Lo especialmente interesante es cómo esos recursos de expresividad se ponen al servicio de la argumentación.

Desde el punto de vista estructural podemos fijarnos, al leer el texto, en cómo utiliza el autor la segunda *narratio* de Cicerón como recurso expresivo y delectativo para contarnos, en sucesivos ejemplos sobre hechos reales o imaginarios, lo que podría ser un tedioso capítulo de historia de la medicina. Así, por ejemplo, en los comienzos del libro, el capítulo titulado «El cerebro» cuenta la evolución del pensamiento sobre el funcionamiento del cerebro a través de una serie de *historias*, bien personales bien provenientes de la historia de la medicina, que nos conducen con gran maestría literaria hasta el momento actual, donde nos muestra la complejidad del pensamiento médico al respecto (Szczeklik, 2012: 63) y la dificultad de dilucidar las verdades profundas del ser humano a pesar de los avances científicos: la difícil relación entre cerebro y alma humana, el problema de decidir si las neurosis surgen por influencias culturales o por costumbres sociales o bien por razones de mecánica cerebral. Entonces es el momento en el que comprendemos que todos los *ejemplos* que ha utilizado el autor en su relación tienen peso argumentativo. Suele ser una tónica general del libro la de emplear un ejemplo como elemento que apoya argumentativamente el relato, o cada aseveración del relato, siguiendo un esquema sencillo: «proposición + relato ilustrativo».

En el capítulo «En busca del alma» el modo de poner ilustraciones ejemplificadores (sin pretender que sean ejemplos prueba) resulta muy eficaz retóricamente: persuade al lector neutralizando la sensación dogmática, de imposición de un pensamiento determinado, que en este caso es el pensamiento católico más conservador. El autor no muestra en ningún momento una argumentación de probatoria fuerte; va sugiriendo, trayendo ejemplos ilustrativos, narrando experiencias (como la de Pascal). En ningún momento el discurso se muestra como una argumentación probatoria, rígida, que podría provocar el rechazo del lector. Remitimos a la distinción de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 546 ss.) entre *ejemplo*, *ilustración* y *modelo*.

No se narra histórica o cronológicamente, pues se destacan algunos fenómenos de otros, creando un tiempo muy marcadamente personal. La temporalidad subjetiva enraíza mejor el entramado argumental por medio de ejemplos. Esto nos

recuerda a Jerome Bruner (1991) que subraya el trasfondo cultural que subyace en cada uno de los rasgos que caracterizan la narrativa, entre los que se encuentran las convenciones que determinan el modo de representar la temporalidad.

Es imprescindible hablar de la *interdiscursividad* en este ensayo, dado que recurre constantemente al injerto de otros discursos. Consideremos de nuevo el capítulo seminal titulado «En busca del alma». Hay en él toda una red de citas y referencias, trezadas entre sí: Homero lo lleva a Calasso, luego a Frazer, nuevamente a Homero, pasa a Apuleyo, a los pitagóricos, al mito de Orfeo para saltar a Rohde y Dodds. En suma, toda una red de citas de poetas, filósofos, eruditos para construir la autoridad del pensamiento que el autor quiere ofrecernos: la persona se encuentra con su alma a través del arte. El autor diferencia así dos tipos de enfermedades: «Si el mal se encuentre en el alma, es el arte el que trae la catarsis; si está en una enfermedad del cuerpo, entonces la sanadora es la medicina» (Szczeklik, 2012: 73).

Siempre solidifica una identidad cultural, una identidad ideológica, por acumulación de referencias, construyéndola sobre citas enlazadas de unos con otros autores, que en un alto porcentaje son de la cultura polaca y del ámbito ideológico del propio autor: la poeta Gorbawiewska, el mitólogo Parandowski, etc. Tanto es así que muchas de las referencias clásicas le vienen intermediadas por este ámbito cultural, y no lo oculta en ningún momento, pues da las referencias a través de sus fuentes secundarias. Quizás el mejor ejemplo de esta intermediación sea el momento en el que debe apuntalar, a través de la tradición mitológica antigua, la imagen del alma humana como Kore, la muñequita visible a través de la pupila. Es la idea básica de todo el libro y la que le da título. Pues bien, después de una serie de referencias a los egipcios, a los griegos, a la posible etimología del término, a la posible relación que tiene con el mito de Perséfone (a la que el autor solo llama Core); en suma, después de todo este despliegue de erudición, acaba diciendo:

No es fácil encontrar en las fuentes escritas griegas o romanas, incluidos los textos médicos, un registro exacto de este punto de vista, que defendió entre otros Jan Parandowski, consistente en que la «muñequita» que aparecía en la pupila no era otra cosa que el alma personificada. (Szczeklik, 2012: 78)

Precisamente el perfil de este profesor y ensayista polaco, Jan Parandowski, conocido en Polonia por sus trabajos sobre la Antigüedad clásica, es una vez más un perfil de intelectual católico y humanista, miembro de 1945 a 1950 del Departamento de Antigüedad Clásica en la Universidad Católica de Lublin, institución en la que en 1976 recibió un doctorado *honoris causa* en Filosofía Cristiana.

El capítulo titulado «Reflejos del mundo que llevamos dentro» se ocupa de relativizar la sintomatología de las enfermedades, considerando que hay cambios en las enfermedades que dependen de los pacientes. Igualmente considera que los hallazgos científicos en el terreno de la medicina, como en otros ámbitos, están en relación con elementos emocionales (Szczeklik, 2012: 120). La idea básica del capítulo es que todo está en nuestro interior y de ahí surgen las grandes intuiciones científicas. Llegado a este punto, el de las intuiciones humanas, considera que muchas de estas intuiciones las han tenido los poetas antes que los científicos llegaran a ellas, y recurre a Rilke y a Milosz para ejemplificarlo (Szczeklik, 2012: 121). Una vez más recurre a su propia experiencia como médico, que combina con su cultura filosófica y literaria. De nuevo esta interdiscursividad, a la que ya nos hemos referido y que se construye a base de injertos culturales, de selecciones personales, crea la solidez narrativa en la que se reinstala permanentemente su identidad de polaco culto, médico y literato, creyente católico, una identidad que ofrece sutilmente al lector como identidad cultural generalmente aceptable. Es lo que configura el carácter homilético del discurso de Szczeklik.

Este carácter homilético del discurso de Szczeklik no tiene por qué conducirnos a un rechazo de su experiencia, de su humanidad, de su reivindicación de los aspectos más humanos en la relación médico-paciente, de la importancia de la atención a la cultura para reinterpretar los problemas de siempre, de la necesidad de volvernos a instalar más acá de lo puramente científico o técnico, más acá del ensobrecido comportamiento de la humanidad en los últimos lustros, como si hubiéramos sido capaces de iluminar todos los rincones del misterio. Este volver al humanismo desde la comprensión de todo lo que nos queda por saber, posiblemente sea el más goloso de los ofrecimientos de este ensayo y en concreto el que a mí más me gusta e interesa. Pero por ese camino también podemos caer, y con más facilidad y con más ingenuidad, en la propuesta más dogmática del libro. Su hibridismo, entre ensayo erudito y discurso homilético, es la clave de su peligro intelectual; pues como ensayo erudito pretende probar la competencia profesional de su autor a la hora de decidir sobre los asuntos que trata, pero resulta que esos asuntos acaban yendo más allá del objeto discursivo de un ensayo erudito y entran en el objeto de la virtud y en la finalidad de la exhortación. Szczeklik incorpora en su visión del mundo un muy alto porcentaje de valoración moral. Vemos en este ejemplo del libro de Szczeklik que las narrativas no son un simple objeto discursivo, un texto, sino que al mismo tiempo son una práctica social comunicativa con una fuerte impregnación de valores culturales. Por muy pretendidamente objetivas que sean,

incorporan una valoración moral de los hechos que se narran. Recordemos de nuevo la referencia de Elinor Ochs al respecto (Ochs, 2000: 295).

Uno de los puntos clave del pensamiento de Szczeklik es el parentesco entre arte y medicina, en cuanto medios sanadores ambos: el uno del alma, el otro del cuerpo. «Si el mal se encuentra en el alma, es el arte el que trae la catarsis; si está en una enfermedad del cuerpo, entonces la sanadora es la medicina» (Szczeklik, 2012: 73). Más adelante retoma la idea, ofreciéndonos lo que él considera el tronco común: «la magia, tronco común a partir del que se desarrollaron tanto la medicina como el arte» (Szczeklik, 2012: 124). La magia, sustentada en la omnipotencia de la palabra, con sus fórmulas debidamente pronunciadas, traía la salud o la muerte, la sequía o la lluvia, evocaba a los espíritus y revelaba el porvenir. Es una idea que ya aparecía en su primer libro, *Catarsis* (Szczeklik, 2010: 23). Primero fue el arte de la palabra y después vino el arte del comprender (Szczeklik, 2012: 124). Pero para Szczeklik la magia representa también la aparición del milagro, y la fe en la palabra, y de inmediato transforma la idea en un alegato sordo pero contundente a favor de la fe religiosa, de la fe en la palabra sagrada, por encima de la comprensión. En este mismo capítulo avanza un poco más en esa línea cuando habla de la sensibilidad ante el sufrimiento humano, una vez más convirtiéndolo en virtud aparentemente exclusiva del creyente, aunque no lo explicita: «Es necesario cuidar esa sensibilidad que hay en nosotros, la sensibilidad del corazón. Se habla poco de ello, puesto que se espera que sobre todo los artistas sean sensibles; quizás los vínculos entre la medicina y el arte queden claros también en ese plano» (Szczeklik, 2012: 131). Si no hubiera tan claramente una homilética en estas palabras, quedarían en un alegato humanista. Como cuando dice más adelante:

Hubo una vez un tiempo, del que nos separan doscientos años, en que la biología, la ciencia y el arte –al igual que las observaciones y especulaciones sobre la naturaleza– estaban entrelazadas con hilos tan fuertes que resultaba difícil distinguir unas de otras. (Szczeklik, 2012: 159)

Pero todo el final del largo capítulo está sembrado de dudas respecto a los principios universales de la ciencia actual, dudas sobre sus discursos cambiantes (los diferentes conceptos de la física de partículas en los últimos decenios: partículas elementales, quarks, etc.), sobre el reduccionismo que representa comprender el mundo dividiéndolo, y, sobre todo, está impregnado de su lucha personal contra el darwinismo, para así consolidar la idea final del capítulo: hay que volver a los modelos universalistas porque le dan cuello al creacionismo y al plan universal, naturalmente de Dios. De esta manera toda

la magnificencia del desarrollo de un pensamiento en dinámica, en complejidad, en acción (lo que podemos considerar el ensayo erudito moviéndose en los límites del conocer científico), se achica, se estrecha en lo doctrinal (en lo homilético). Pero lo hace con una gran sutileza e inteligencia, lo pone en boca de los contados críticos del evolucionismo: «Hay que añadir que esos puntos de vista tan originales son aislados y al romper los esquemas generalizados de los evolucionista, reciben críticas por tener tintes de creacionismo» (Szczeklik, 2012: 162).

El capítulo siguiente, «Genética y tumores», que una vez más se inicia con una serie de referencias literarias (Brodsky, Kafka, Hardy) se centra en el problema de saber qué es lo permanente, lo que sobrevive del ser humano. Una vez más considera que la literatura y el arte ya han contestado. A ese saber profundo, ancestral, verdadero, que nos llega a través del arte, opone los discursos de la ciencia, cuyas ideas prescriben, acaban siempre trasnochadas. Vuelve a su procedimiento narrativo habitual: junto a las citas cultas aparece una serie de ejemplos, en esta ocasión ejemplos de descubrimientos sobre genética que acaban desechándose, incluido el concepto de gen. Son construcciones discursivas que hay que ir renovando con los nuevos hallazgos. El aparentemente fascinante conocimiento del genoma humano no ha conseguido una paralela fascinante aplicación a las enfermedades. Toda esta visión *constructivista*, aparentemente muy novedosa, deja de serlo en el momento que se hace parcial, pues aplica ese constructivismo a los discursos científicos pero deja fuera los discursos del arte, como discursos especiales, de alta verdad, como discursos chamánicos.

En el centro del libro nos encontramos con el capítulo «Verdades biológicas y fe». En este capítulo (que comienza con una nueva crítica al darwinismo desde el principio, contrario, del altruismo humano, inexplicable en el mundo diseñado por Darwin), finalmente el autor decide dejar clara su postura de hombre de fe y procura separarla de la ciencia (Szczeklik, 2012: 209). Habla de dos conocimientos, el de la razón y el de la fe (emocional) (Szczeklik, 2012: 210) y acaba diciendo: «la razón ilumina el mundo en el que existimos, mientras la fe lo dota de sentido» (Szczeklik, 2012: 211).

Es en este momento central cuando el ensayo se vuelve homilético de manera explícita, sin ambages. Y acaba recurriendo al principio de autoridad religiosa, que para él es el papa Juan Pablo II. También se apoya en el filósofo Leszek Kołakowski, un importante filósofo polaco contemporáneo, especialmente interesado en las teorías filosóficas y teológicas que subyacen en la civilización occidental. Un perfil que (si unimos a lo dicho sobre la sensibilidad religiosa, católica, de Kołakowski, sus críticas al pensamiento marxista y su obligado exilio de Polonia) es el perfil que caracteriza a la inmensa mayoría de

las referencias cultas que aparecen en el libro de Szczeklik; y que una vez más nos conduce al lúcido pensamiento de Hayden White, ampliamente referido, sobre la ligazón entre la naturaleza de las narraciones, la naturaleza de la cultura y en concreto la cultura del propio narrador, en busca de una identificación cultural que sea el sólido poso moral que ofrezca el texto construido con esos mimbres.

El capítulo «Fronteras y lindes» trata de los virus, de su misteriosa vinculación al genoma y al ADN, y sobre todo de si están vivos, lo que lleva al autor al problema de la definición de la vida y de su frontera. La narración en este capítulo acude a la prosopopeya o *fictio personae*<sup>6</sup> para la personificación del virus (Szczeklik, 2012: 230); lo que ayuda a hacer más confusos y misteriosos, inaccesibles al hombre, los límites de la vida. Si no sabemos si el virus es un ser vivo, el hecho de personificarlo figuralmente, de darle un comportamiento figurativo humano («sortea la defensa», «se asegura», «advierte» (Szczeklik, 2012: 231)), ayuda a la ceremonia de la confusión. Todo el capítulo es un cúmulo de expectativas que conducen hacia el fracaso de los intentos científicos por desentrañar cómo surgió la vida, qué hay antes de la vida y qué es la vida. No va más lejos el autor, no hace propuesta personal alguna, no se queda a ninguna carta, y con ello consigue ser más eficaz que si hubiera hecho una propuesta teológica. El silencio se convierte en el ingrediente más persuasivo en este capítulo, en el que se desploman todas las esperanzas humanas racionales y científicas por comprender el origen de la vida.

Conforme avanza el libro, el marco ideológico en el que se mueve el autor queda cada vez más definido. Diríamos que va adensando el grado de identidad cultural. El libro va intensificando la valoración moral. Así, en el capítulo «De la muerte y el morir» vuelve a moverse en los lugares en sombra del desconocimiento médico, en los lugares inexplicables: la muerte súbita, la reanimación, los momentos intermedios; para poner en duda cualquier decisión sobre los estados vegetativos de los pacientes y la posible decisión de una eutanasia activa. Prefiere una vez más pasar a un cúmulo de referencias literarias y pictóricas para hablarnos de la constante meditación humana por la muerte (Szczeklik, 2012: 263-264), del asombro que todavía despierta, para decirnos que sigue siendo un misterio que la ciencia no ha podido desvelar y sugerimos que no intervingamos de ninguna manera en ese misterio. Todo ese ámbito del desconocimiento, del asombro, lo utiliza de manera pasiva (no hace una argumentación

---

6. Lausberg la define como consistente en «presentar cosas irracionales como personas que hablan y son capaces de comportarse en todo lo demás como corresponde a personas» (Lausberg, 1975: 241).

explícita, la argumentación queda en el adensamiento de citas con que procura solidificar su valor moral, su identidad y opción cultural), a favor de su opción: la fe, y de una serie de descalificaciones veladas a ciertas actuaciones activas frente a la muerte por parte de los seres humanos, aunque sean médicos.

Todavía queda más claro el género homilético del ensayo en el capítulo «Las ambiciones de Prometeo», donde se aborda el tema de las células madre y el de la clonación, para conducirnos a Prometeo como la imagen mítica de «todos los que han intentado o intentan crear un ser humano *de novo*» (Szczeklik, 2012: 302). Intentos que lo más que consiguen es simplemente «conocer un fragmento minúsculo de un misterio que solo Dios conoce al completo» (Szczeklik, 2012: 302).

Considero que el momento antes descrito es la culminación del planteamiento doctrinal de Szczeklik; cuando por primera vez expone de manera explícita su pensamiento. Podríamos considerar la frase sobre el conocimiento de Dios como un resumen o una especie de *peroratio* de todo lo que ha pretendido con las narrativas de los capítulos anteriores. Y en realidad los capítulos subsiguientes, los dos últimos capítulos del libro, «Encadenamiento amoroso» y «En conjunción», parecen un simple epílogo. «Encadenamiento amoroso» incluso parece errático: pasa del amor como enfermedad a los filtros de amor y a un excursu poco justificable sobre la mandrágora, para saltar a la historia de Tristán e Isolda y a otro excursu sobre la música. No hay ya claramente el desarrollo de una idea principal a la que encadenar tanto eslabón erudito, tal y como sucedía en capítulos anteriores. El resultado al que nos conduce, en cualquier caso, es una vez más que en el arte no queremos la racionalización empobrecedora que sin embargo buscamos en las respuestas empíricas de la ciencia. Las personas ambicionamos el encanto del misterio (Szczeklik, 2012: 324). En cuanto al capítulo final, con el recurso del cuadro *Goya curado por el doctor Arrieta*, propugna la simbiosis (Szczeklik, 2012: 333) entre médico y paciente, ese elemento humano que siempre está presente en este ensayo y que es lo que más le agradecemos sus lectores, que hoy en día lamentamos la pérdida de la humanización en la medicina moderna, pura técnica que trata al paciente como a un mero objeto. Nos alienta ese médico humano que dice a nuestra alma: «No te abandonaré» (Szczeklik, 2012: 360), aunque se nos aparezca con corneta monjil. Lo que nos aterra es que desde su humanidad quiera imponernos nuestra manera de vivir o morir.

## Referencias bibliográficas

- ALBALADEJO, T.** (2013): «Retórica cultural, lenguaje retórico y lenguaje literario», *Tonos digital*, 25. [http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-03-retorica\\_cultural.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-03-retorica_cultural.htm)
- BARTHES, R.** (1990): *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J.** (1991): «The Narrative Construction of Reality», *Critical Inquiry*, 18/1: 1-21.
- CICERÓN, M. T.** (1976): *De inventione*, Londres-Cambridge, Mass., Heinemann y Harvard University Press. Traducción en castellano de Marcelino Menéndez y Pelayo en **CICERÓN, Obras completas**, Madrid, Hernando, v. 1, 1924. Más reciente traducción en **CICERÓN, La invención retórica**, Madrid, Gredos, 1997. Traducción, introducción y notas de Salvador Núñez.
- GEORGAKOPOULOU, A.** (2011): «Narrative» en **ZIENKOWSKI, J.; J.-O. ÖSTMAN; J. VERSCHUEREN** (eds.) (2011): *Discursive Pragmatics*, Ámsterdam, J. Benjamins, 190-207.
- HALSALL, A. W.** (1998): «La Actualidad de la Retórica» en **ALBALADEJO, T.; F. CHICO; E. DEL RÍO** (eds.) (1998): *Retórica hoy, Teoría/Crítica*, 5: 259-279.
- LAUSBERG, H.** (1975): *Manual de Retórica Literaria*, 3 vols., Madrid, Gredos.
- LUKÁCS, G.** (1975): *Teoría de la novela* (junto con *El alma y las formas*), Barcelona, Grijalbo.
- OCHS, E.** (2000): «Narrativa» en **DIJK, T. VAN** (compilador) (2000): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Editorial Gedisa, 271-299.
- PERELMAN, CH.; L. OLBRECHTS-TYTECA** (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- PUJANTE, D.** (2003): *Manual de retórica*, Madrid, Castalia.
- QUINTILIANO, M. F.** (1970): *Institutionis Oratoriae Libri Duodecim*, 2 vols., edición de M. Winterbottom, Nueva York, Oxford University Press. Versión castellana **QUINTILIANO, M. F.** (1997-2001): *Institutionis oratoriae libri XII*, 4 vols., traducción de A. Ortega Carmona, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.
- SEARLE, J.** (1980): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SZCZEKLIK, A.** (2010): *Catarsis. Sobre el poder curativo de la naturaleza y del arte*, Barcelona, Acontilado.
- (2012): *Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina*, Barcelona, Acontilado.
- WHITE, H.** (1980): «The Value of Narrativity in the Representation of Reality», *Critical Inquiry*, 7/1: 5-27.

# La guía turística culta, un género híbrido entre la divulgación y el ensayo: Joan Fuster y *El País Valenciano*\*

The cultured tourist guide, a hybrid genre between popularization and essay: Joan Fuster and *El País Valenciano*

DANIEL P. GRAU  
UNIVERSITAT JAUME I

Recibido: 28/02/2014  
Aceptado: 12/05/214

**ABSTRACT:** Texts of scientific diffusion play a very important part in the spreading of knowledge beyond specialist and academic environments. A notable example with regard to geography and, more generally, the description of a particular territory, are guides for cultural tourism. In this respect the analysis afforded by *El País Valenciano* by Joan Fuster (Barcelona, Destino, 1962) provides a clear example of hybridisation between diffusion and essay. This article offers an analysis of three strategies of textualization adopted by the author: the fusion of diverse references, with their origin in texts of culture –often literary–, in the discourse; the determinologization of certain items of the technical vocabulary of art or architecture; and the technique of adapting various references to economics to the friendly format of the essay.

**Keywords:** diffusion of knowledge, description of territory, cultural tourism guide, essay, textual strategies, Joan Fuster.

**RESUMEN:** Los textos de divulgación científica juegan un papel muy importante en la transmisión del conocimiento más allá de los espacios estrictamente académicos y especializados. Un ejemplo notable referido a la geografía y, en general, a la descripción del territorio, lo constituyen las guías turísticas cultas. En este sentido, resulta pertinente el análisis de *El País Valenciano*, de Joan Fuster (Barcelona, Destino, 1962), un caso claro de hibridación entre divulgación y ensayo. En este artículo se analizan

---

(\*) Este trabajo se inscribe en el proyecto «El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements» (UJI-Fundació Bancaixa PI-1B2011-53).

tres maniobras de textualización utilizadas por el autor: el engarce de diversas citas, procedentes de escritos de cultura y a menudo literarios, en su discurso; la destermi-nologización de algunos vocablos técnicos del arte o la arquitectura, y la operación de convertir en ensayo ameno ciertas referencias a la economía.

*Palabras clave:* transmisión del conocimiento, descripción del territorio, guía turística culta, ensayo, estrategias textuales, Joan Fuster.

## 1. Introducción

En la gestión social de los conocimientos juegan un papel importante las guías turísticas, en tanto que suelen tener como propósito germinal la descripción del territorio. Sin embargo, los contextos, las estrategias y los géneros del discurso pueden resultar muy variados. Convendría, pues, antes de entrar en materia analítica, hacer unas breves referencias al género que nos ocupa en este artículo: las guías turísticas cultas. Sobre el concepto de género en el discurso literario son fundamentales las reflexiones teóricas de Dominique Maingueneau (2004), pero, dado que el ejemplo que aporto en estas páginas es *El País Valenciano*, de Joan Fuster, nos resultarán extremadamente útiles e idóneas las aportaciones de Fernando Arroyo Ilera (2008). Su artículo no solo es un muy buen análisis de la colección «Guías de España», en la que se publica el libro objeto de mi estudio, sino que sirve para introducir las características de las guías de viaje y los libros de viajes, dos géneros entre la descripción geográfica y la literatura con multitud de ejemplos en los que domina el hibridismo. Para Arroyo, las guías de viaje son un libro informativo para todo aquel que prepara un viaje a tierra desconocida, con una descripción de las características y datos útiles del país que se desea visitar: direcciones, horarios de medios de transporte, recomendaciones gastronómicas, apuntes estadísticos, etc. El autor de una guía queda en segundo plano, por lo que no es extraño encontrar algunas que se nos presentan sin firmar o bajo el amparo de una editorial o de una institución, como si se tratase de una elaboración estrictamente técnica, ya sea realizada de manera individual o colectiva. Incluso la lengua de redacción de las guías resulta secundaria y, por ello, es habitual encontrar en las tiendas de recuerdos guías de la ciudad que estamos visitando traducidas a las consideradas lenguas de cultura que el lector hará bien de leer con la renuncia previa a una buena calidad lingüística en los aspectos más básicos. Por su parte, los libros de viajes

tienen mucha más potencialidad de creatividad estética. En ellos, la personalidad del viajero –del autor– y las circunstancias del periplo están siempre presentes. En algunas ocasiones, lo principal es el argumento del viaje, más incluso que las tierras visitadas, por lo que se pueden incorporar elementos de ficción sin que el lector los considere impropios del género. En otras, el viaje tiene como finalidad conocer y describir tierras, países y lugares diversos. En este caso, la descripción del territorio, a medida que lo descubre el protagonista –el autor–, gana presencia. Pero no importa solo lo que se describe sino cómo se describe desde el punto de vista artístico, literario. La calidad discursiva es primordial y por ello algunos libros de viajes y sus autores pueden acabar ocupando un espacio en el canon literario de la lengua en la que están redactados o hasta en el de la literatura universal.

Establecidas las características de estas dos tipologías editoriales, Arroyo aporta un nuevo término para referirse de manera genérica a los dieciséis libros que conforman la colección «Guías de España»: *guías geográficas*. Estas obras se aproximan más a los libros de viajes, aunque se diferencian de ellos en que son elaboradas por autores locales conocedores del territorio que describen. Se prescinde de las informaciones puntuales que caracterizan las guías turísticas, porque la voluntad es ofrecer las sensaciones y describir los espacios desde el punto de vista de quien los vive. El territorio se convierte en el argumento de una narración a la que se suele incorporar la visión de otros a través del filtro del propio autor. El viaje físico propiamente dicho puede llegar a resultar secundario y cobra fuerza la presencia de las referencias literarias.

También puede resultar muy interesante, finalmente, el estudio, enfocado desde el punto de vista epistemológico, de dos aspectos que pueden resultar cardinales en esta tipología genérica. Por una parte, el análisis de la construcción de la identidad –y de la alteridad, como correlato necesario– que se puede incorporar a una guía de este tipo, aspecto ampliamente estudiado en bibliografía específica sobre comunicación turística (Baider, 2004) y que, sin duda, resulta uno de los elementos esenciales en el trabajo de Fuster. Y, por otra parte, el análisis de la ciudad –o del núcleo de población como referente más genérico–, como construcción del espacio literario, como relación entre literatura y territorio (Bou, 2013), también presente en el texto que nos ocupa. Sin olvidar el valor que puede tener el hecho literario en la gestión social de los conocimientos, ilustrado recientemente, por ejemplo, en estudios como el de Vicent Salvador (en prensa) sobre la *literaturización* del caso clínico en las obras del neurólogo Oliver Sacks, autor que combina en ocasiones lo científico y lo literario.

## 2. Joan Fuster y su guía

Con los últimos cañonazos de la Guerra Civil española todavía resonando en su cabeza, Josep Pla concluye en 1939 el primer borrador de su *Guía de la Costa Brava*, cuya primera edición verá la luz en 1941. Con esta guía, y en plena represión franquista, la editorial catalana Destino emprende un proyecto de gran envergadura: «Guías de España». El proyecto incluye dieciséis libros sobre diversas regiones y ciudades del Estado español y se cierra en 1977, ya muerto el dictador, con *Aragón*, de Santiago Lorén. Este proyecto, como indica Fernando Arroyo Ilera, «no fue único en su época, aunque sí el más representativo de los varios del mismo tipo que se produjeron en esos años, ya fuera por imitación del mencionado o como consecuencia de las necesidades de la época» (Arroyo, 2008: 417). No es el único que ve la luz, pero sí, sin duda, el de mayor calado, sobre todo gracias a la nómina de escritores que lo llevan a cabo: desde Josep Pla y Carles Soldevila a Pío Baroja, Gaspar Gómez de la Serna, José María Pemán o Dionisio Ridruejo.

En este contexto, en 1962 aparece *El País Valenciano*, la novena de las guías de la colección. En 1957, tras plantearse alguna otra opción, Destino encarga el proyecto a Joan Fuster (Sueca, 1922-1992). En aquel momento, Fuster ya ha cerrado su *aportación lírica* a la cultura catalana y se encuentra totalmente centrado en su carrera como articulista y ensayista. Sin embargo, aparte de algunas antologías y algunos estudios de crítica literaria, en formato libro solo había publicado hasta entonces –poesía aparte– *El descrèdit de la realitat* (Palma de Mallorca, Moll, 1955) y *Les originalitats* (Barcelona, Barcino, 1956). Ese mismo 1957 publica *Figures de temps* (Barcelona, Biblioteca Selecta) con el que el año anterior había ganado el Premio Josep Yxart. Ciertamente, es un autor joven cuando recibe el encargo de Destino –mucho más joven, por lo menos, que aquellos que le han precedido en las guías ya publicadas–, pero en la sobrecubierta de la guía, la editorial ya nos lo presenta como «un nuevo y excepcional valor en el ámbito de la cultura catalana». En 1957, pues, inicia los viajes –los recorridos físicos y los recorridos intelectuales– que le servirán para cumplir su encargo. Y tuvo, por obligación, una manera bastante peculiar de viajar, como indica Joan Garí: «Va començar a recórrer el país l'any 1957, precisament quan la ciutat de València acabava de ser víctima d'un immisericable desbordament del riu Túria. Es prengué el seu temps, doncs, per a viatjar amunt i avall, usualment transportat per amics amb vehicle i carnet de conduir (dues circumstàncies inexistents en el seu cas)» (Garí, 2012: 21).

Como si de una implícita declaración de principios se tratara, Joan Fuster arranca su *País Valenciano* con una cita de Cavanilles: «La grande idea que

se tiene de lo fértil, ameno y poblado del reyno de Valencia, parece exagerada y aun falsa si se entra por Aragón». Así comenzaba el abate Antonio José Cavanilles sus *Observaciones sobre la Historia Natural, Geografía, Agricultura, Población y Frutos del Reyno de Valencia*, en 1795 (Fuster, 1962: 9). Además, dentro de los primeros párrafos del libro, cita también a Lope de Vega, Blasco Ibáñez, Azorín, Gabriel Miró y hasta a un «viejo cronista».

Precisamente esta es una de las operaciones de textualización más delicadas que realiza en su libro: el engarce de diversas citas, procedentes de escritos de cultura y a menudo literarios, en su discurso. Otra de estas operaciones es la *desteterminologización* (Bach i Martí, 2012) de algunos vocablos técnicos del arte o la arquitectura, áreas que corresponden a una parte de la temática de su libro. Y, en tercer lugar, la operación de convertir en ensayo ameno ciertas referencias a la economía (agricultura, industria, comercio...). Me dedicaré a analizar el *modus operandi* de estas tres maniobras fusterianas de textualización.

### 2.1. Las citas de autoridad

Joan Fuster estructura la obra en ocho «Itinerarios» —«Valencia y su huerta», «De Sagunto a Castellón», «El Maestrazgo y Morella», «Liria, los Serranos y una excursión a Castilla», «Játiva, Gandía, la Albufera», «De la Ribera a la Marina», «Entre Alicante y Alcoy», «Villena, Elche y Orihuela»—, precedidos por una extensa «Introducción general». El bloque de los itinerarios tiene, además, una especie de pórtico explicativo. En el segundo párrafo de este «Punto de partida», Fuster establece el objetivo *literario* de su guía: «Se trataba de unir con un hilo literario los lugares más bellos, sugestivos y valiosos de nuestra geografía, y por eso las etapas a cubrir se ajustan menos a la conveniencia del probable turista que a las exigencias retóricas e incluso materiales del libro. No había otro remedio» (Fuster, 1962: 115). Quizás sí había «otro remedio» pero, evidentemente, el remedio no hubiese servido a las voluntades ensayísticas del autor de Sueca. Porque Fuster, siempre —o casi siempre— transforma sus encargos editoriales en verdaderas obras maestras de una peculiar forma de hacer ensayo. Como ya apuntaba Vicent Salvador (1994), la presencia del Fuster ensayista domina sobre cualquier otra forma de escritor, sea cual sea el encargo recibido, dado que es el ensayo el género que da su medida más exacta y que le permite la máxima libertad de maniobras creativas.

Como decía, en 1957 Fuster emprende un viaje que lo llevará a recorrer el País Valenciano, pero sobre todo aprovecha para realizar un recorrido por su amplio bagaje cultural, con lo que gran parte de sus lecturas sobre *tema valen-*

*ciano* serán incorporadas, a menudo con comentarios, críticas, valoraciones y matizaciones, a su texto. No en vano se cuenta que cuando oía comentarios de algún lector sobre tal o cual pasaje de *El País Valenciano*, solía decir: «Otro que piensa que he visitado todos los sitios que describo en el libro». Seguramente, había más de sorna que de realidad en la afirmación –la ironía siempre dominaba en él–, pero, sin duda, la frase expresa cierta manera de entender la guía que escribió, una manera de entender las guías que entronca perfectamente con lo que Arroyo denominaba «viajes de salón, biblioteca o mesa camilla», para concluir que «por eso decía Ramón Gómez de la Serna que el mejor viaje es el dedo sobre el mapa» (Arroyo, 2008: 421-422). Esta actitud, este modo de proceder, provocó, y puede seguir provocando, la crítica de aquellos que se acercaban o se acercan a su guía con un interés más de excursionista –incluso de excursionista culto, si se me permite la matización–, que de simple lector.

Sus lecturas, por tanto, están muy presentes a lo largo de todo el libro. Se enfatizan, no obstante, de manera más intensa en la introducción, un espacio en el que, libre de la obligación de describir ciudades, calles o monumentos, el autor puede recrearse con mayor libertad. Dicha introducción es de una extensión considerable, un centenar de las poco más de quinientas páginas del libro, y, si bien tiene gran continuidad, queda seccionada en cinco epígrafes: «La tierra», «La historia», «La gente», «La vida» y «La riqueza». Se inicia con la ya referida cita de Cavanilles y, aunque no me atrevería a establecer en términos estadísticos la presencia de citas, sí puedo afirmar que es constante y contundente –también en los itinerarios encontraremos citas, pero en un porcentaje relativamente menor–. Sin embargo, Fuster, a la hora de citar, huye del academicismo. Su guía y sus ensayos en general no son, no quieren ser, trabajos de investigación erudita. Quieren ser, sencillamente –¡sencillamente!– ensayos. Por eso el lector no encontrará en su guía ni una sola nota a pie de página. Pero tampoco encontrará en sus citas la referencia a la página de la obra en la que se encuentran. Los títulos sí aparecen a veces, pero solo a veces. Fuster, en un uso discursivo que da gran agilidad a su prosa, a menudo cita como de memoria. Nos dice quién escribió el texto que cita, pero poco más. Y, a menudo, ni eso nos dice. Lo resuelve con un «según los eruditos», «baedekers ilustres y poetas de flor natural», «los turistas que pasaban por acá», «observadores respetables», «un dicho vulgar», «un refrán», «una cancioncilla»..., y multitud de «dicen». Todo ello con la voluntad de que la gran carga de erudición que planea sobre su trabajo quede suavizada, tamizada, como escondida en su prosa ágil, amena e irónica.

Sus páginas, sin embargo, leídas con ojos de persona interesada por la literatura, pueden resultarnos un compendio de crítica literaria. Son como una

breve –y de nuevo escondida, maquillada y muy personal– historia de la literatura valenciana, en cualquiera de sus lenguas –parcial, sin duda, pero profundamente sugestiva. Rastreemos, a modo de ejemplo, las apariciones de los tres autores en lengua castellana que aparecen citados juntos, como ya he apuntado, en los primeros párrafos del libro: Vicente Blasco Ibáñez, Azorín y Gabriel Miró. Son tres autores que tienen el paisaje, su paisaje, como fondo continuo de su obra. Quizás por ello le resultan tan útiles a Fuster. Quizás por ello los utiliza tan profusamente. La cita a la que antes me refería es la siguiente:

Quien se propusiese, por ejemplo, recorrer el País Valenciano con el solo prejuicio de una lectura de Blasco Ibáñez, la desproporcionada presencia del monte y de la aridez le chocaría hasta un extremo de estupor. Azorín y Gabriel Miró le ayudarían a corregir y a ampliar su viático literario; pero con todo, y en este sentido, aún se quedaría corto. (Fuster, 1962: 10)

Como vemos, con un planteamiento tan sencillo y directo, pero a la vez tan literario, nos describe, por una parte, la esencia híbrida del territorio valenciano (esa dualidad entre mar y montaña, tan desconocida a veces si es «visto desde el interior de la Península») y, por otra, nos da noticia de las características, de los temas, más bien, de los escritores citados: pensar en Blasco es pensar en la huerta de Valencia, en el mar Mediterráneo, en la Albufera...; Azorín y Miró se decantan más por el secano, aunque su secano sea el meridional, tan cercano, también, al Mediterráneo.

Todavía en la «Introducción general» el lector encontrará otras cuatro referencias a Blasco Ibáñez –y utilizo el término referencia con propiedad, dado que Fuster nunca cita fragmentos concretos de Blasco. Las dos primeras, para apuntar el lado más violento de los valencianos, al que el novelista «supo sacar [...] tan buen partido». Las otras dos, para hablar de las barracas o de la peculiar gastronomía de la Albufera de Valencia: «el arroz con rata –ratas de marjal, limpias, lustrosas– en las cercanías de la Albufera, como se cuenta en *Cañas y barro*» (Fuster, 1962: 84). Vemos, además, cómo en esta última cita Blasco no aparece por su nombre sino, en un claro proceso metonímico, camuflado detrás de uno de sus títulos más conocidos.

Obviamente, como podemos intuir y ya vemos con Blasco Ibáñez, los autores son más utilizados en sus respectivos territorios: Blasco para Valencia y su huerta, Miró para la Marina y Azorín para Monóvar y el Vinalopó. Solo un par de veces Fuster hace *salir* a Blasco Ibáñez de su territorio y es para situarlo en otro entorno característicamente blasquiano: los naranjos.

Sin embargo, según mi parecer, más interesante que la utilización que hace Fuster de Blasco como voz autorizada para recorrer parte del país es, quizás, la

larga y preciosa reflexión sobre la propia figura del escritor y político, a modo de reivindicación de su valor literario, realizada a partir de la descripción de la playa de La Malvarrosa:

Este paisaje es de Sorolla, y lo es de Blasco. Por aquí está la villa que se construyó el novelista, y –otra razón– no sería justo acabar el presente capítulo, de la ciudad y la huerta, sin evocar, siquiera en pocas líneas, su potente individualidad. Blasco, en Valencia, es un continuo equívoco: Blasco fue escritor y político, y no está muy claro que sus paisanos prefieran el primero al segundo. [...] Cuando se habla de Blasco, en Valencia, corremos el peligro de hablar del blasquismo: en pro o en contra, lo mismo da. Pero Blasco era todo un tipo, y estaba muy por encima de la cómica comparsa de sus secuaces: hombre de lucha, aventurero, escritor de raza y gran comerciante de las letras... Los críticos de hoy le desdeñan: cosas de la literatura. No importa. Nosotros, que tenemos un buen recuerdo de sus mejores libros, le dedicamos ahora, de cara al mar –el mar de *Flor de mayo*, el mar de Menton–, un rápido y reservado homenaje. (Fuster, 1962: 193-195)

Mayor es, incluso, la presencia de Azorín en *El País Valenciano*. De hecho, Azorín es el único autor que el lector podrá encontrar si, simplemente, lee el índice. Porque si, como sería de esperar, los títulos de los itinerarios tienen una base toponímica, llegados al Vinalopó, Fuster se permite la licencia de denominar a este territorio «Dominio de Azorín». Y añade «Desde Villena bajamos, hacia el Sur, a la comarca del Vinalopó medio: es decir, a la jurisdicción de Azorín» (Fuster, 1962: 459-460). Las dos referencias anteriores a José Martínez Ruiz habían sido para apuntar su preferencia por la denominación de la dulzaina –«o, como prefiere Azorín, *xaramita*–» (Fuster, 1962: 72)– y para situar a Castellón como capital cultural del país. A partir de aquí, Fuster y Azorín viajan hacia el sur, hacia su «jurisdicción», con una parada previa –extensa cita incluida y subrayada: «le copio»– en Jijona, o más bien en los almendros:

Pienso en una página de Azorín. Azorín es de Monóvar, un poco más al sur; pero transitó mucho por estas tierras, o al menos las amó con sus ojos y su retórica, tan sutiles. Le copio: «Los almendros crecen en Cataluña, en Valencia, en Alicante y en Mallorca. Los almendros son finos y se levantan sobre los blancos ribazos. En ninguna parte de España hay almendros bañados como éstos por una luz tan viva. En ninguna parte los horizontes, por encima de suaves alcores, tienen tan luminosas perspectivas. Las cosas resaltan con todos sus pormenores, a remotísimas distancias...». Azorín, unas líneas antes, había hablado de Grecia: evocaba Grecia para describir nuestras tierras. Es un tópico un tanto manido, pero Azorín aún sabe sacarle punta con lucidez. (Fuster, 1962: 426)

Y cuando llega a Monóvar, la figura del escritor acaba resultando mucho más importante para Fuster que el propio municipio. Es, de hecho, su único atractivo: «Azorín es en Monóvar un simple recuerdo. La población [...] labriega y vinatera, no tiene, sin embargo, otro atractivo para el visitante» (Fuster, 1962: 463-464).

Como vemos, las palabras de Azorín sí nos son transcritas, contrariamente a lo que habíamos visto en Blasco Ibáñez, donde la ausencia de citas es absoluta. También citará Fuster a Gabriel Miró –a veces simplemente le citará, sin matización alguna–, a quien también categorizará:

Solo la Marina –de Denia a Benidorm– llega a producir la impresión de una tierra *clásica*, donde el paisaje y la gente poseen un equilibrio sencillo y casi helénico. Y así es, a condición de no tomar a Gabriel Miró por cicerone para verla, pues entonces hasta eso se barroquiza. (Fuster, 1962: 54-58)

Llegamos a la Marina –a «la Marina interior»– y Gabriel Miró nos sirve –sirve a Fuster– de guía. Se trata del mismo procedimiento textualizador utilizado ya con Azorín, mediante el cual, para describir un territorio, cede la palabra a un autor *local* en un intento de tramar su propio texto y dotarlo de mayor autoridad, una autoridad basada por encima de cualquier otra apreciación en la calidad literaria de los fragmentos citados:

El primer recuerdo literario de Gabriel Miró nos viene a las mientes, una vez en Ondara: «la calma de la Marina, toda de moscateles». [...] El Montgó, al Sur, copia en su roca los azules del cielo, inmerso en la lumbre –diremos lumbre y no luz: Miró nos patrocina– de la mañana satinada. [...] Estamos en la Marina interior. *Años y leguas*, de Miró, empieza a servirnos de guía [...] Ifac es comparado a Gibraltar. «Suelto, desgajado de la costa, solo en el mar... Peñas de lumbares, de iris húmedos». «Ábside con pecho de bergantín que corta inmóvilmente las aguas... Silencio y retumbo de frescura salada...» Los textos de Miró podrían multiplicarse en la cita. (Fuster, 1962: 381, 394)

Finalmente, en el itinerario «Entre Alicante y Alcoy», «La palabra plástica de Miró vuelve a serme insustituible», dice Fuster (1962: 445). Evitaré, en este caso, las extensas citas, pero me permitiré un apunte final referido a los tres autores referenciados hasta el momento. Resulta interesante recordar que, en el volumen III de su obra completa, donde aparece la versión catalana de *El País Valenciano*, Fuster incorpora un extenso artículo sobre Blasco Ibáñez –«Memòria de Blasco Ibáñez (1867-1967)» (Fuster, 1971: 361-406)– y otro, no tan extenso, sobre Azorín –«Memòria de Josep Martínez Ruiz» (Fuster,

1971: 407-414). Además, en «Estiueig, turisme i tota la resta» (Fuster, 1971: 267-272) aparece el tercer escritor en discordia: Gabriel Miró. Lo dejo aquí. Apuntado queda.

Sigamos con otros escritores, porque cualquier excusa es buena para que Fuster traiga a colación a sus autores más estimados. Por ejemplo, abre y cierra su visita a la catedral con una referencia a Ausiàs March. Para ello, inteligentemente –pero también sorprendentemente– hace entrar al visitante, tras rodear la catedral y visitar desde el exterior la puerta de los Apóstoles, por la más *escondida* de sus puertas:

[...] la tercera puerta, la más antigua, del siglo XIII: la románica, llamada del *Palau* o de *l'Almoïna*. [...] A los pocos pasos, y a mano izquierda, el visitante podrá descubrir en el suelo, si la luz le ayuda, una lauda sepulcral: allí está enterrado, en el carnero de su familia –*Jo sóc aquell qui en la mort delit prenc, puix que no tolç la causa per què em ve...*–, Ausiàs March, poeta [...] Para salir –otro saludo a Ausiàs– atravesamos de nuevo el dintel románico. (Fuster, 1962: 120-124)

Fuster gusta, incluso, de repetir la misma cita en diferentes momentos. Veamos un ejemplo que resulta incluso divertido. En un intento de superar el tópico «del levante feliz, del jardín de flores» aplicado al País Valenciano, Fuster repite la frase unas cuantas veces, en distintos contextos: «Existe una espesa tradición de elogio y de admirado aspaviento, un milenario –sí: milenario acarreo de piropos y ponderaciones, que, en su forma más trivial, reduce nuestra geografía a aquello de “Valencia, jardín de flores...”»; «El “jardín de flores” es gemelo de “tierra de artistas”, en la cancioncilla y en la convicción popular»; «Comparar la huerta de Valencia a un jardín es un lugar común tan gastado, que da vergüenza repetirlo una vez más. En nuestro paseo, esa comparación se nos impone casi como una evidencia. En justicia, el «Valencia, jardín de flores» de la coplilla boba se redime hasta el punto en que puede redimirse» (Fuster, 1962: 10, 54, 184). Ello sin olvidar que también aparece en la sobrecubierta, dado que la lucha contra el tópico y la voluntad de análisis identitario empiezan ya desde este elemento *paratextual* de la guía: «“Valencia, jardín de flores...” El País Valenciano es una tierra conocida en toda España, y en todo el mundo, por esta frase tópica».

Más atractiva resulta, quizás, la repetición de una cita de Francesc Eiximenis con la que abre y cierra el cuerpo central del libro. En el «Punto de partida» de los «Itinerarios», por una parte, y en el «Adiós», redactado a modo de *captatio benevolentiae* final:

Pues aunque el forastero no acabe de sentirse como en su casa, por lo menos sí experimentará aquella amable presión de encantos y virtudes que tantas buenas palabras sugirió a los pasajeros antiguos. Pues, como decía fray Francesc Eiximenis, «*sol l'esguard enamora los hòmens que hi vénen d'altres terres, que no se'n poden eixir sinó ab desplaer...*». [...] Le previne con las palabras del viejo Eiximenis: «*no se'n poden eixir sinó ab desplaer*». (Fuster, 1962: 115, 502-503)

Los itinerarios se abren y cierran con esta cita pero también con la presencia absoluta de Joan Fuster en su contundente primera persona y del lector-viajero-turista-forastero a quien dirige sus palabras y su mirada. Se trata, sin duda, de dos de los elementos definitorios de la prosa fusteriana, la presencia del yo y la conversacionalidad, un diálogo permanente entre el escritor y el lector:

Ya lo apunté: este libro solo pretende ser una invitación al viaje. O mejor aún que invitación, aperitivo: algo que abra la gana y la perspectiva de conocer el País Valenciano, que induzca a recorrerlo. Para ello era necesario empezar como he empezado, dando noticias y explicaciones que sitúen un poco el ánimo del lector en el umbral de su camino. [...] Pido perdón al lector por ese final de viaje levemente tocado de amargura. En definitiva, es injusto como colofón. No lo hice adrede, y si añado a mi libro esta página de adiós es para disculparme de ello, casi más que por cortesía. Ni el lector ni yo nos quedamos en Tabarca. [...] Volvemos al litoral valenciano, feliz y amistoso. En él me quedo yo, en mi pueblo vulgar, junto al trabajo y la quietud de mis gentes, uno más en ello y entre ellas. El lector que me acompaña, si es valenciano, se quedará en lo suyo, quizá reprochándome alguna palabra inepta o algún olvido cercano. Pero el forastero, de regreso a su tierra –de regreso a su lectura–, guardará ya una nueva añoranza en su pecho. (Fuster, 1962: 115, 502)

Como vemos, se repiten los conceptos: Eiximenis y su cita, el yo, el forastero, el lector, la tierra y sus lecturas. Es como si dentro de esta cita se abriese un amplio inciso –el inciso, siempre tan fusteriano– que contiene las casi cuatrocientas páginas de sus itinerarios. En el «Adiós» final añade además la posibilidad, que ciertamente no ha evitado en el transcurso del libro, de que el lector no sea foráneo, sino valenciano. Interesante también.

Sorprende, sin embargo, la poca utilización que hace Fuster de Cavanilles. Sorprende, sobre todo, porque las *Observaciones* del abate podrían haber servido de *guía* al viajero Fuster y porque, tras la cita inicial anteriormente aludida, el suecano se vuelve a referir a ellas pocas páginas más adelante: «De cualquier modo, no hay muchas [*obras*] de conjunto, al menos solventes, y, puesto a recomendar una, me permitiría señalar las *Observaciones* de Cavanilles, que, con su siglo y medio a cuestas, sigue siendo todavía una lectura estupenda y

satisfactoria, única, sobre estos puntos» (Fuster, 1962: 22). Quizás quedaban demasiado alejadas en el tiempo. Quizás –y es un quizás al que aplicaría un grado mayor de probabilidad–, se alejaban demasiado de su concepción literaria del viaje. Cavanilles y sus *Observaciones* reaparecen en otras tres ocasiones, pero su presencia es más bien colateral, para hablar del arroz o del mar y el turrón y, en estos dos últimos casos, acompañando como *segundón* a sendas citas de Valéry y Escolano.

Cerraré aquí el apartado de las citas de autoridad. Sin embargo, me gustaría remarcar que Fuster utiliza otras técnicas que dan incluso una mayor sensación de ligereza a su texto. Una de ellas –podríamos denominarla *anecdótico*– resulta altamente interesante y divertida: igual nos habla de las hijas del Cid y su poca suerte matrimonial que de san Vicente Ferrer y sus milagrosas capacidades lingüísticas o su «don de oídos», Eugeni d’Ors *dixit*. O del cauce del río Turia:

Dicen que cuando Santiago Rusiñol vino a Valencia por vez primera, sus amigos, que le orientaban en el turismo monumental, hicieron las presentaciones: «Esto, don Santiago, es el río... ¿Qué le parece?». El cauce estaba, como de costumbre, casi seco: sus aguas quedaron absorbidas por la huerta. Y Rusiñol contestó con una insidiosa cortesía: «Veo que, de momento, ya tienen ustedes el local...». (Fuster, 1962: 142)

Esta cita resulta tan atractiva que, por ejemplo, es reutilizada por Joan Francesc Mira en su muy recomendable guía sobre la ciudad de Valencia. Y lo hace con referencia a Fuster incorporada, citando de memoria, en una imitación de su estilo no exenta de gracia tratándose de un libro de características similares: «Em sembla que era Joan Fuster qui contava aquella història de Santiago Rusiñol» (Mira, 1992: 134).

## 2.2. *La terminología: arte y arquitectura*

En una obra como la que nos ocupa, la presencia de los elementos artísticos (pintura, escultura, cerámica...) y especialmente arquitectónicos resulta imprescindible. Ningún lector entendería una guía sin la descripción del territorio, de sus monumentos y sus expresiones artísticas más representativas. Obviamente, Fuster no rehúye sus obligaciones de *cicerone* experto, pero las cumple, nuevamente, atrayendo al lector hacia el espacio ensayístico en el que se siente cómodo y teniendo siempre presente –como apunta en *Judicis finals* (1960)– que la primera obligación de un escritor es hacerse leer. En este sen-

tido, Joan Borja (2013), tras subrayar que claridad, precisión y amenidad son los conceptos más utilizados en las caracterizaciones que se hacen del estilo de Joan Fuster, concreta que la *amenidad* es el concepto central sobre el que gravita la ambición estilística del autor. Por ello, los objetivos de claridad, simplicidad, naturalidad, precisión, comprensión y exactitud quedan subyugados a su intención comunicativa última, que no es otra que la de seducir al lector.

Cualquiera de los itinerarios de *El País Valenciano* –sobre todo los que tienen más presencia urbana– nos resultaría útil para el análisis del tratamiento de la terminología, pero permítaseme que lo haga utilizando la descripción de la catedral de Valencia, desde cuyo campanario, el Miguelete, empieza Fuster su hipotético recorrido. Cinco o seis páginas escasas –acompañadas de una docena de fotografías– nos servirán para nuestro propósito.

Fuster inicia su itinerario por la ciudad de Valencia haciendo referencia a un escritor –no podría ser de otra manera, visto lo dicho en el epígrafe anterior–: Víctor Hugo. Nuevamente, lo hace sin citarlo, sino aludiendo a un verso suyo en el que, con ironía y humor, «evoca y alude a los trescientos campanarios de Valencia. No sé si el poeta los contó antes de escribirlo: ni siquiera sé si Hugo estuvo nunca en Valencia». Con todo, desde el primer momento, se nos hace presente la terminología arquitectónica y se nos apunta el trato que recibirá. La sinonimia y la adjetivación *humanizadora*, en primer lugar, las paráfrasis... Procesos de *desterminologización* –Joan Borja (2013) habla de democratización del conocimiento– que facilitarán al lector la digestión de un léxico que, aunque aporta la mayor precisión, puede resultar áspero y distante. Con esta técnica el autor consigue suavizar la dureza del léxico específico, de la terminología. Y también con la ironía, aplicada incluso a vocablos más populares, como, por ejemplo, en el primer uso sinonímico que se nos ofrece. Con la voluntad de aportar a su dicción variación lingüística, los «trescientos campanarios» se convierten en «multitud de torres eclesiásticas» y «quedan ahora bastante disimulados en la densa anchura deificada y entre la masa tonta de los “rascacielos” provincianos». Como vemos, sorprende la adjetivación y el uso tipográfico. Las comillas de los «rascacielos» *limitan*, en cierta medida, su altura y el adjetivo «provincianos» los banaliza, hace que los rascacielos valencianos tengan el mismo escaso interés que los de cualquier capital de provincia española. Todo ello en una «masa tonta» todavía más despectiva. Con ello, Fuster pone el punto de mira del lector en la Valencia monumental y le previene sobre la falta de modernidad de la ciudad. Leído el primer párrafo, el lector sabe que no se va a encontrar una Valencia cosmopolita, con edificios de vanguardia, sino todo lo contrario. Cierra este párrafo con la presencia conjunta del yo emisor y del lector receptor, presentados por separado pero previamente

unidos en un plural integrador. Las frases, nuevamente, tienen una gran carga irónica: «Desde la terraza de uno de aquéllos, del principal, podemos empezar la visita a Valencia. Ya sé que el sitio es un poco extravagante para una cita así. Sin embargo, como de todos modos el turista no evitará esa ascensión, a ello me atengo» (Fuster, 1962: 117-118). Como vemos, una nueva aparición del «turista». Una nueva incorporación del lector al texto.

Establecido el Miguelete como punto de partida y tras hablar del cimborio de la catedral, «un cimborio octogonal, gótico y esbelto», Fuster dedica unas líneas a describir la torre. En primer lugar, nos da algunos datos puntuales –«Doscientos siete peldaños de piedra», «51 metros»–, remarcados con la anécdota técnica de que se trata «de un prisma octogonal también, cuya altura –lo acabo de anotar: 51 metros– equivale a su perímetro exacto». Acompaña la descripción de un par de referencias históricas –el cimborio es «obra de principios del xv»; el Miguelete «empezó a construirse en 1381» y «en 1424 quedó como está, sin remate»–y, sobre todo, califica la obra con un sistema de adjetivación de lo más peculiar: el cimborio –ya lo he dicho– es «gótico y esbelto»; la puerta barroca es «vistosa pero desigual»; el Miguelete es «de una sobriedad apacible» y, más adelante, «robusto, severo, viril»; la espadaña es «un pegote setecentista». Como vemos, la personificación en los adjetivos y la pincelada coloquial del término «pegote» relajan la introducción de inevitables tecnicismos arquitectónicos: «prisma octogonal», «perímetro», «trenzado ojival», «molduras», «tímpano», «doseles», «gablete», «friso», «rosetón»... Y este es el proceder habitual de Joan Fuster a lo largo del capítulo –y de la guía–. Con ello es preciso y riguroso en el aparato terminológico de su descripción y, a la vez, resulta ameno y entretenido en su dicción, como un poco más adelante, cuando habla de «chapurreo de estilos» o, en otro contexto, de «cosas de Ginés Linares», «tiquismiquis constitucionales»... También ayudan a *coloquializar* el conjunto del texto los comentarios irónicos, a menudo introducidos a manera de incisos –dicho sea como inciso: el uso de los incisos en Fuster merecería casi una tesis doctoral–, como en los siguientes ejemplos, elegidos casi al azar entre la multitud de casos que encontramos: «La Virgen es, naturalmente, la Virgen de los Desamparados, patrona de la ciudad y a la que se tiene gran devoción. (El número de Amparos y Amparitos se reparte, con el de Vicentes y Vicentas, la casi totalidad del censo municipal, creo.)»; «cuyo buque ojival sufrió en el xvii un ataque de sarampión barroco, esta vez a cargo de artistas italianos». Y en la misma línea de coloquialización encontramos ciertos procesos de creación léxica, reforzados por las comillas –«edificado a principios del xvi, su gótico inicial va «renacentizándose» a medida que sus muros ascienden»–, o las modulaciones que introduce para cambiar el sentido del discurso: «Y,

como, según la excusa de aquel rey francés, «siempre perdiz también cansa», aprovechemos ahora la ocasión para desempalagarnos de monumentos, aunque solo sea por unos instantes» (Fuster, 1962: 125, 155, 154, 149).

Apuntaré, finalmente, otra técnica utilizada por Fuster para distanciarse del léxico específico y, a la vez, para protegerse en la valoración de ciertas obras de arte. Consiste en poner en boca de otros la expresión y las apreciaciones: «Incluso su parte posterior –a gola abierta, que dicen los técnicos– con sus bovedillas, sus finas escaleras, sus disposiciones estratégicas, resulta solemne y lujosa»; «el cordobés Antonio Palomino decoró la bóveda, “una de las más inmensas pinturas del mundo”, que las llamas indignadas del 36 chamuscaron irremisiblemente»; «Interesa, en él, la gran escultura en bronce representando al titular, obra de un escultor flamenco desconocido (1494), pieza, según los doctos, única en el mundo» (Fuster, 1962: 146, 155, 157).

### 2.3. *El tratamiento de los datos económicos*

Las referencias económicas son imprescindibles en una guía como la que escribe Fuster, en la que, además de situar al país en su contexto histórico, nos lo quiere presentar también desde un punto de vista sincrónico, en el momento en el que es descrito, sin dejar de tener en cuenta, también, la necesaria evolución de los datos. Los recursos naturales, la industria incipiente y la agricultura, sobre todo la agricultura, aparecen, repartidos como pinceladas aquí y allá en las páginas del libro. Pero Fuster se encarga de que estas referencias, estos datos, se vayan desgranando de manera, digámoslo así, *disimulada* y –repitamos nuevamente el adjetivo– *amena*. El lector nunca será del todo consciente de que las cifras están ahí. O, por lo menos, nunca tendrá la sensación de que estas cifras resultan pesadas o sobreras. Y, por si acaso, Fuster pide perdón o esconde sus cartas:

Si alguien gusta o necesita conocer datos fijos, detalles de mayor propiedad, cifras, referentes a la naturaleza del País Valenciano, siempre podrá dirigirse a obras que específicamente tratan de tales cuestiones. [...] Lo que es de mi incumbencia empieza, justamente, donde y cuando termina la información del geógrafo. [...] Pero no creo que el lector espere de un libro como éste los *détails exacts* propios de un anuario económico. Estoy seguro de que me agradecerá más un informe general de tendencias y características. (Fuster, 1962: 22-24, 96).

Esta es la voluntad expresada, explicitada, por el autor, pero no por ello deja de ofrecernos, de vez en cuando, datos fijos, *détails exacts*. Lo hace en las primeras páginas de la introducción, al hablar del número de hectáreas plantadas de naranjos, de la transformación de la Albufera para convertirla en tierra de arroz o de la densidad de población de distintas comarcas, y lo hace continuamente en el apartado «La riqueza», donde incluso se compara el rendimiento por hectárea de arroz con los arrozales de Hawái:

La Ribera Baja del Júcar, sí, las cercanías de la Albufera de Valencia y el trozo comprendido entre Castellón de la Plana y Benicásim son las principales zonas arroceras. Unas 32.000 hectáreas de marjal cultivada, con una producción media de 60 quintales métricos por hectárea –producción media únicamente igualada en el mundo por los prodigiosos arrozales de Hawai–, son un dato decisivo sobre la riqueza valenciana. [...] Dos cifras darán la medida del ritmo a que creció nuestra economía citrícola: en 1898 ya se obtuvo unos treinta y tantos millones de arrobas de naranja; en 1954, la producción ascendía a 1.800.000 toneladas. (Fuster, 1962: 99-100)

Como vemos aquí, y puede comprobarse en distintos pasajes de la guía, Fuster utiliza varios sistemas metrológicos, combinados con el sistema métrico decimal. Quizás se limita a seguir el sistema utilizado en sus fuentes; quizás lo hace con voluntad, consciente o no, de aplicar a su texto un procedimiento de desterrminologización con un claro propósito literario. Sea una cosa o la otra, con ello consigue nuevamente aproximar los datos a su lector, sobre todo a su lector local, acostumbrado a medir la tierra de labranza en hectáreas, las naranjas en arrobas, las pasas en quintales...

Obviamente, además, son presentes las relaciones entre paisaje y economía. Como uno influye sobre la otra y como la segunda modifica al primero:

Piénsese en los kilómetros y kilómetros cuadrados de erial, de viñedo, de olivera, que se cambiaron en densos y abarrotados naranjales: sus setenta y tantas mil hectáreas de hoy son, casi totalmente, obra del Ochocientos y del Novecientos. Ha desaparecido la profusión de moreras que, en vida de nuestros bisabuelos, todavía daba pábulo a una fuerte artesanía sedera. La Albufera de Valencia, al empezar el XIX, medía unas catorce mil hectáreas, y a principios del XX no alcanzaba a las tres mil, invertida en arrozal la diferencia [...] existe una correspondencia directa entre la fecundidad de la tierra y la densidad demográfica, pues no en balde el País Valenciano es –¡ay!– eminentemente agrícola [...] la población se acumula en los llanos fértiles. Aquí, las estadísticas dan de 200 a 300 habitantes por kilómetro cuadrado, y en algunos casos –Horta de València, Horta de Gandía, Plana de Castelló– se pasa con mucho de los 400, e incluso se llega a los 800. (Fuster, 1962: 18-22)

Geografía, descripción física del territorio, transformación agrícola, manufacturas, industria, demografía, historia social, todo ello comprimido en tres párrafos escasos, introducidos por un refrán y aliñados con un par de referencias literarias, sutilmente eruditas:

«Tierra de Dios, ayer trigo y hoy arroz». El refrán no exagera demasiado. [...] Quizá el Turia desfiló siempre, como cantara Claudiano, «entre márgenes de rosas»; las zonas altas, sin duda, son estepa o risco desnudo como lo eran ya –no sé– a la mañana siguiente del Génesis: probablemente, los palmerales de Elche son anteriores a la misma Dama; y el mar continua su refriega con la duna o con la peña igual que miles de años atrás. Pero la mano del hombre alteró lo demás, y lo alteró profundamente en estos últimos tiempos. (Fuster, 1962: 18)

También el recurso a la ironía ameniza la introducción de datos económicos. Al fin y al cabo, Fuster aplica a la economía las mismas técnicas textuales utilizadas en la desterrminologización de los vocablos arquitectónicos vista anteriormente: ironía y atribución de las afirmaciones a otros emisores, entre otras:

Ibi, al Noroeste de la Foia, y Onil en el lado opuesto, se dedican a la industria de la juguetería. Lo consigné ya, páginas atrás: si la vecina Jijona hace su agosto por la Navidad, Ibi y Onil ganan lo suyo a la zaga del sueño infantil de los Reyes Magos. (Fuster, 1962: 454)

No querría cerrar este epígrafe de análisis económico sin dar un vistazo a los párrafos dedicados a la ciudad de Alcoy. No en balde, en el apartado «La riqueza» de la «Introducción general» la había situado como el más destacado de los núcleos urbanos de estructura industrial. Sin abandonar el tono irónico, Fuster apunta lo «inverosímil» de la aparición de un núcleo fabril tan considerable dadas sus condiciones físicas «casi absurdas», para seguir con un rápido repaso a las diferentes industrias alcoyanas y el número de obreros que trabajan en ellas, con el papel, el textil y la metalurgia a la cabeza, pero sin olvidar las aceitunas rellenas o «las peladillas: almendras rebozadas con una costra azucarada, blanca y crujiente, que son un gran invento» (Fuster, 1962: 433). Y parece aprovechar la ocasión para introducir unos pasajes de historia económica, social e incluso sindical:

Se comprenderá, por tanto, que Alcoy sea además la única ciudad valenciana que haya experimentado una evolución social relativamente paralela,

o sincrónica, a la del mundo moderno bajo el signo de la industrialización. Relativamente, digo: en la medida en que ello era posible dentro del área hispánica y en una población aislada. [...] El hecho es que en Alcoy se dibujan, en el momento oportuno, una burguesía y un proletariado con todas las de la ley: es decir, en la acepción corriente –sociológica y socialista– de tales términos [...] Alcoy contó con una burguesía de tipo industrial, como no la hay en Valencia siquiera, y con un proletariado con conciencia de clase [...] El nombre de Alcoy queda unido desde muy temprano a los movimientos obreristas españoles, y la revuelta cantonal de 1873 [...] tuvo un decidido carácter anarquista. Por aquella época, en efecto, los alcoyanos mangoneaban la dirección de la Internacional en España, y en Alcoy tenía su sede el Consejo Federal Ibérico. (Fuster, 1962: 434-435)

Unos pasajes en los que sin duda deja entrever su simpatía por el movimiento obrero y que, leídos hoy, no están exentos de un trasfondo de ligera crítica –solo ligera; la censura todavía estaba activa en 1962– a la situación económica y política del franquismo. Por cierto, y acabo con esta información bibliográfica final, como pasaba con Blasco Ibáñez, Azorín y Gabriel Miró, el volumen de la versión catalana de *El País Valencià* también incorpora un texto sobre Alcoy: «Una excepció, Alcoi» (Fuster, 1971: 303-313).

### 3. Conclusiones

Cuando Joan Fuster decide incorporar a su obra completa una versión traducida al catalán de *El País Valencià*, la acompaña de una introducción en la que hace referencia, sobre todo, a la recepción *poco amistosa* –«nada «normal»», dice– que la obra tuvo entre los valencianos, entre un cierto «sector indígena» de los valencianos. Yo mismo he escrito sobre el episodio (Grau, 2012). Sin embargo, lo que nos resulta más pertinente de esta introducción en este momento es la declaración de principios literarios que realiza Fuster:

*El País Valencià* fou confeccionat sense propòsits «maliciosos». Intentava respondre al to merament «literari» que les guies de Destino tenien i tenen: m'hi havien precedit Josep Pla i Carles Soldevila, Pío Baroja i José María Pemán, i més i més variats escriptors, tots els quals hi aplicaren, respecte a la «regió» privativa, una òptica lliure, segons el tarannà de cadascú. No crec haver-me'n desviat massa. (Fuster, 1971: 11)

Efectivamente. El propósito literario está totalmente presente en su guía, y no lo esconde. Debe, sin embargo, cumplir también con los propósitos –difu-

sos, a veces— exigibles en cualquier guía: la descripción del territorio y de sus gentes, monumentos, obras de arte... No rehúye este propósito de transmisión de conocimiento, con lo que se establece una especie de *lucha interna* entre los dos polos de dicción genérica: el polo del conocimiento científico —geográfico, pictórico, arquitectónico..., en este caso— y el polo literario —ensayístico—. La lucha se resuelve satisfactoriamente con un proceso de hibridación, como apunta Vicent Salvador (2012), en el que están presentes, por una parte, los aspectos ensayísticos propios de la obra fusteriana y, por otra, el compromiso de presentación sistemática y documentada de la materia objeto de estudio. Todo ello inmerso en un procedimiento de *literaturización* que convierte *El País Valenciano*, desde mi punto de vista, en todo un referente de este tipo de subgénero.

Para ello, en primer lugar, incorpora a su discurso todo un entramado de citas de autoridad que le sirven para presentar el territorio de una manera indirecta, con gran carga literaria. Utiliza sus lecturas para ir dirigiéndonos por los diferentes lugares que debemos visitar o para explicarnos de la manera más transparente —y sobre todo más literaria, sin academicismos— cómo han sido y cómo son —somos— los valencianos. Pero si las muestras de erudición suelen resultar aburridas e incluso pedantes en muchos textos académicos, en Fuster, con su uso discursivo, tienen la funcionalidad contraria, la de amenizar el texto. Lo consigue, sin duda, con una elección indiscutiblemente apropiada de las citas. De cada autor, Fuster aprovecha lo que le resulta más idóneo en cada contexto. Por ello, del análisis de los tres escritores valencianos mencionados al principio del libro se desprende que solo dos, Azorín y Gabriel Miró, son citados con sus propias palabras, mientras que Blasco Ibáñez es solo utilizado para incorporar a la guía determinados temas o, incluso, para hacer una defensa de su calidad literaria, pero nunca es citado. Sin duda, la dicción *narratológica* de Blasco Ibáñez resulta alejada de la estrictamente ensayística de Fuster. Por lo contrario, Azorín y Miró, maestros de la descripción de su territorio y, sobre todo, maestros del género ensayístico, le resultan mucho más útiles, más cercanos a su propio estilo.

Por otra parte, la introducción en la guía de los aspectos técnicos relacionados con el arte y la arquitectura, por un lado, y la información económica, por otro, está resuelta siguiendo la misma voluntad *amenizadora*. Las informaciones técnicas son incorporadas allí donde resultan necesarias, pero la frialdad de los datos es contrarrestada con diferentes procesos de desterrminologización, entre los que destacan una adjetivación humanizadora de los términos y, sobre todo, una constante ironía.

Respecto al destinatario de la obra, uno tiene la sensación leyendo *El País Valenciano* de que no pocas veces Fuster piensa más en un lector autóctono que en uno foráneo. De hecho, ni la presencia continua del turista, del forastero, del visitante, de viajante –del lector, al fin y al cabo, con sus diferentes denominaciones y tratamientos–, nos convence de lo contrario. Muy a menudo, parece dialogar con él, pero se trata más bien de una estrategia discursiva. Fuster piensa en sus compatriotas cuando escribe, quizás porque no solo está presentando viajes e itinerarios sino porque, principalmente, está estableciendo la esencia de lo que quiere que sea su país. Y el espacio discursivo que se le ofrece es también el idóneo, dado que el establecimiento de la identidad forma parte de lo que un lector puede esperar en este tipo de guías –o de lo que Fuster quiere aportar a este tipo de guías. En este sentido, *El País Valenciano* no es sino un complemento, algo más lúdico y relajado estilísticamente, de *Nosaltres, els valencians*, su obra más conocida y uno de los hitos esenciales en la configuración de la identidad valenciana. Me atrevería a afirmar que el encargo recibido para elaborar *El País Valenciano* fue, quizás de manera inconsciente –quizás no tan inconsciente–, la génesis intelectual de *Nosaltres, els valencians*.

Pero *El País Valenciano* es, por encima de todo, un gran ensayo. La hibridación genérica y la literaturización de los diversos aspectos técnicos dotan a la guía de Fuster de una innegable intemporalidad, por lo que su lectura resulta pertinente, todavía hoy, transcurridos más de cincuenta años desde su redacción. Y no solo pertinente, sino altamente placentera. Incluso más hoy que en aquel momento, pues permite al lector –sobre todo al autóctono, al «indígena»– no solo ver cómo éramos, sino comprobar en qué aspectos, para bien o para mal, no hemos cambiado.

## Referencias bibliográficas

- ARROYO ILERA, F. (2008): «Geografía, literatura e ideología en la segunda mitad del siglo XX: las “Guías de España” de Ediciones Destino», *Estudios Geográficos*, LXIX, 265: 417-452.
- BACH, C.; J. MARTÍ (2013): «De terme a mot comú. El paper dels diccionaris», *Terminàlia*, 5: 26-32.
- BAIDER, F. et al., (ed.) (2004): *La communication touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité/Tourist Communication. Discursive Approaches to Identity and Otherness*, París, L'Harmattan.

- BORJA I SANZ, J.** (2013): *Els discursos de la ciència. Joan Fuster i la democratització del coneixement*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- FUSTER, J.** (1962): *El País Valencià*, Barcelona, Destino.  
 — (1971): *Obres completes III. Viatge pel País Valencià*, Barcelona, Edicions 62.
- GARÍ, J.** (2012): *Viatge pel meu país. En el camí de Joan Fuster, 50 anys després*, València, Tres i Quatre.
- GRAU, D. P.** (2012): «Joan Fuster, ninot de falla» en **FALLA AVINGUDA DE BURJASSOT - JOAQUIM BALLESTER I REUS: Llibret de falla 2013**, València, 45-48.
- MAINGUENEAU, D.** (2004): *Le discours littéraire. Paratopie et scène de l'énonciation*, París, Armand Colin.
- MIRA, J. F.** (1992): *València. Guia particular*, Barcelona, Barcanova.
- SALVADOR, V.** (1994): *Fuster o l'estratègia del centaure*, Picanya, Edicions del Bullent.  
 — (2012): «Joan Fuster, l'assagista i el divulgador», *Afers*, 71/72: 217-221, Catarroja.  
 — (en premsa): «Un nuevo modelo de discurso biográfico: los casos clínicos literaturizados de Oliver Sacks», en **BALAGUER, E. et al.**, (ed.): *Biographies in Catalan Literature*, Àmsterdam/Filadelfia, John Benjamins.



# La crítica literaria periodística como herramienta didáctica en la Facultad de Magisterio

## Journal's literary criticism as a didactic tool in the Faculty of Education

ARÁNZAZU BEA  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recibido: 28/02/2014  
Aceptado: 15/05/2014

**ABSTRACT:** Journal's literary criticism –a complex and flexible genre that combines exposition and argumentation, description and evaluation and that is subjected to strict space limitations– can be a useful linguistic and literary teaching resource at faculties of education.

The design of the didactic sequence (SD) «Literary criticism as an argumentative text», and its implementation in the first year course at the Faculty of Education of the Universitat de València *Spanish Language for Teachers*, has enabled us to value the opportunities that this genre offers for teaching-learning languages and to help students become familiar with the it. Learners can find literary criticism this useful in their teaching activities, since it can provide them with some criteria to identify quality literature.

This paper belongs to the research on the teaching of writing processes and metalinguistic activity, as described by Ruiz and Camps (2009).

*Keywords:* argumentation, literary criticism, didactic sequence, action research.

**RESUMEN:** La crítica literaria periodística –género complejo y flexible que combina exposición y argumentación, descripción y valoración, y que se somete a estrictas limitaciones de espacio– puede resultar un recurso didáctico lingüístico y literario útil en Magisterio.

El diseño de la secuencia didáctica (SD) «La crítica literaria como texto argumentativo» y su posterior implementación en la asignatura de *Lengua española para maestros* de primero de Magisterio, nos ha permitido valorar las posibilidades que el género ofrece para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, como herramienta útil para la labor

docente, ya que puede proporcionar a los futuros maestros criterios para identificar la literatura de calidad.

Este trabajo se inscribe en la línea que investiga la didáctica de los procesos de escritura y de la actividad metalingüística (Ruiz y Camps, 2009).

*Palabras clave:* argumentación, crítica literaria, secuencia didáctica, investigación-acción.

## 1. Introducción y objetivos

Desde hace décadas, la escritura se ha convertido en objetivo de investigación y en prioridad educativa. El fundamento teórico actual de la enseñanza de la escritura responde a dos grandes presupuestos (Rodríguez Gonzalo, 2005): escribir es una actividad social –porque tiene un propósito comunicativo y porque es una construcción colectiva: para comunicar por escrito, elegimos los *géneros* o formas sociales establecidas para ello–, y escribir es un proceso complejo en el cual han de tenerse en cuenta tres grandes etapas: la planificación, la textualización y la revisión.

Dada su complejidad, la enseñanza-aprendizaje de la escritura merece una atención especial, porque no consiste solo en la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino que necesariamente supone el desarrollo de unas habilidades que requieren esfuerzo y entrenamiento, sobre todo si nos referimos a la escritura que transforma el conocimiento (*knowledge-transforming*) (Bereiter y Scardamalia, 1987) y no únicamente a decir el conocimiento (*knowledge-telling*). A diferencia de este último tipo de escritura –cuya estructura básica depende de los procesos de recuperación de contenidos de la memoria– la escritura que transforma el conocimiento supone fijar metas, objetivos, que han de conseguirse mediante el proceso de composición. De hecho, Bereiter y Scardamalia critican la educación que fomenta el tipo más pasivo de cognición, la que dice a los estudiantes lo que tienen que hacer, en lugar de animarlos a seguir sus intereses e impulsos espontáneos, y añaden que la capacidad para luchar y resolver los problemas de contenido y retóricos remite a un proceso dialéctico de reflexión. Desde esta perspectiva, el docente ya no es un *transmisor*, sino que se convierte en un *mediador* entre el alumno y el conocimiento (Ríos y Salvador, 2008).

Tanto Bereiter y Scardamalia como Flower y Hayes (1980, 1981) –quienes comparan lo que hacen los autores cualificados y los no cualificados cuando componen un texto– se refieren a la escritura en una primera lengua y han servido de base teórica para la aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en L1 y en L2. Mediante la incorporación de actividades de pre-escritura, como la lluvia de ideas, la elección de temas personalmente significativos, la instrucción de estrategias en las etapas de composición, redacción, revisión y edición y la elaboración de varios borradores, la enseñanza-aprendizaje de la escritura tiene en cuenta lo que hacen los autores cuando escriben. La atención a la escritura como proceso requiere –y fomenta– la interacción en el aula y estimula a los estudiantes para que analicen y comenten textos diversos.

En este trabajo hemos fijado el objetivo en la enseñanza-aprendizaje de un género discursivo concreto, la crítica literaria, para lo cual hemos diseñado una secuencia didáctica (SD) que hemos implementado con alumnos de primero de Magisterio.<sup>1</sup> La secuencia didáctica es un tipo de proyecto de trabajo específico de lengua y literatura que responde al enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas:

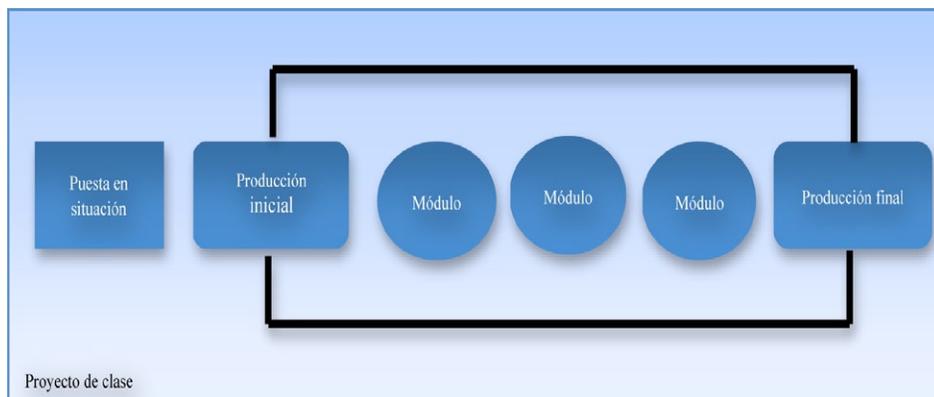
[...] partiendo del postulado de que todo depende de las necesidades lingüísticas de los alumnos, esta metodología concibe la lengua como un instrumento de comunicación o interacción social y considera las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un saber-hacer, a la vez verbal y no verbal. Se trata de un conocimiento práctico del código y de las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que permitirán su apropiado empleo en situaciones cotidianas. (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 133)

Efectivamente, la secuencia didáctica parte de los textos iniciales (producciones iniciales), que muestran el grado de conocimiento del género discursivo que tienen los estudiantes, información que permite ajustar el diseño de la intervención a la realidad del aula. El hecho de que se aborde la enseñanza de un género discursivo concreto –inscrito en un ámbito social, con una intención comunicativa específica y unas características que lo definen–, evidencia que la SD es una herramienta didáctica que integra lo lingüístico y lo extralingüístico, que se sitúa en la intersección entre la investigación sobre la didáctica de los procesos de escritura y sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática, tal como lo enun-

---

1. Este estudio es parte del proyecto de investigación «Dificultats d'escritura amb textos argumentatius i explicatius i intervenció didàctica. Una aproximació des de tres llengües» (N/Referència: UV-INV-AE11-42019), realizado por el grupo GIEL en 2012. La implementación de la SD se llevó a cabo con alumnos de primero de grado, durante el curso 2011-2012, en la Facultat de Magisteri de la UV.

cian Ruiz y Camps (2009). La estructura de la SD –los talleres en pequeños y en grandes grupos– fomenta el trabajo cooperativo e insiste en una de las fases clave de la escritura, la revisión, y la presenta como una fase que atraviesa el proceso y no únicamente como la etapa final (Carlino, 2004) (véase figura 1):



**Figura 1. Esquema de secuencia didáctica (Dolz, Schneuwly, 2009: 3)**

Los motivos de haber escogido la crítica literaria para esta secuencia didáctica son varios. Por una parte, es un género literario relativamente poco frecuentado desde el punto de vista didáctico<sup>2</sup> y, sin embargo, podría resultar sumamente útil: si consiguiéramos que los estudiantes de Magisterio se familiarizaran con la crítica literaria –se acostumbraran a consultar periódicamente suplementos culturales y revistas de libros, sobre todo de literatura infantil y juvenil (LIJ), en papel o en la red– adquirirían herramientas para aprender a distinguir la LIJ de calidad de otros tipos de materiales de menor interés. Esto debería redundar en una selección más cuidada de las lecturas recomendadas en educación infantil y primaria, así como en una mejora de los fondos de las bibliotecas escolares. Este trabajo nos ha permitido analizar en qué medida los alumnos universitarios que han participado en la SD «La crítica literaria como texto argumentativo» se han familiarizado con este género discursivo complejo.

- 
2. Aunque la crítica no es un género literario excesivamente frecuentado en la enseñanza –lo son más la narrativa o la poesía, por ejemplo–, sí que es cierto que la escuela ha abierto caminos hacia ella abordando géneros relacionados con la crítica literaria como las fichas de libros y las fichas de lecturas.

## 2. La crítica literaria como género discursivo

Aunque el género de la «crítica literaria» presenta variantes –escritos más o menos extensos, más académicos y expositivos frente a otros más divulgativos y valorativos–, en el caso de la crítica literaria periodística, sujeta a menudo a la actualidad editorial y a la escritura por encargo con estrictas limitaciones de espacio, podemos afirmar que, en general, ha de cumplir dos funciones fundamentales: presentar una obra y valorarla; es decir, como lectores de una crítica literaria tendríamos que ser capaces de responder, al menos, a dos preguntas básicas: ¿nos hacemos una idea cabal de cómo es la obra comentada?, y ¿le ha gustado al crítico la obra que comenta? Estas dos cuestiones han servido de eje en el diseño y la implementación de la SD que presentamos.

La crítica literaria periodística es, sin duda, un género flexible formalmente: puede ser un texto cercano al retrato literario, que trencé con delicadeza y precisión los rasgos biográficos del autor con las características artísticas de la obra –recordemos, por ejemplo, el Borges de los *Prólogos con un prólogo de prólogos*<sup>3</sup> o los *Prólogos a la Biblioteca de Babel*–; puede consistir, sobre todo, en un análisis minucioso de un libro que, además, se esfuerce en mostrar los vínculos que mantiene con otros autores o con determinadas corrientes literarias –Harold Bloom (2000), Cyril Connolly (2005), Edmund Wilson (2008)–; puede predominar la intención divulgativa como es el caso de Marcel Reich-Ranicki (2000 y 2006), que aboga por una crítica que se sitúe entre el entusiasmo, el enfurecimiento y la reflexión y con un necesario didactismo, dado que se dirige a un lector no especializado, propio de la prensa: ha de tener referencias eruditas, ha de combinar análisis y reflexión. De las palabras de Reich-Ranicki, se deduce la presencia de la subjetividad en este género, subjetividad que también evidencia, por ejemplo, Edith Wharton, cuando afirma que «La crítica es tan persistente como una sustancia radioactiva [...]. No hay modo de reaccionar ante ningún fenómeno si no es criticándolo, y diferenciar y complicar las propias reacciones es un divertimento al que la inteligencia humana probablemente nunca renunciará» (Wharton, 2012: 28).

Por este motivo, muchos autores han coincidido en concebir la crítica literaria como un género con puntos de contacto con la llamada literatura del yo:

---

3. En las referencias bibliográficas, aparece entre corchetes la fecha de la publicación original; cuando el volumen consultado no es una reedición –ni una traducción– de un único título, sino una selección de artículos de distintas procedencias y fechas, aparece entre corchetes el período temporal en que fueron publicados los textos originales recopilados en el volumen referenciado.

si, parafraseando a Anne Fadiman (1998), nuestros libros han registrado el paso del tiempo y nos recuerdan todas las ocasiones en que los leímos y releímos, inmediatamente surge la idea de la crítica literaria como un género cercano al memorialístico: «En cuanto a la crítica, pienso que es una de las formas modernas de la autobiografía. [...] El crítico es aquel que reconstruye su vida en el interior de los textos que lee» (Piglia, 2001: 13). Es cierto, pues, que se critica desde el sujeto, desde su historia, sus conocimientos, sus «fòbies i filies, no sols recomanables, sinó necessàries» (Mondria, 2002: 10), se critica desde una idea personal de la «gran literatura», al fin y al cabo «leemos –algo en lo que concuerdan Bacon, Johnson y Emerson– para fortalecer nuestra personalidad y averiguar cuáles son sus auténticos intereses» (Bloom, 2000: 18).

Compartimos con estos autores la concepción de la crítica literaria como un género cercano a la autobiografía, a la literatura del yo, que nos aporta las claves de una obra, de la cual nos ofrece una lectura particular, experta: «Según he llegado a entenderla, la crítica literaria no debería ser teórica, sino empírica y pragmática. Los críticos que considero mis maestros –en particular, Samuel Johnson y William Hazlitt– practican su arte a fin de hacer delicadamente explícito lo que en un libro hay de implícito» (Bloom, 2000: 14). Un crítico intenta explicar lo que cualquier persona hace cuando lee (Woolf, 2009). Para Nabokov, el lector ha de detenerse en los detalles, «acariciarlos»; «el buen lector es aquel que tiene imaginación, memoria, un diccionario y cierto sentido artístico... sentido que yo trato de desarrollar en mí mismo y en los demás siempre que se me ofrece la ocasión» (Nabokov, 2010: 12). Y añade: «utilizo la palabra lector en un sentido muy amplio. Aunque parezca extraño, los libros no se deben leer: se deben releer. Un buen lector, un lector de primera, un lector activo y creador, es un «relector»» (Nabokov, 2010: 12). Creemos que el conocimiento, la lectura y la práctica de la crítica literaria pueden contribuir, de alguna manera, a formar «relectores».

### 3. Metodología

La manera de acercar la crítica literaria a los estudiantes de Magisterio –género que se inscribe en la llamada argumentación social, «de interés didáctico para las prácticas discursivas en el aula» (Rodríguez Gonzalo, 2012)– fue, como explicamos en la introducción, con el diseño de la secuencia didáctica «La crítica literaria como texto argumentativo», los alumnos escribieron una crítica literaria (producción inicial, TI) y, tras los talleres, redactaron una segunda crítica (producción final, TF) (véase figura 2):

### Talleres SD «La crítica literaria como texto argumentativo»

#### **Taller 1:** Reconocimiento del género.

Lectura y comentario de críticas literarias publicadas en varios medios («Babelia» de *El País*, «Culturas» de *La Vanguardia*, revista *Faristol*).

Realizado en gran grupo.

Finalidad (para qué): dar las claves de una obra y de su autor y valorarlos.

Ámbito de uso (dónde se pueden encontrar): suplementos culturales de periódicos, revistas de literatura.

#### **Taller 2:** Elementos de una crítica. Selección y organización de la información.

Realizado en pequeños grupos.

Leer, localizar y comentar en varias críticas los elementos siguientes:

- Título y ficha de la obra
- Tipos de comienzo de las críticas
- Terminología específica
- Cómo se proporciona la información sobre el autor
- Cómo se describe la obra comentada y cómo se relaciona con otras obras del mismo autor o de otros autores
- Uso de citas literales (del autor comentado o de otros autores sobre esa obra o sobre ese autor)

#### **Taller 3:** Elementos de una crítica. Selección y organización de la información.

Puesta en común en gran grupo.

Cada grupo expuso el trabajo al resto de la clase, que aportaba detalles o discutía los comentarios si no los consideraba acertados o si detectaba algún elemento clave que no se hubiera mencionado.

### **Figura 2. Esquema de los talleres de la SD «La crítica literaria como texto argumentativo»**

Durante los talleres, los alumnos percibieron que a menudo las críticas comenzaban presentando al autor o también, pero menos frecuentemente, situando el título en concreto en el conjunto de la obra de ese autor. También comprobaron que la valoración de la obra no aparecía expresada en términos de «me gusta» o «no me gusta» –aunque ese fuera el sentido–, sino que la detectaban en adjetivos, verbos y sustantivos concretos. Un aspecto importante fue

cuando los estudiantes se dieron cuenta de que rara vez un comentario era absolutamente halagador o negativo respecto a la obra y al autor reseñados, sino que lo más habitual era que, a pesar de detectar que el libro había gustado al crítico, este solía mencionar algún aspecto no del todo logrado; y, al contrario, a pesar de que el crítico denunciaba que el título no tenía calidad, era capaz de valorar algún rasgo positivo. Esto resultó un verdadero descubrimiento para los alumnos que, en su mayoría, tendían a la incondicionalidad en sus TI.

Los estudiantes aprendieron a plantearse, ante sus textos, las dos preguntas clave que debe responder toda crítica y percibieron que las distintas partes –información sobre el autor, sobre la obra y la valoración–no aparecieran como fragmentos independientes unos de otros; fueron conscientes de que valorar a través del léxico resultaba más costoso que hacerlo en primera persona con un simple «me gusta» o «no me gusta». También se dieron cuenta de que en toda crítica aparece la ficha del libro comentado y casi siempre, un título sugerente y atractivo. Algunos se fijaron en los destacados y en otros detalles de la edición periodística (fotografías, pie de foto, ladillos, despieces, etc.).

Tanto en los TI, como en los TF, hemos clasificado los problemas en dos grandes apartados:

- a) Cuestiones que tienen que ver con el género discursivo, que incluyen desde aspectos que podríamos llamar «externos», como el título y la ficha de la obra, hasta aspectos «estructurales», como si aparece o no información del autor, si se proporciona una idea cabal del libro comentado (género literario, resumen, estructura, etc.), si se utilizan citas (del autor en cuestión o de otros autores), y si se valora la obra o no y cómo se valora (aspectos de modalización): en qué persona, si la valoración se integra en el resto del comentario o se redacta en un párrafo aparte, si el alumno es capaz o no de opinar a través del léxico o si emplea recursos más sofisticados como la ironía.
- b) Cuestiones generales del nivel textual, relacionadas, sobre todo, con la coherencia (cantidad de información, distribución en párrafos, frases ininteligibles) y la cohesión (problemas de pronominalización, de uso de preposiciones, de concordancia sujeto-verbo, de omisión del sujeto de modo incorrecto), pero también con la gramática en general (usos incorrectos del gerundio, problemas de léxico –palabras comodín, imprecisiones, repeticiones–) y la ortografía.

A continuación, abordaremos el punto a), es decir, los problemas y avances que se refieren al género discursivo de la crítica literaria y que hemos esquematizado del modo siguiente:

- 27 producciones iniciales (TI)<sup>4</sup>
- Talleres:
  - Preguntas clave
    - ¿Nos hacemos una idea cabal de la obra comentada?
    - ¿Le ha gustado al crítico la obra?
  - Elementos específicos del género
    - Título y ficha
    - Comienzos
    - Información del autor
    - Descripción/resumen/estructura de la obra
    - Citas literales
    - Valoración mediante el léxico → Opinión matizada, no monolítica
- 28 producciones finales (TF) → 23 válidos<sup>5</sup>

#### 4. Análisis, discusión de resultados

Con el fin de ver cómo y en qué aspectos del proceso de enseñanza de la escritura ha influido la implementación de esta secuencia didáctica, hemos comparado las producciones iniciales (27 TI) y finales (28 TF → 23 TF) de los alumnos, tras lo cual hemos focalizado el análisis en los escritos de 12 alumnos (24 textos). Hemos intentado que esta muestra –aproximadamente un 43 % del total– sea representativa, de manera que hemos elegido alumnos con distintas características y resultados diferentes. La producción inicial ha sido el criterio para clasificar los alumnos en tres grupos, según partieran de una competencia escrita muy buena –sin problemas en el nivel textual, escritos coherentes, cohesionados y gramaticalmente correctos– (grupo A: 8, 10, 23 y 27), aceptable –con errores, sobre todo, de corrección gramatical– (grupo B: 7, 9, 16 y 19) o con problemas graves de coherencia –incorrecta distribución de la información en párrafos, frases ininteligibles–, cohesión –omisión incorrecta de sujetos, errores de pronomi-

---

4. Para preservar el anonimato de los 32 alumnos que participaron en esta SD, han sido numerados del 1 al 32; por estar ausentes al comenzar las clases y por otras incidencias, cinco estudiantes no entregaron su producción inicial (4, 11, 15, 17 y 28); por tanto, partimos de 27 TI.

5. Se entregaron 28 TF; de estos 28 TF, cinco eran plagios íntegros –o casi– de distintos comentarios e informaciones que circulan por internet. Este hecho no afecta al análisis de lo que hemos denominado «elementos externos» –título y ficha–, pero sí puede confundir los resultados del resto del análisis, así que, en lo que se refiere a las «cuestiones estructurales», no hemos tenido en cuenta estos cinco trabajos (TF n.º 1, 14, 22, 28, 31) y, por tanto, hablaremos de 23 TF.

nalización, de concordancia sujeto-verbo– y corrección gramatical, que llegaban a dificultar la comprensión del escrito (grupo C: 2, 5, 18 y 26).

La razón de haber seleccionado esta muestra tiene que ver, sobre todo, con el hecho de que manifestar la opinión por escrito es una tarea que pone en funcionamiento numerosos procedimientos –en su mayoría relacionados con la modalización–; el análisis de esta cuestión implica, a su vez, tratar conjuntamente elementos diversos que suelen aparecer en diferentes partes del escrito –a veces, salpicados por todo el texto. Abordar esta cuestión en toda su amplitud y en todos sus matices podría ser el tema de otro estudio; en este trabajo, pues, nos centraremos en la comparación de los 24 textos (12 TI y 12 TF) de los doce alumnos seleccionados y agrupados en conjuntos de cuatro en los grupos A, B y C.

En las tablas comparativas siguientes (véanse las figuras 3 y 4), hemos resumido los resultados que comentamos a continuación, aquellos datos que pueden ser cuantificados o que pueden describirse mediante la presencia («sí») o ausencia («no») en los escritos de los alumnos. Por supuesto, los datos numéricos y los que hemos descrito con los valores «sí/no» han de ser necesariamente matizados y complementados con las reflexiones y ejemplos que incluimos tras las tablas. Con todo, creemos que estos resúmenes numéricos ofrecen una visión general de los resultados.

	<b>producciones iniciales (TI)</b>	<b>producciones finales (TF)</b>
Con título	0/27	21/28
Con ficha del libro	1/27	23/28
Con información sobre el autor	10/27, de los cuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 con información muy breve</li> <li>• 4 con información más sólida pero siempre ofrecida de manera desligada del resto del texto (en párrafo aparte).</li> </ul>	21/23, de los cuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 con la información desvinculada de la obra y en párrafo aparte</li> <li>• 9 con la información vinculada con la obra (3 de ellos en párrafo aparte).</li> </ul>
Con inclusión de citas	3/27	6/23 (el porcentaje aumenta del 11 % al 26 %)

**Figura 3. Tabla comparativa general sobre aspectos del género discursivo**

		PRODUCCIONES INICIALES (TI)				PRODUCCIONES FINALES (TF)			
N.º		Título	Ficha	Autor	Citas	Título	Ficha	Autor	Citas
Grupo C	2	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí
	5	No	No	No	No	No	No	Sí	No
	18	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
	26	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí
Grupo B	7	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	9	No	No	No	No	Sí	No	No	No
	16	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí
	19	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Grupo A	8	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
	10	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	23	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
	27	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No

**Figura 4. Tabla comparativa sobre aspectos del género discursivo de los doce alumnos seleccionados**

En la tabla de la figura 4, aparecen con fondo claro y con el indicativo de ausencia «No» las carencias o errores y con fondo más oscuro y con el indicativo de presencia «Sí», los avances: como puede apreciarse, el fondo claro predomina en las producciones iniciales (TI) y el oscuro en las finales (TF). El modo en que los alumnos han valorado la obra no es una cuestión cuantificable, por lo que la describiremos y ejemplificaremos, tras comentar los rasgos que aparecen en las tablas anteriores.

El análisis de los textos iniciales (TI) revela que, en su mayoría, los alumnos desconocían las características genéricas de una crítica literaria; sin embargo, en muchos casos mostraron que sí poseían una idea más o menos remota y confusa de lo que significaba valorar una obra. Muchos estudiantes relacionaban acertadamente «crítica» con opinión, que a menudo formulaban en primera persona y con enunciados muy sencillos del tipo «me ha gustado» o «no me ha gustado» en un párrafo aislado y final. Algunos alumnos dieron un salto cualitativo, confundieron manifestar una opinión con «contar la vida» e incluyeron aspectos privados de su cotidianidad que exceden los límites de este

género. En el otro extremo aparecen quienes redactaron un texto expositivo: resumieron la obra pero no proporcionaron ninguna valoración.

Título y ficha. En cuanto a los aspectos externos –título y ficha–, llama la atención que ninguno de los 27 textos iniciales lleve título y solo uno de ellos incluya la ficha (el 24). Este hecho contrasta con lo que sucede en los 28 escritos finales: solo siete se entregaron sin título (2, 5, 15, 25, 26, 29, 32), es decir solo un 25 % de los textos finales no tiene título –frente al 100 % de los TI–; y únicamente cinco producciones finales aparecen sin ficha (2, 5, 15, 16 y 31), es decir, menos del 18 % (el 17,9 %) de los alumnos no incluyó la ficha en su crítica final.

Pero los cambios no son solo cuantitativos: varios alumnos fueron capaces de titular de manera original y la originalidad es un síntoma de que los estudiantes se han apropiado del género discursivo, lo han hecho suyo y, por tanto, se sienten suficientemente seguros como para innovar. Así encontramos, entre otros, títulos como los siguientes:

- «Mujercitas: un ejemplo de austeridad» (TF3, sobre *Mujercitas*, de Louisa May Alcott);
- «Civilización o barbarie: la eterna pugna del ser humano» (TF8, sobre *El señor de las moscas*, de William Golding);
- «Rara avis» (TF9, sobre *El guardián entre el centeno*, de J. D. Salinger);
- «Una de piratas» (TF18, sobre *La isla del tesoro*, de Stevenson);
- «Ni a mis peores enemigos» (TF23, sobre *Pelo de zanahoria*, de Jules Renard).

Estos primeros datos sobre los aspectos más externos de los escritos de los alumnos, apuntan ya hacia la notable evolución que supuso la implementación de la SD «La crítica literaria como texto argumentativo» en los textos finales de los estudiantes.

Conviene recordar aquí que, de las 28 producciones finales, cinco son plagios íntegros –o casi– de distintos comentarios e informaciones que, sobre esas obras, circulan por internet. Este hecho no afectaba al análisis de los elementos externos –título y ficha–, pero sí puede distorsionar los resultados del resto del análisis, así que, en adelante, en lo que se refiere a las cuestiones estructurales, dejaremos de lado estos cinco trabajos (1, 14, 22, 28, 31) y hablaremos de 23 TF.

Información sobre el autor. Cuando observamos lo que hemos denominado aspectos estructurales del género de la crítica literaria, de nuevo se evidencia que, salvo alguna excepción, la gran mayoría de TI (17, casi un 63 % –un 62,9 %–)

no proporciona dato alguno sobre el autor de la obra comentada (uno ni siquiera lo menciona); seis incluyen alguna información, aunque muy breve (8, 12, 16, 19, 21 y 23; un 22,2 %) y solo cuatro alumnos consideraron importante hablar del escritor o escritora (2, 14, 10 y 18; un 14,8 %), aunque todos lo hacen de manera desligada del resto (en párrafo o párrafos independientes).

Los TF, sin embargo, a menudo ofrecen la información sobre el autor integrada en la reseña, jerarquizando aquellos datos y circunstancias vitales que tienen que ver con la obra comentada. De los 23 TF considerados válidos, solo dos no aportan ningún dato sobre el autor (12 y 29, un 8,7 %, frente a los 17 TI, casi un 63 %); doce proporcionan esta información de manera desvinculada de la obra y en párrafo aparte (2, 3, 5, 9, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 30 y 32) y nueve la vinculan con la obra (6, 7, 8, 10, 16, 18, 23, 24 y 27). Veamos un ejemplo que no ofrecía información del autor en TI y, en TF, la ofrece y, además, vinculada con la obra e integrada en el texto:

Se trata de una novela con componentes autobiográficos: Louisa tenía tres hermanas, Anna, Lizzie y Abba May y, al igual que las cuatro hermanas de su novela, recibieron la educación en su propio hogar, como en el caso de las pequeñas de la familia March: Amy y Beth.

Después del inicio de la Guerra Civil Americana (*sic*), esta autora se hizo enfermera voluntaria, lo que la llevó a sufrir fiebres tifoideas, que más tarde le trataron con calamina. Este tratamiento, que conllevó un envenenamiento de mercurio, le hizo padecer numerosos males durante toda su vida. En este sentido podemos observar también cierto parecido a la novela, ya que una de las hermanas, Beth, es contagiada de escarlatina por un niño de una familia pobre a la que ella prestó ayuda, enfermedad de la que no acaba de recuperarse por completo y que finalmente acaba matándola.

Louisa pasó la mayor parte de su vida en Boston y Concord, Massachussets, de ahí la presentación geográfica de la familia March. Ciertamente, pienso que es gracias a eso que la ambientación del libro es tan rica en detalles. (TF16, sobre *Mujercitas*, de Louisa May Alcott)

Inclusión de citas. Únicamente tres alumnos incluyen citas literales de la obra comentada (un 11,1 %) en TI, pero el TI 20 es el único que logra integrar de manera fluida, sin brusquedades, una cita literal de la obra comentada.

Como puede verse en la figura 3, en los TF se duplica el número de alumnos que utilizan este recurso eficazmente, (6 textos de 23, por lo que el porcentaje crece de un 11,1 % a un 26,1 %). Veamos, como ejemplo, el caso 7, uno de los pocos que utiliza las citas en TI y en TF, pero con una notable evolución:

Seguidamente, algunas frases y fragmentos del libro que, en mi opinión, son importantes e impactantes y que se merecen una mención son, en primer lugar: «*Pero mientras lo pensaba, sus piernas que no paraban de moverse, lo iban acercando más y más a aquel punto, que entretanto se había convertido en una manchita [...] a medida que Bruno se acercaba más, vio que aquella cosa no era ni un borrón ni un punto ni una manchita, sino una persona. Y aquella persona era un niño*». En este fragmento podemos observar el primer encuentro de ambos niños, que más tarde se convertiría en una gran amistad. (La cursiva es del original) (TF7, sobre *El niño con el pijama de rayas*, de John Boyne)

El autor explica de forma muy detallada los rasgos, las emociones, la personalidad, las cosas y las situaciones, lo que permite visualizarlo todo desde una perspectiva muy completa: «*Su propia voz pareció un murmullo tras la áspera nota de la caracola. La apretó contra sus labios, respiró fuerte y volvió a soplar. De nuevo estalló la nota y, bajo un impulso más fuerte, subió hasta alcanzar una octava y vibró como una trompeta...* (TF7, sobre *El señor de las moscas*, de William Golding)

Es importante señalar que el uso relevante e integrado de citas literales demuestra un grado elevado de complejidad y de reflexión en la escritura, así como mayor atención a la revisión de los escritos. Y, aunque los alumnos del grupo A lo incorporan con mayor fluidez y frecuencia en sus textos (TF8 y 10), también lo utilizan los alumnos del grupo B (TF7, 16 y 24) e, incluso, alguno de los estudiantes que mayores problemas presentaban en la escritura (TF2). De todos ellos, cinco no lo habían usado en su producción inicial (2, 8, 10, 16 y 24), es decir, que lo incorporaron a partir del trabajo en la intervención didáctica y el n.º 7, que sí había usado este recurso en su TI pero de manera rígida y forzada, ahora lo integra con mayor naturalidad y eficacia en su escrito.

Valoración de la obra comentada.– Otro aspecto realmente destacable –quizá el más importante porque se relaciona con la esencia misma de la crítica literaria, con la opinión, la visión personal y razonada sobre la obra comentada– es la evolución que muestran las producciones finales respecto a las iniciales en cuanto a la valoración del libro que tratan. Aquí se han tenido en cuenta factores como el abandono de la primera persona del singular –o su matización– y la sustitución de fórmulas simples como «me ha gustado» o «no me ha gustado» por redacciones más complejas que van desde el uso de un léxico valorativo hasta la utilización de recursos tan sofisticados como la ironía. Además, desaparece la información excesivamente personal, íntima, de algunos alumnos que alejaba el texto de este género discursivo y aparece la originalidad, sobre todo en los principios y algunos finales de los escritos. Veamos, en esquema, esta evolución (figura 5):

Problemas en TI	Avances en TF
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin opinión → Texto expositivo</li> <li>• Desvinculada del resto del texto → párrafo final</li> <li>• En primera persona y con fórmulas simples → «me ha gustado», «no me ha gustado»</li> <li>• Información excesivamente personal → confusión entre manifestar la opinión y relatar acontecimientos tan personales que no se adecúan al género de la crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con opinión personal y matizada</li> <li>• Integrada en el texto</li> <li>• En primera persona del plural y/o uso de la impersonalidad → abandono fórmulas simples</li> <li>• Sin información excesivamente personal</li> <li>• Aparece la ironía y la originalidad</li> </ul>

**Figura 5. Valoración de la obra comentada: cuadro comparativo de problemas en TI y avances en TF**

Comparemos algunos casos:

Valoración: fórmulas simples/abandono de las fórmulas simples:

«Esta primera introducción del libro es la parte que menos me gusto, (*sic*) porque se hace un poco pesada ya que te describe todo. [...]

Esta historia mezcla muy bien el pasado que nos cuenta la escritora Vida Winter, con el presente que vive la joven Margaret. Me gusta (*sic*) sobre todo los misterios que van surgiendo a (*sic*) cada capítulo que lees y como (*sic*) la autora a (*sic*) conseguido hacer que sigas el hilo de los sucesos...». (TI18, sobre *El cuento número 13*, de Diane Setterfield)

«Piratas, barcos, capitanes, patas de palo, loros, pero sobre todo un tesoro, son los ingredientes necesarios para hacernos pasar un buen rato como hace *R. L. Stevenson* (*sic*) (Edimburgo, Escocia) en *La isla del Tesoro*. Esta novela está inspirada en los viajes que este escritor debía hacer por culpa de su enfermedad, tuberculosis, que le obligaba ir (*sic*) a lugares donde el clima fuera más favorable para él». (TF18, sobre *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson)

Ironía y originalidad:

«Defendía Rousseau que el hombre es bueno por naturaleza y es la sociedad la que le corrompe. Y William Golding parece que no se quedó muy satisfecho con tamaña afirmación, se puso manos a la obra y alumbró *El Señor de las Moscas* (*sic*)». (TF8, sobre *El señor de las moscas*, de William Golding)

«No, no le desearía ni a mis peores enemigos que les tocara como madre a la Señora Lepic. La historia que Jules Renard nos narra a partir de todo tipo de

textos, desde relatos hasta cartas o apuntes, se puede considerar una historia de infelicidad sin tregua. Reflejo fiel de la vida del autor, la obra reproduce una analogía casi exacta de su infancia, incluso el mote con el que «cariñosamente» le reclamaban sus padres era el mismo que el del protagonista». (TF23, sobre *Pelo de zanahoria*, de Jules Renard)

## 5. Conclusiones y prospectiva

En el apartado anterior –análisis y discusión de resultados– se apuntan algunas de las conclusiones generales de este trabajo, a saber: que la secuencia didáctica es una vía metodológica eficaz para aunar reflexión metalingüística y uso de la lengua (Duran, 2010); que las mejoras en los escritos de los alumnos son notables y numerosas sobre todo en el nivel discursivo y, aunque también hay avances en el nivel textual, son menos evidentes; y que la razón de la efectividad de la secuencia didáctica radica en su propia definición y estructura: se trabaja un género discursivo en particular, lo cual sitúa la experiencia de la escritura en un contexto comunicativo concreto –se escribe pensando en una situación comunicativa, en una intención y un receptor–; además, el diseño de la secuencia parte de las producciones iniciales de los alumnos, que ayuda a modelar y matizar la intervención según los conocimientos y problemas de los estudiantes con los que se implementa la intervención.

La eficacia de la SD se percibe en todos los grupos de alumnos (A, B y C): los alumnos que partían con un buen nivel de expresión escrita, interiorizan las características del género (uso de la ironía, originalidad, descripción y valoración integradas). Los alumnos que mostraban menor competencia escrita también incorporan las características del género, pero tienen mayores dificultades para fusionar descripción y valoración: suelen mantener una primera parte de carácter expositivo (con información sobre el autor y la obra) y una segunda con la opinión personal sobre el libro comentado.

Cabría explorar más detenidamente los beneficios didácticos de la crítica literaria, sobre todo en el ámbito universitario, ya que creemos que puede ayudar a los estudiantes a aprender a escribir y a aprender a opinar. La escuela inicia el camino abordando las fichas de libros y las fichas de lecturas, pero el tratamiento didáctico del género podría consolidarse en los estudios superiores; creemos que la crítica literaria puede contribuir a la necesaria vinculación entre las áreas de Lengua y Literatura.

## Referencias bibliográficas

- BEREITER, C.; M. SCARDAMALIA** (1987): *The psychology of written composition*, Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BLOOM, H.** (2000): *Cómo leer y por qué*. Trad. Marcelo Cohen, Barcelona, Anagrama.
- BORGES, J. L.** (1998 [1923-1974]): *Prólogos con un prólogo de prólogos*, Madrid, Alianza.
- (2001 [1975-1985]): *Prólogos de La Biblioteca de Babel*, Madrid, Alianza.
- CARLINO, P.** (2004): «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», *Educere*, «Artículos arbitrarios», 26: 321-327.
- CONNOLLY, C.** (2005 [1929-1974]): *Obra selecta*. Trad. M. Aguilar, Barcelona, Lumen.
- DOLZ, J.; R. GAGNON; S. MOSQUERA** (2009): «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 21: 117-141.
- DOLZ, J.; M. NOVERRANZ; B. SCHNEUWLY** (2001): *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruselas-Ginebra, De Boeck-Corome.
- DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY** (2009): «Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita», *Leer.es*.
- DURAN, C.** (2010): «Les competències i l'ensenyament de la gramàtica», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51: 36-50.
- FADIMAN, A.** (2000 [1998]): *Ex Libris. Confesiones de una lectora*. Trad. Isabel Ferrer Marrades, Barcelona, Alba.
- FLOWER, L.; J. HAYES** (1980): «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints» en **GREGG, L. W.; E. R. STEINBERG** (eds.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- (1981): «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- MONDRIA, A.** (2002): «Qui critica al crític?», *Avui*, suplement «Cultura» 24/01/2002, 10.
- NABOKOV, V.** (2010 [1980]): *Curso de literatura europea*. Trad. Francisco Torres Oliver, Barcelona, RBA.
- PIGLIA, R.** (2001 [1986]): *Crítica y ficción*, Barcelona, Anagrama.
- REICH-RANICKI, M.** (2000): *Mi vida*. Trad. José Luis Gil Aristu, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

- (2006): *Los abogados de la literatura*. Trad. J. L. Gil Aristu. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- RÍOS, I.; V. SALVADOR** (2008): *L'ensenyament del discurs escrit*, Alzira, Bromera.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C.** (2005): *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria. Proyecto docente*, Valencia.
- (2012): «L'argumentació a l'aula: entre el raonament i l'opinió personal», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 58: 8-19.
- RUIZ, U.; A. CAMPS** (2009): «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo», *Revista de Psicodidáctica*, 2 (vol. 14): 211-228.
- WHARTON, E.** (2012 [1902-1938]). *Criticar ficción*. Trad. Amelia Pérez de Villar, Madrid, Páginas de Espuma.
- WILSON, E.** (2008 [1925-1972]): *Obra selecta*. Trad. A. Asutti, Barcelona, Lumen.
- WOOLF, V.** (2009 [1916-1931]). *El lector común*. Trad. Daniel Nisa Cáceres, Barcelona, Lumen.

# El discurso sobre la música popular contemporánea: crítica artística y divulgación periodística

The discourse on contemporary popular music: arts criticism and journalistic popularization

ANTONI MAESTRE BROTONS  
UNIVERSITAT D'ALACANT

---

Enviado: 15/02/2014  
Aceptado: 20/03/2014

**ABSTRACT:** The cultural meaning of music is produced by musicians, critics, musicologists, audience, and record industry. According to Pierre Bourdieu, this meaning is related to the symbolic value of music as a field where social fights take place to raise cultural capital. Specifically, the discourse on contemporary popular music, as shown in newspaper articles, is based upon some features that run counter to classical music: corporeality, emotion, and femininity. Thus the articles are full of metaphors on irrationality and energy. Although those values were once subversive –they actually resisted highbrow culture–, jazz or rock have been assimilated while at the same time other music styles such as dance or pop have been relegated because of their commerciality and unintelligence.

*Keywords:* rock, pop, criticism, discourse, mass culture.

**RESUMEN:** El significado de la música es cultural y se elabora mediante un discurso en el que intervienen autores, críticos, musicólogos, público y discográficas. De acuerdo con Pierre Bourdieu, este significado se debe al valor simbólico atribuido a la música como campo en el que se inscriben las luchas por el capital cultural en la sociedad. En concreto, el discurso sobre la música popular contemporánea, tal como se observa en las crónicas periodísticas de conciertos, se fundamenta en valores contrarios a los de la música clásica: la corporalidad, la emoción y lo femenino. Es así como las crónicas están llenas de metáforas que resaltan la irracionalidad y la energía. Si bien en principio tales valores fueron subversivos al enfrentarse en efecto a la cultura burguesa

hegemónica, con el tiempo esta ha ido asimilando estilos como el jazz o el rock para desplazar a otros como el *dance* o el pop, asociados a lo comercial e inculto.

*Palabras clave:* rock, pop, crítica, discurso, cultura de masas.

## 1. Descifrar la música

Como afirma Simon Frith (1998: 4), el placer de la cultura pop está relacionado con el placer de hablar sobre ella, lo cual implica siempre algún tipo de valoración. Disciplinas como la filosofía, la musicología, la etnografía, la semiótica o, recientemente, los estudios culturales han aportado desde diferentes ángulos su visión sobre el significado que encierran las obras musicales, su historia, su relación con la sociedad y la cultura, la semejanza entre el código musical y el lenguaje humano, los discursos asociados con ella, las subculturas con las que se vincula, su carácter político o las identidades que forja.

Para Theodor W. Adorno, la música se asemeja al lenguaje humano en tanto en cuanto sucesión temporal de sonidos articulados, si bien no se le puede calificar como un código de signos, es decir, no es realmente un lenguaje. Aparte de la vinculación que el filósofo establece entre estética y verdad, merece la pena subrayar ciertas reflexiones relevantes: la crítica supone un modo de percepción de la música, sigue unas normas de apreciación distintas en cada época y es necesaria para experimentar plenamente esta práctica artística: «la crítica no penetra desde fuera en la experiencia estética, sino que le es inmanente» (Adorno, 1971: 449). Por lo tanto, se requiere una descodificación de la música para comprenderla y gozarla y, en este sentido, no existe otro medio de descifrar la música sino la propia lengua. Nótese que el pensador habla de *descifrar* y no de *interpretar*, actividad referida a la ejecución de la partitura; descifrar equivale a comprender la música, reflexionar sobre el código musical; en cambio, interpretar significa tocarla, imitarla, usar su código apropiadamente (Adorno, 2000: 27).

Sin embargo, más que reflexionar, la crítica otorga un significado a lo que es pura sintaxis; es decir, la música articula sonidos en función de determinadas técnicas de composición, reglas gramaticales o sintácticas –armonía, contrapunto–, que sin embargo carecen de semántica. Según explican Shepherd y Wicke (1997: 91), Kristeva afirma que la música no constituye un sistema de

signos porque sus elementos constitutivos adolecen de falta de significado. Sin él, el único sentido que se puede atribuir a la música es subjetivo o cultural, es decir, los valores socioculturales de los que habla Adorno. El significado constituye, por lo tanto, el «resultado de una larga serie de efectos del discurso» (Gilbert y Pearson, 2003: 107), con lo cual son los medios, los críticos, los musicólogos, la industria discográfica, el público y los propios músicos quienes otorgan sentido a las obras a partir de la melodía, las letras, los gestos y otros elementos biogénicos de los que hablan Shepherd y Wicke. Este significado no es estrictamente subjetivo, individual o personal, ya que en él influye también el sentido que le otorga la sociedad, es decir, el imaginario social, la cultura (Adell, 2004: 149).

Trataré de indagar en el significado cultural de la música popular contemporánea mediante el análisis de una selección de las 184 crónicas musicales que el periodista Fernando Neira publicó en *El País* a lo largo de 2013.<sup>1</sup> Las crónicas relatan espectáculos musicales, en su mayor parte de artistas y grupos rock y pop, que incluyen la valoración tanto de las canciones –música y letra–, como de la puesta en escena y la actuación. Una posible definición de crítica musical la ofrece Cantón García, que opone la valoración propia de este género al análisis que llevan a cabo los estudios musicales o la musicología:

- 
1. Se pueden consultar en la edición digital del diario: «Iowa; capital, Woodstock» (1-2-2013), «Las leyes del contagio», (4-2-2013), «Del chiringuito a la etiqueta» (10-2-2013), «El turno de la catatonia» (20-2-2013), «Una paleta con todos los colores» (12-3-2013), «Lo estático y lo extático» (15-3-2013), «A un paso de la gloria bendita» (22-3-2013), «Gol de Alborán» (24-3-2013), «La casa por la ventana» (8-4-2013), «Ironía “gafapasta”» (10-4-2013), «Un revulsivo contra las fatalidades» (13-4-2013), «Sueños para la deconstrucción sonora» (17-4-2013), «Daneses adorables» (30-4-2013), «Las plantas sagradas que se desvanecen» (16-5-2013), «Melodrama llevadero» (19-5-2013), «Niño bonito para rato» (30-5-2013), «Movimientos ondulatorios» (4-6-2013), «La serena madurez de Los Secretos» (9-6-2013), «Confesiones de un chico sensible» (12-6-2013), «Epopéya ártica» (17-6-2013), «Gente triste que sufre y canta» (22-6-2013), «Audacia frente a sonrojo» (23-6-2013), «Barroquismo y magnificencia» (24-6-2013), «Mika, el arte de la canción para sonreír» (24-6-2013), «Aturdido en la encrucijada» (27-6-2013), «Mudémonos a California» (8-7-2013), «Melancolía electrificada» (8-7-2013), «Una diva seductora y cercana» (26-7-2013), «Joven airado y cantarín» (30-7-2013), «El cantor de todas las voces» (1-8-2013), «Música para el optimismo» (31-8-2013), «Solemnidad guitarrera» (4-9-2013), «El baile innegociable» (10-9-2013), «La pasión reconcentrada» (23-9-2013), «Los enamora a todos» (26-9-2013), «Más que un fenómeno juvenil» (27-9-2013), «El entusiasmo demediado» (8-11-2013), «El glorioso cuarentón» (10-11-2013), «Donostia-Nashville» (11-11-2013), «Un superhéroe reinventado» (15-11-2013), «Los primates refinados» (16-11-2013), «Las letanías estremecedoras» (21-11-2013), «Camino de la excelencia» (26-11-2013), «Oscuridad controlada» (4-12-2013), «Antídoto navideño» (6-12-2013), «Danielito el zalamero» (6-12-2013), «El hombretón de las hechicerías» (10-12-2013) y «Con los párpados cerrados» (16-12-2013).

La crítica dedicada a la música se puede decir que consiste en el esclarecimiento, comprensión y valoración resultantes de un instintivo espectador informado que escucha atento una obra o una actuación musical, sin llegar a profundizar en los aspectos estructurales internos de ambas realidades, ya que tal misión está reservada a otro método de estudio como es el análisis, una de las disciplinas más importantes de la teoría general de la música. (Cantón García, 2004: 46)

Por lo tanto, la crítica musical, en forma de crónicas y reseñas, no constituye un estudio técnico o un tratado académico, ni siquiera es un género de divulgación musical. Por el contrario, se trata de un género que construye un discurso cultural acerca de la música y, en consecuencia, difunde valores, define estilos de vida, propone conductas y, en suma, crea identidades. Por decirlo así, los juicios sobre la interpretación o la técnica musical son secundarios, ya que el objetivo primordial de la crítica, al menos en las crónicas de Neira, es producir un discurso sobre la cultura popular contemporánea. La práctica ausencia de tecnicismos en los textos, en contraste con el empleo de un estilo retórico rico en metáforas, así lo certifica. Tal discurso surgió en la prensa anglosajona a partir de los años cincuenta del siglo xx. En España, fueron publicaciones asociadas a la prensa *underground* las primeras que incorporaron a sus páginas reseñas, crónicas, reportajes y artículos sobre el pop y el rock, estilos que se consideraban contraculturales, es decir, que propugnaban un modo de vida alternativo al modelo burgués. Se trata de revistas como *Musical*, *Popular 1*, *Disco-Express* o *Vibraciones*, en las que la información musical coexistía con viñetas cómicas u otros temas como drogas, cine independiente, filosofía oriental, pensamiento posmarxista, literatura beat y otros intereses de la cultura hippie o, en general, como decimos, contracultural.

Para analizar el tipo de discurso de las crónicas musicales, comentaré, en primer lugar, su función sancionadora sobre gustos y, consiguientemente, la asignación de identidades que realiza; en segundo lugar, explicaré que el discurso sobre el pop y el rock es básicamente anticlasicista; finalmente, estableceré una serie de conclusiones que pondrán de relieve el carácter meramente esteticista de un lenguaje presuntamente revulsivo al haber sido asimilado al canon de la cultura «seria».

## **2. Función social de la crítica de música**

Simon Frith (1996) subraya el vínculo, por un lado, entre música clásica y mente –seriedad–, y por otro, entre música popular y cuerpo –diversión–. En el

fondo de tal relación se halla la dicotomía que el Romanticismo establece entre cultura y naturaleza, razón y sentimiento. En otras palabras, la cultura de masas crea obras carentes de mérito artístico; de hecho, la musicología, haciendo gala de su prejuicio cultural, ha ignorado el estudio de la música popular contemporánea y se ha ocupado tan solo de la clásica. Desde una óptica de género, la cultura de masas, además, está «asociada con la mujer, en tanto la cultura auténtica y real sigue siendo una prerrogativa de los hombres» (Huysen, 2006: 94). En efecto, a finales del siglo XIX, las clases media y baja, la mujer, la naturaleza, el inconsciente, la sexualidad y la pérdida de la identidad se perciben como amenazas al orden racional burgués (Huysen, 2006: 103). Sin embargo, con el paso del tiempo, se ha producido una asimilación de determinados estilos musicales como el jazz, el folk y el rock al canon cultural en una operación encaminada a neutralizar su potencial subversivo como obra de grupos que se oponen a la cultura burguesa.

El estatus cultural de la música, más que la literatura o el arte, ha sido fuente de polémica a lo largo de la historia. Tal como Gilbert y Pearson (2003) recuerdan, la música fue rechazada en bloque por lo que ellos denominan el «discurso metafísico», sostenido por algunos filósofos. En efecto, Kant –en sintonía con Platón–, argüía que, mientras la música solamente existiera para crear placer, más que como objeto de contemplación racional, no podría aspirar a la categoría de belleza. Además, a partir del siglo XIX, las actividades corporales se asocian con la laxitud moral y constituyen un obstáculo para la productividad económica de la élite social. Es entonces cuando la música penetra en el canon de alta cultura, pero únicamente la clásica por permanecer disociada de la materialidad del cuerpo, es decir, por ser un producto intelectual destinado al goce de la mente y articulada sobre patrones compositivos armónicos y ordenados. Más tarde, sin embargo, el posestructuralismo, especialmente a partir de la obra de la Escuela de Frankfurt, pondrá en duda las dicotomías mental/físico y discursivo/no discursivo, con lo cual la diferencia problemática entre la emoción y el significado se esfuma, puesto que ambos se perciben como un todo indisociable.<sup>2</sup> A partir de ese momento, la música popular, vinculada con el cuerpo y la emoción, iniciará un lento ascenso en el escalafón de la jerarquía cultural a raíz de la irrupción de las culturas juveniles, las subculturas y la con-

---

2. La importancia de la corporalidad se refleja muy claramente en las habituales descripciones de los elementos cinésicos de los espectáculos que se incluyen en las crónicas de Fernando Neira: «Durante la hora y media siguiente, Brett no parará de alzar los brazos, encaramarse a los monitores, soltar latigazos de cadera, descoyuntarse el cuello y demostrar su olímpico desprecio por la tecnología inalámbrica: los micrófonos «de verdad» sirven también como látigos implacables» («El glorioso cuarentón»).

tracultura, fenómenos difíciles de distinguir debido a sus grandes similitudes, entre las que destaca su antagonismo con la cultura burguesa.<sup>3</sup>

De todos modos, ya desde prácticamente sus orígenes, al convertirse en una lucrativa industria de ocio, su potencial subversivo se atenuó y prácticamente ha desaparecido hoy en día —a excepción quizás del rap, aunque también sufre la misma presión mercantil e institucionalizadora. Poco a poco se aprecia cómo el jazz, el folk y el rock, sobre todo, van siendo absorbidos por el canon de la cultura seria, burguesa, legítima, aunque no con el mismo valor que todavía se asigna a la ópera, la sinfonía o el canto gregoriano. En efecto, estos estilos que surgieron de la cultura de masas se relacionan ahora con lo intelectual, lo auténtico, lo original, mientras que se margina a una categoría inferior a otras músicas como el *dance* o el pop. Todo ello da muestra de la constante reestructuración interna que se da en el campo cultural de la música. Jordi Busquet (2005: 135-136) critica la rigidez de la teoría del gusto de Bourdieu, para quien la cultura solo sirve para diferenciar unas clases sociales de otras sin tener en cuenta otra función primordial: la expresiva o comunicativa. En mi opinión, la explicación del sociólogo francés es todavía acertada, tal como se comprueba en las crónicas analizadas, si bien es cierto que tal función discriminadora coexiste con la expresiva. Busquet también alega que la explicación de Bourdieu está algo desfasada al olvidar la importancia de las modas, la globalización y la cultura de masas hoy en día. Sin embargo, aún siguen vigentes la alta cultura y el canon, aunque sujeto este último a una reestructuración permanente promovida por cuestiones de dominación y control, de preservación del orden social hegemónico; en concreto, como decíamos antes, determinados estilos como el jazz o el rock, originados en sectores marginales —la comunidad negra y la juventud, respectivamente— han sido absorbidos para eliminar su poder subversivo.

En efecto, en sus crónicas Neira ensalza el rock como un estilo más «elevado» que el pop, al que se tilda de «blando», «trivial», «superficial», «mercantil», «estandarizado», desprovisto del valor de obra «auténtica» y «seria» y asociado a la cultura juvenil (Keightley, 2001: 111). El pop se asocia al público adolescente, para el cual se componen canciones de temática sentimental, letras

---

3. Por ejemplo, Luis Racionero (1979: 24) confería a la música rock una dimensión espiritual que la mercantilización de la industria eliminó rápidamente. La música de los Beatles, los Rolling Stones y Bob Dylan poseía, para este escritor, un poder redentor que situaba al individuo en contacto con su energía vital reprimida. En sus memorias sobre la California hippie, incluso compara la actuación de los Rolling Stones en el festival de Altamont con un ritual en el que Mick Jagger actúa cual chamán capaz de elevar al éxtasis al público asistente (Racionero, 1988: 90).

fáciles y melodías repetitivas.<sup>4</sup> La distinción de grupos sociales en función del capital cultural se ejerce también mediante la definición del estilo del grupo o cantante: «pop romántico e intergeneracional» («Aturdido en la encrucijada»); «formación a medio camino entre Hollywood, el cabaret, la canción demodé, los clubes de jazz o las orquestas de baile cubanas» («Música para el optimismo»); «pop pastoral» («Con los párpados cerrados»). A veces, el crítico busca referencias a otros artistas para precisar el estilo y también describir el personaje.<sup>5</sup> En otros casos también busca arquetipos sociales como «dandi engominado de voz profunda» o «*crooner* suburbial» («Los primates refinados»). Además, Neira recurre a otros referentes sociales, políticos o culturales para juzgar a los artistas: «El zurdo Eez Barzelay parece salido de algún *lipdub* de Nuevas Generaciones, pero hay bastante de irónico en el atuendo y, en general, en casi todo lo que pasa por las manos del líder de Clem Snide» («Ironía “gafapasta”»).

Como veíamos antes, las crónicas intentan dignificar la música popular contemporánea para legitimarla; en este sentido, es frecuente la alusión a otras esferas artísticas consolidadas como el arte, la literatura y el cine.<sup>6</sup> De este modo, Neira describe a los artistas como «trovador» («Confesiones de un chico sensible») o «sirena nórdica» («Sueños para la deconstrucción sonora»); sus piezas constituyen una «Epopéya ártica», o bien se trata de un «rock poético» («Audacia frente a sonrojo») o de «épica solemne y guitarrera» («Solemnidad guitarrera»). Las referencias cinematográficas, como las literarias, no solo ensalzan la calidad del producto musical, sino que lo inscriben en un estilo de vida concreto, una subcultura, como en este caso la reputación de la que gozan las películas de Quentin Tarantino entre los fans *indies*: «los peculiarísimos Guadalupe Plata, un trío que se va con el blues por los cerros de Úbeda. Son

- 
4. En el siguiente fragmento, Fernando Neira califica la música de Pablo Alborán de producto juvenil, es decir, comercial, melodramática y trillada: «Toda la noche recurre a esa poesía de mercadillo y musicasete («He pensado en ella toda la noche / en cada poro de su piel»), *Me iré* rima «ti» con «mí» y los futuros entre sí, y de *Deshidratándome* no se acordará casi nadie, puede que ni su autor, a la altura del cuarto o quinto disco. Pero a partir de *Yo no lo sabía*, un tema más elaborado e infinitamente menos predecible, se comprende que lo de este muchacho no será flor de unos pocos días» («Más que un fenómeno juvenil»).
  5. «Ya en la segunda pieza, la novísima *Barriers*, aflora la fascinante fórmula magistral: Bowie con el traje de los Smiths, el *glam*, las guitarras cantarinas, la ambigüedad de aquella mítica portada que protagonizaban quién sabe si dos chicos, dos chicas o uno de cada cual» («El glorioso cuarentón»).
  6. El cine, por cierto, al principio se consideraba un espectáculo de masas y, paralelamente a la música contemporánea, ha producido sus propias distinciones entre cine comercial, cine de autor, película de culto, cine independiente, cine de arte y ensayo, etc.

marcianos, diferentes, fronterizos, algo tarantinos» («La casa por la ventana»).

El debate sobre la profesionalización de los críticos también ejemplifica el combate que se libra en el campo musical por la obtención del prestigio de aquellos que se dedican tanto a interpretar como a juzgar las obras. Estas luchas simbólicas, tal como las denomina Bourdieu, no se relacionan con el valor del producto, sino precisamente con la adjudicación del valor, una tarea de la que los críticos pretenden apropiarse de manera exclusiva rechazando el intrusismo de aficionados que emplean medios «no profesionales» –periódicos, revistas especializadas, libros–, además de los criterios comerciales que guían la información que los mismos medios ofrecen (Cantón García, 2004).

Huyssen (2006: 107) afirma que todavía está por determinar si el juego de valores que pone en liza el posmodernismo y que se reflejan claramente en la cultura y la música popular –la sexualidad, lo inconsciente, la corporalidad, lo femenino– suponen un nuevo canon o, en cambio, no son sino un estadio avanzado del modernismo –término propio de la cultura anglosajona que equivale a cultura burguesa en un sentido más amplio. En mi opinión, la transformación operada en el discurso en torno al rock –que se traduce en su legitimación como música seria, en su incorporación al canon– demuestra que los valores de la cultura de masas van penetrando poco a poco en la cultura legitimada, si bien están desprovistos del aura que envuelve a la música clásica y otras manifestaciones artísticas. Es así como se puede comprender la desaparición de la frontera entre cultura seria y cultura de masas que favorece el posmodernismo, según se explica a menudo en los estudios que se ocupan de ello. Aun así, Huyssen apunta que la crítica artística y literaria, en su mayoría, no ha abandonado los criterios propios del canon modernista –es decir, burgués–: la autonomía de la obra; su alejamiento de la vida cotidiana, fruto de un genio individual; su carácter autoconsciente y experimental; su capacidad para aportar saberes; su juego con el lenguaje y su desprecio hacia toda marca de subjetividad. Todo ello proporciona a la obra un carácter eterno y atemporal (Huyssen, 2006: 109). Por ello, concluye, cabe cuestionarse hasta qué punto el posmodernismo –que elimina las fronteras entre alta cultura y cultura de masas– propicia un cambio cultural efectivo (Huyssen, 2006: 113). En este sentido, comparto la idea de Huyssen de que sí existe una tentativa de fusionar la alta cultura con géneros y formas populares, aunque considero más relevante aún –como he señalado antes– la tarea de ennoblecer los valores propios de la cultura de masas que tiene que ver con fenómenos como el empuje que la globalización y la tecnología le proporciona, la consolidación de la clase media o el prestigio que han cobrado

en los sectores intelectuales determinadas obras audiovisuales musicales por su calidad estética.

### 3. Un discurso contra el clasicismo

Roland Barthes, en su famoso ensayo titulado *El grano de la voz* (1978), insiste en que la música solo puede connotar, no denotar: tal connotación se expresa a través del lenguaje mediante el adjetivo: «viril», «solemne», «majestuoso», «modesto», «voluptuoso». Las indicaciones en italiano que a partir del Romanticismo utilizan los compositores –«allegro», «presto», «andante»– son también calificativos que dotan de significado a la partitura y orientan su ejecución. Para el semiólogo, el grano de la voz constituye la materialidad del cuerpo que canta. En efecto, basándose en los conceptos de *fenotexto* y *genotexto*, acuñados por Julia Kristeva, Barthes (1978: 182) define la *fenocanción* como el conjunto de todos aquellos rasgos que pertenecen a la estructura de la lengua en la que está escrita la canción, las reglas del género, el estilo interpretativo y el idiolecto del compositor, es decir, todo lo referente a la expresión, la representación y la comunicación; estas están constituidas por valores culturales, gustos, modas y comentarios críticos, asociados además con las convenciones estéticas y sociales de una época determinada. En cambio, la *genocanción* alude al volumen de la voz que canta o habla, es decir, al propio lenguaje, a la dicción, con sus pausas y sus respiraciones; el grano de la voz es, por lo tanto, tanto el timbre como sobre todo la lengua: «The grain is the body in the voice as it sings, the hand as it writes, the limb as it performs» (Barthes, 1978: 188). El discurso del rock y, por ende, de toda la música popular contemporánea reinstaurará de este modo la materialidad corporal al fenotexto y lo convertirá en un alegato contra el clasicismo que celebra los instintos, el movimiento, las emociones y los sentidos mediante un lenguaje altamente metafórico.<sup>7</sup>

Existe un léxico más neutro, literal o denotativo para describir la música que está relacionado con el sonido, es decir, la parte puramente material de la música, aunque ello no significa que las crónicas –un género periodístico interpretativo– se conviertan en informes imparciales o estudios desprovistos de toda traza de subjetividad. En efecto, si bien describen propiedades estrictamente sonoras, términos como «ruidoso», «chirriante», «murmullo», «baru-

---

7. De hecho, muchos nombres de festivales eluden utilizar el término «música», sustituido por «sonido» o, en inglés, «sound» –Primavera Sound, Arena Sound Festival, Sonorama, Visiones Sonoras–: sonido contra música, popular contra clásico.

llo», «estallido», «rechinar», «susurro», «zumbido», «retumbar», «vibrante» o «zambombazo» adquieren matices plenamente valorativos al referirse a las canciones. Por otro lado, distinguen a la música popular contemporánea de la seria, ya que ponen de relieve cualidades censuradas en las obras clásicas, es decir, sonidos naturales –recordemos la distinción canónica entre naturaleza y arte o cultura– no sujetos a las normas de composición canónicas.

De todos modos, el material estrictamente sonoro es un elemento más en la valoración de la música que Fernando Neira expone en sus crónicas; de hecho, no es el más significativo. El discurso que este crítico elabora sobre la música gira en torno a dos ejes principales: el irracionalismo y la energía. Respecto al primero, destacan las alusiones al mundo animal, la magia y la brujería; por otra parte, la energía se asocia a metáforas sobre el fuego, la luz y el calor, además de otras sustancias orgánicas en las que abundan clichés como «inyección de adrenalina» o «producción colectiva de adrenalina» para describir los conciertos.

El irracionalismo se refleja, por un lado, en la utilización de vocablos relacionados con sonidos animales: «berrido», «marrullero», «aullar», «ronroneo», «dueño de una extraña voz de felino enfurruñado» («Solemnidad guitarrera»). De hecho, la animalización del artista ha proporcionado alguna colocación o cliché de empleo común en castellano como «animal escénico» («Movimientos ondulatorios»). Además de animalidad, la música se asocia a los sentidos; no tiene, de hecho, nada de extraño, si tenemos en cuenta que la música penetra a través del oído. Las crónicas, así, destacan la sensualidad; la referencia al tacto sirve, bien para juzgar negativamente las canciones –«sonido fofo e impersonal» («Más que un fenómeno juvenil»)–, bien para aprobarlas –«balada suave» («Los enamora a todos»); «el rock sedoso de Atlanta Rhythm Section» («Mudémonos a California»). El sentido del gusto también surge en las explicaciones: «Sus canciones rebuscan en el lugar donde se cruzan la dulce miel de Sam Cooke y el desgarrar de Otis Redding» («Un revulsivo contra las fatalidades»); nótese, en este mismo ejemplo, el uso de la palabra «desgarrar», que alude a la carnalidad, es decir, la corporalidad. Lo más habitual, sin embargo, es la utilización de la sinestesia para convertir los conciertos precisamente en todo lo contrario: un desconcierto que altere el orden tan caro al canon clásico.<sup>8</sup>

---

8. Algunos ejemplos son «mirada ácida» («Antídoto navideño»); «Ha tenido que ser este sexagenario quien escriba la canción más agria y encabronada sobre nuestra España perra» («Un superhéroe reinventado»); «sonido etéreo» («Barroquismo y magnificencia»); «serena sensualidad nórdica de The Cardigans» («Epopeya ártica»).

Por otro lado, el rechazo de la razón se produce mediante la alusión a la magia, la religión y la brujería, actividades opuestas a la ciencia, con lo que una sesión de DJ se convierte en una «fascinante ceremonia de hechicería» («El hombretón de las hechicerías»); asimismo, términos como «abducción», «levitación», «apoteosis», «gloria», «espectral», «misterio» o «sortilegio» reflejan el carácter irracional de la música.<sup>9</sup> De ese modo, los conciertos se convierten en celebraciones, rituales o ceremonias donde los fieles asistentes alcanzan el éxtasis a través de la música, como ocurre en las religiones africanas.

Finalmente, la dimensión irracional de la música se completa con la referencia al mundo de los sueños, con adjetivos como «pesadillesco» (*sic*), «hipnótico» u «onírico»:

El paralelismo es cierto, pero las opciones se van multiplicando en un maravilloso festín de sorpresas: el trompetista se vuelve mariachi en el delirio contemporáneo de «Step out for a while», el sinuoso crescendo de «The quiet crowd» imita el expresionismo del cine mudo alemán, la orgía ambiental de guitarra y bajo remite al éxtasis de Radiohead y el estratosférico «Adventures in your own backyard» equivale a un western onírico, la partitura de un Morricone empastillado («Una paleta con todos los colores»).

Obviamente, como se insinúa en la cita anterior, las drogas –una de las características más representativas de la contracultura de la que surge el rock en los años sesenta– también tiene cabida en las crónicas y acentúa, de hecho, lo irracional.<sup>10</sup>

La exaltación del irracionalismo está estrechamente vinculada con otro de los ejes sobre los que gravita el discurso sobre la música popular contemporánea en las crónicas de Neira: la energía. En sus crónicas periodísticas, la música es energía vital, lo cual se opone a la moderación, la medida, el orden y la armonía del canon clásico. Euforia, desmadre, fuerza, plenitud, vigor, garra y otros términos similares dotan a la música de un efecto dionisiaco. De ahí

---

9. «[...] la voz de Devendra se multiplica como si en él habitaran abundantes espíritus; ora frágil y ultrasensible, ora opaca o de seductora profundidad. El hechizo prende con la irrupción de Igor Haefeli» («El cantor de todas las voces»).

10. «Una inmersión lisérgica sin necesidad de que el oyente abandone la abstemia» («Iowa; capital, Woodstock»); «Los prolegómenos no fueron menos espídicos» («Las leyes del contagio»); «En el universo cacofónico y anfetamínico del dúo canadiense no se estila la puntualidad ni el contacto visual con la parroquia» («El turno de la catatonía»); «Las dentelladas alucinógenas originales se desvanecían como humo» («Las plantas sagradas que se desvanecen»).

proviene el ingrediente subversivo que la contracultura atribuyó al rock en sus orígenes.<sup>11</sup>

En relación con la energía, existe un vasto campo semántico relativo a la luz, el calor y el fuego, metáforas vigorizantes que tienen que ver con la naturaleza. En concreto, «Un revulsivo contra las fatalidades» representa en su totalidad una alegoría del fuego: se trata de una crónica del concierto de James Hunter que emplea numerosos vocablos relacionados con este campo semántico: «flamífero disco de soul»; «vitalidad crepitante frente a la congoja»; «como si las notas le ardieran en las manos», «su flamante *Minute by minute*», «solos fulgurantes».<sup>12</sup> Como contrapunto, también aparecen crónicas en las que Neira califica el estilo de un grupo en términos contrarios asociados a la oscuridad o el hielo.<sup>13</sup>

La energía que transmite la música penetra en el cuerpo y lo zarandea con toda suerte de movimientos espasmódicos, contorsiones y sacudidas que, por supuesto, escapan a toda norma domesticadora como en los ordenados y armónicos bailes aristocráticos –pero también los populares y tradicionales–:

No seamos cándidos: las casualidades nunca lo son del todo. Resulta que M&S funcionan sobre el escenario como locomotoras. Son enérgicos, trepidantes, imparables, espasmódicos. Winston Marshall se contonea con su

- 
11. «La suma tiene efectos sencillamente euforizantes» («Epopeya ártica»); «arrebatos rítmicos» («Niño bonito para rato»); «Sus canciones equivalen a inyectables de energía en vena. Son redondas, pletóricas, vigorizantes y, en su género, impecables. Irreprochables. Perfectas» («Mika, el arte de la canción para sonreír»); «Es pop experimental y de partitura, con una pequeña sección de metales que añade barroquismo, sutiles atisbos electrónicos, compases quebrados, voces de perplejidad onírica y ni rastro de guitarras» («Barroquismo y magnificencia»); «catarsis más ruidista» («La pasión reconcentrada»); «conciben cada estribillo como un clímax de notas agudas que debe ser saludado brazos en alto y con la euforia desencajándonos las pupilas» («Danielito el zalamero»).
  12. Otros ejemplos son: «la volcánica Malú» («Gol de Alborán»); «esa inmensa fogata nocturna en que se convierte *Colours*» («Las plantas sagradas que se desvanecen»); «el fulgor acústico de The Lumineers» («Epopeya ártica»); «la inaugural *Buena chica* suena más eléctrica y chisporroteante que nunca» («La serena madurez de Los Secretos»); «arpegios cristalinos» («Melancolía electricada»); «prístinas armonías» («Joven airado y cantarín»); «Por mucho que *Cactus*, el favorito de Bowie, abriese la velada, la teórica bomba de neutrones se quedó en fogueo de trámite» («El entusiasmo demediado»); «la crepuscular y emocionantísima *England*» («Las letanias estremecedoras»); «Glasvegas gestionan una oscuridad controlada, una negritud dentro de un orden, tenebrosos» («Oscuridad controlada»); «cálidos arpegios africanizantes» («Camino de la excelencia»).
  13. Algunos ejemplos son: «belleza polar» («Lo estático y lo extático»); «unos teclados gélidos» («Daneses adorables»). La alusión a fenómenos atmosféricos también asocia la música a la naturaleza y la energía: «chaparrones eléctricos» («La casa por la ventana»); «tormentas de electricidad guitarrera» («Oscuridad controlada»).

banjo como si fuese a arrancarle el mástil, Ted Dwane se juega la luxación de tanto cabecear, en éxtasis, con el contrabajo entre los dedos; Ben Lovett aporrea el teclado y mira de reojo a Marcus Mumford, el hombre que canta, patea el bombo y maltrata la acústica («A un paso de la gloria bendita»).

La exaltación del cuerpo –reincorporado a la música tras el menosprecio que las convenciones clásicas le dedican a partir del siglo XVIII– se manifiesta también en la presencia de metáforas que aluden a la intensidad del sonido –la energía– y que incluyen términos como «músculo», «garra», «carnalidad» o «cuerpo». <sup>14</sup>

#### 4. Conclusiones: un discurso estetizante

Tras años de desarrollo de la música popular contemporánea, la lucha simbólica de los agentes que cohabitan en tal campo ha generado nuevos conflictos entre sus diferentes estilos, aunque los criterios esgrimidos, pese a funcionar también como reguladores del gusto y de la distinción, son básicamente los relativos a la comercialidad. Las crónicas analizadas constituyen, así pues, un discurso sancionador que regula los usos y las identidades que se construyen dentro del campo cultural de la música popular, de modo muy similar a la dinámica que se establece en el campo literario. Si bien la música clásica se consideraba un signo de distinción de la clase hegemónica como alta cultura, en cambio ahora la «democratización» de la cultura, el desarrollo de una tradición propia de los estilos populares, el auge enorme de la cultura de masas y la extensión de la clase media, ha facilitado la creación de nuevos valores de «refinamiento» que sirven para diferenciar grupos en función del acceso que tienen al capital cultural. Así, las clases medias, dado que no pueden apoderarse de los mismos valores que caracterizan a la cultura asociada a la clase dominante, pretenden legitimarse potenciando una serie de valores, prácticas y estilos de vida entre los que figura en un lugar preferente la música –el rock y el folk, a los que se podría añadir también, por ejemplo, la canción «de au-

---

14. Ejemplos de ello son: «a veces aún le falta hacer sangre, aventurarse más al desgarro de *Mi rutina preferida*» («Melodrama llevadero»); «Su folk-pop elegante va ganando en músculo, carne y hasta mala baba (*Catastrophe of love*), con algún tema, en particular «*Oh I oh oh I*», que araña como cuando Tori Amos tenía bien afiladas las uñas» («Gente triste que sufre y canta»); «un *Temptation* carnal y canalla» («Una diva seductora y cercana»); «Tampoco ayuda que el sonido, en los primeros momentos, se note timorato y escaso de cuerpo» («Donostia-Nashville»).

tor» o el *indie*. La música popular «comercial» –determinados estilos pop, el *dance*– son, en este sentido, sinónimo de mediocridad intelectual, escaso nivel cultural, adolescencia, estética hortera o extracción social inferior.<sup>15</sup> Por lo tanto, la música popular, en bloque, ya no sirve para distinguir identidades sociales; actualmente, en el escalafón de estilos musicales, la posición más baja está ocupada por las músicas que utilizan medios electrónicos, temas sentimentales plagados de clichés, bailes y melodías convencionales.

En este artículo hemos visto cómo el canon clásico rechaza la música popular contemporánea asociándola a valores contrarios a aquellos que la legitiman; en efecto, la emoción, los sentidos, la corporalidad o el irracionalismo se oponen a la supremacía del intelecto, la mente o la razón. En las crónicas de Fernando Neira, lo irracional se expresa mediante metáforas relacionadas con la animalización, la magia, la brujería, la religión, los sueños y las drogas. Esta liberación de los instintos crea una energía que provoca el máximo goce de los sentidos y que se representa mediante el uso de un rico arsenal de metáforas relativas a la luz, el calor y el fuego, es decir, elementos naturales. Así pues, el discurso sobre la música popular contemporánea se vincula con la materia, el cuerpo, la sensualidad, la naturaleza y el vitalismo. Sin embargo, tal como indica Abad (2002: 152), la conversión del arte en ocio y las interpretaciones académicas han generado una lectura esteticista del rock, frenando y eliminando la capacidad de acción y de crítica. La prensa, y concretamente las crónicas y las reseñas musicales, también contribuyen a la estetización de un discurso aparentemente revolucionario al atacar las convenciones sociales y culturales de la burguesía. Efectivamente, el discurso irracional y eufórico elaborado sobre la música popular no propugna en absoluto un cambio social, político y cultural que vaya más allá de la consolidación de la clase media, o la pequeña burguesía –para utilizar un término más tradicional–, dotándola de prestigio y autoridad. Las crónicas se revelan, en este sentido, como un relato colorista que propone el estilo como rechazo (Abad, 2002: 126), aun cuando este carácter antisocial, una vez institucionalizado, deviene un mero signo de distinción propio del esnob y del *dandy*, pura retórica desprovista de crítica social: el estilo del *radical chic*, por usar el irónico término que popularizó Tom Wolfe en alusión a la izquierda culta y liberal de los años sesenta.

---

15. En este sentido, se aprecia cómo las reglas de funcionamiento del campo de la música son muy similares a las de la literatura, ya que el desinterés por el dinero es la fuente más importante de capital –legitimidad y prestigio–.

## Referencias bibliográficas

- ABAD, L. A.** (2002): *Rock contra cultura*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ADELL, J. E.** (2004): «La música popular contemporánea y la construcción de sentido: Más allá de la sociología y la musicología» en **RUESGA, J.** (ed.) (2004): *Intersecciones. La música en la era electro-digital*, Artefacto, Sevilla, 137-150.
- ADORNO, T. W.** (1971): *Teoría estética*, Madrid, Taurus.  
— (2000): *Sobre la música*, Barcelona, Paidós.
- BARTHES, R.** (1978): «The grain of the voice», *Image, music, text*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux.
- BOURDIEU, P.** (1998): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BUSQUET, J.** (2005): *Els escenaris de la cultura*, Barcelona, Ara Llibres.
- CANTÓN GARCÍA, J. A.** (2004): «Prensa y música: divulgación y crítica», *Comunicar*, 23: 43-47.
- FRITH, S.** (1996): *Performing Rites: On the Value of Popular Music*, Cambridge, Harvard UP.
- GILBERT, J.; E. PEARSON** (2003): *Cultura y políticas de la música dance*, Barcelona, Paidós.
- KEIGHTLEY, K.** (2001): «Reconsidering rock» en **FRITH, S.; W. STRAW; J. STREET** (eds.) (2001): *The Cambridge Companion to Pop and Rock*, Cambridge: Cambridge UP, 109-142.
- HUYSEN, A.** (2006): «La cultura de masas como mujer: lo otro del modernismo», *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 89-120.
- RACIONERO, L.** (1979): *De qué iban los 60: mitos y ritos*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.  
— (1988): *Memòries de Califòrnia*, Barcelona, Edicions 62.
- SHEPHERD, J.; P. WICKE** (1997): *Music and Cultural Theory*, Cambridge, Polity.
- WOLFE, T.** (2002): *Radical Chic & Mau-mauing the Flak Catchers*, Londres, Picador.



# Didacticidad e interacción: estudio de un corpus oral de aulas de primaria\*

## Didacticity and interaction: study of an oral corpus in primary school classroom

AINA MONFERRER / ISABEL RÍOS  
UNIVERSITAT JAUME I

---

Recibido: 12/02/2014  
Aceptado: 30/03/2014

**ABSTRACT:** In this paper we investigate the characteristics of the process that allow the exportation of some scientific concepts from a scientific field to another discursive community far from the scientific sphere. By focusing on the context of the primary school classroom, we analyze the oral discourse that is constructed in the class through interaction, intended to make students understand a number of scientific and technical concepts (heart, electricity, etc.). We study which ones are the divulgative mechanisms related to interaction that lead to the assimilation of such knowledge, from a corpus of transcripts of oral classroom discourse.

*Keywords:* learning, determinologization, divulgation, interaction, orality.

**RESUMEN:** En este trabajo indagamos las características del proceso por el que unos conocimientos científicos llegan a una comunidad discursiva externa al ámbito de la ciencia. Centrándonos en el contexto del aula de educación primaria, analizamos el discurso oral que se construye en la clase mediante la interacción, destinado a hacer que los alumnos comprendan una serie de conceptos y de procesos técnicos y científicos (el corazón, la electricidad, etc.). Estudiamos los mecanismos divulgativos de carácter interactivo que conducen a la asimilación de dichos conocimientos, a partir de un corpus de transcripciones de discurso oral en el aula.

*Palabras clave:* aprendizaje, desternologización, divulgación, interacción, oralidad.

---

(\*) Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación «El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements» (UJI-Fundació Bancaixa PI1B2011-53).

## 1. Introducción

### 1.1. *Divulgación del conocimiento científico: el discurso académico*

El mundo de la ciencia parece a veces críptico para aquellos que no forman parte de una comunidad científica especializada. Con esto, los miembros de dichos reductos hermenéuticos logran un poder y un estatus social que reside en el conocimiento sobre ese tema que es inaccesible para el resto de la sociedad. Entonces aparece lo que se conoce como la figura del experto, tan prestigiada socialmente y presente en los medios de comunicación (Beacco y Moirand 1992). Sin embargo, no se puede olvidar que el acceso al conocimiento y a la cultura es un derecho necesario en cualquier sociedad democrática y avanzada. Por ello, surge la necesidad de hacer accesibles los lenguajes de especialidad, es decir, el discurso científico prototípico, para que cualquier persona tenga acceso a ese conocimiento, especialmente en una sociedad como la actual llamada sociedad de la información. Esto es posible gracias a la *gestión social del conocimiento*, que es el proceso por el cual los saberes científicos se democratizan y llegan al grueso de la sociedad.

Para que los conocimientos científicos y de especialidad lleguen a las diferentes comunidades discursivas, se necesita la intermediación de lo que llamamos mecanismos de divulgación del conocimiento, que participan en los procesos de *desterminologización*. Entre estos mecanismos encontramos definiciones, paráfrasis, ejemplificaciones, metáforas, repeticiones, comparaciones y analogías, literaturizaciones, juegos de palabras y también preguntas. Estos procesos de divulgación aparecen en esferas sociales muy diversas (los medios de comunicación, el discurso médico, el discurso político, los contextos educativos, etc.) y mediante canales y códigos igualmente variados.

Los rasgos característicos del discurso científico prototípico son la precisión, la congruencia y la explicitud. Es cierto que el discurso científico prototípico solo aparece en unos géneros textuales muy concretos, como un manual de cuarto curso de ingeniería industrial, o un artículo de una revista científica especializada. En cambio, los géneros textuales científicos no prototípicos, es decir, que no son puros sino que se encuentran hibridados con otros tipos de discurso, son mucho más comunes. El siguiente esquema, que visualiza la propuesta de Salvador (2000 y 2004), muestra la relación entre el discurso científico prototípico y sus discursos periféricos (huelga decir que en este esquema las categorías a veces se solapan):



**Figura 1: Esquema sobre el discurso científico prototípico y los discursos científicos periféricos**

La gestión social de los conocimientos juega un papel clave en la divulgación científica prototípica que, por sus características, es inaccesible para toda persona ajena a los elevados reductos científicos especializados. En este paso de un conocimiento encriptado a un conocimiento también científico pero accesible a toda la sociedad, entran en juego tres mecanismos: la simplificación de las redes conceptuales, la reelaboración verbal del discurso y la recontextualización.

En este trabajo buscamos cuáles son las características del proceso por el que un conocimiento científico llega a una comunidad discursiva de fuera del ámbito de la ciencia. En concreto, nos centraremos en el contexto de las aulas de educación primaria. A parte de los mecanismos de *desterrminologización* más generales que acabamos de citar y que actúan en todos los ámbitos donde aparecen los discursos científicos no prototípicos, el ámbito académico tiene sus propias especificidades. En este sentido, es exclusivamente en el ámbito académico –y especialmente en los primeros niveles– donde se enseña a los

alumnos una serie de operaciones cognitivas indispensables para acceder a los conocimientos técnicos y de especialidad.

Además, es en la escuela donde los alumnos aprenden a descifrar y, en segunda instancia, a utilizar los géneros textuales propios del discurso científico prototípico. Los alumnos aprenden a hablar en un lenguaje técnico, saben cómo se hace una definición (al menos saben lo que *suenan bien* y lo que no, reconociendo de forma intuitiva las formas adecuadas), saben que cuando hablan o escriben sobre ciencia en el colegio con corrección tienen que evitar coloquialismos, palabras demasiado laxas semánticamente, contradicciones, etc. En resumen, como veremos, el discurso científico no prototípico del ámbito educativo se caracteriza por el hecho de que, además de hacer llegar unos conocimientos a priori crípticos como los de la ciencia a través de mecanismos de *destermnologización*, será en el ámbito académico donde el alumno aprenderá a utilizar de manera consciente y efectiva las operaciones cognitivas necesarias para acceder a los conocimientos más abstractos y complejos.

## 1.2. Metodología de la investigación

Este artículo deriva de un estudio sobre el discurso oral, que se construye en la clase a partir de la interacción, destinado a hacer que el alumnado comprenda una serie de conceptos y de procesos técnicos y científicos (el corazón, la electricidad, etc.). Nos hemos centrado en el análisis de los mecanismos lingüísticos y de interacción que lo permiten, a partir de un corpus de transcripciones de discurso oral en el aula. Concretamente, analizaremos dos transcripciones de la interacción maestro-alumnos que acontece en el seno de un proyecto de trabajo globalizado: el primero trata sobre el corazón y es de segundo curso de primaria (Altava *et al.*, 2010), mientras que el segundo, de sexto curso, versa sobre la energía (Altava *et al.*, 2012b).

Hemos llevado a cabo un análisis exhaustivo de la transcripción con el objetivo de identificar los mecanismos de divulgación del conocimiento científico que aparecen. Con este análisis pretendemos avanzar en el conocimiento de cuáles son y cómo se desarrollan estos mecanismos concretos en el ámbito académico. También, desde un punto de vista comparativo, nos hemos aventurado a analizar las posibles diferencias de uso de dichos mecanismos en diferentes momentos de la educación primaria, concretamente entre el primer ciclo y el tercero de dicha etapa.

## 2. Análisis de los mecanismos de divulgación del conocimiento científico en el ámbito académico

### 2.1. Mecanismos de desterminologización

#### a) Definiciones prototípicas

La definición es un mecanismo típico de acceso al conocimiento científico en el ámbito educativo. Los libros de texto están llenos de definiciones que tradicionalmente los alumnos han tenido que aprender y algunas de las cuales permanecerán en su memoria para toda la vida. Por ejemplo, *el viento es el aire en movimiento, el sustantivo es el núcleo del sujeto o una península es una porción de tierra rodeada por todos los lados de agua menos uno, llamado istmo*. Además, los diccionarios están llenos de definiciones y a ellos recurren los alumnos cuando buscan el significado de un concepto desconocido. Sin embargo, que un alumno sepa de memoria una definición no quiere decir que entienda un concepto. A veces, el alumno pregunta y el profesor define, sin que sea esta la manera más productiva a priori de aprovechar las definiciones para el aprendizaje:

Pasqual: Què és matèria?

Maestro: Perdó, pareix que m'he enganyat. Matèria és tot allò de què estan fetes les coses. [...] (Altava *et al.*, 2012b: 92)

El aprendizaje de conceptos científicos en el ámbito escolar requiere un camino de ida y vuelta. Del concepto más técnico, abstracto y descontextualizado se pasa al ámbito conocido por los alumnos, que no es otro que el de su propia experiencia cotidiana, para retornar finalmente al concepto abstracto inicial, es decir, a la definición, pero esta vez ya entendida por los alumnos. En otras palabras, el docente tiene que ayudar a los alumnos a recorrer este camino de aprendizaje que consiste en contextualizar en su propio campo empírico el concepto científico para poderlo entender, pero además, tiene que guiarlos en el camino de vuelta hacia el conocimiento abstracto, considerado descontextualizado. Solo en este último estadio de descontextualización y de abstracción se podrá decir que el alumno ha acabado de interiorizar el concepto. Sin embargo, hay alumnos que se quedan en la fase intermedia de contextualización y no logran finalizar el proceso. Esto se demuestra cuando los alumnos son incapaces de definir de manera técnica o abstracta el concepto en cuestión.

Por lo tanto, partimos de la idea de que no se entiende un concepto si no se es capaz de explicarlo, y para explicarlo se podrían utilizar palabras pro-

pías. Sin embargo, esto no sería suficiente en el ámbito educativo, ya que se está preparando a los alumnos para que sean capaces, en última instancia, de descifrar el discurso científico prototípico y también de saber producirlo. En este sentido, hemos observado un procedimiento por el que el alumno define un concepto en sus propias palabras y el profesor lo va corrigiendo y añadiendo tecnicismos, que mostramos en el siguiente ejemplo a propósito de la definición de *fuentes de energía* (Altava *et al.*, 2012b: 93):

Blanca: És tot allò...

Maestro: Les fonts d'energia no és tot allò.... és algo concret, no podem dir tot allò.

Pasqual: És algo en el medi ambient.

Maestro: Sí, és algo en el medi ambient i tot allò que es troba en el medi ambient, què ón?... Recursos com?

Ainhoa: Naturals.

Maestro: Molt bé! Són recursos naturals, baix fiquem... baix de font d'energia fiquem... són recursos naturals a partir dels quals obtenim fonts d'energia, està clar?

Por cuestiones de fluidez del discurso y de escasez de tiempo, hay veces que el maestro no demanda al alumno la explicación científica del concepto y permite, en cambio, una definición más coloquial (2012b: 94):

Maestro: Val! Fiquem renovables a l'esquerra, i no renovables a la dreta. I què és renovable? Pasqual. Què són renovables?

Pasqual: Les coses que no s'esgoten.

Maestro: Molt bé! Les coses que no mai s'esgoten, val? Que es regeneren contínuament. Quines coses, recursos naturals no s'esgoten i es regeneren contínuament?

## b) Paráfrasis

Entendemos por paráfrasis el proceso que consiste en repetir una idea o concepto (que puede ser una definición) en otras palabras, pero con un significado equivalente, aunque, según el DRAE, también se considera paráfrasis la «explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible». En el sentido de paráfrasis como ampliación, hemos visto que en el corpus 2012b el profesor reformula las respuestas incompletas de los alumnos y aporta los elementos que faltan en la formulación verbal del

concepto, de manera que el conocimiento se va construyendo de forma cooperativa y guiada por el maestro (2012b: 86):

Maestro: Vale. Para ahorrar papel sustituir el papel por toallas que te puedes traer de casa. Porque, ¿qué problema trae consigo el uso de mucho papel?, ¿qué problema medioambiental?...

Pau: Que los bosques los talan.

Maestro: Muy bien, que para producir, realizar papel, ese papel que no es reciclado, porque también se puede utilizar papel a partir de papel reciclado; si no es reciclado necesitamos muchos árboles ¿eh? Por tanto, se tala mucho ¿De qué más se habló?

También en el siguiente ejemplo el maestro parafrasea la definición del alumno para completarla, ya que el procedimiento metonímico de definición utilizado por el alumno no aporta la información suficiente para explicar, en este caso, el concepto de *climograma*:

Maestro. A ver, ¿vosotros os acordáis el año pasado de los climogramas? ¿Qué se representaba en los climogramas? ¿Alguien se acuerda? Eran unos gráficos en los que se representaba ¿el qué?

A. Los grados y los meses.

M. Se representaba la temperatura media de cada uno de los meses y las precipitaciones de cada uno de los meses ¿de acuerdo?

Además, el maestro lleva a cabo paráfrasis explicativas que no son de amplificación, sino que consisten en explicar lo mismo de manera distinta y más próxima a la experiencia de los alumnos para intentar que más alumnos entiendan el concepto, en este caso, el cálculo de porcentajes:

A. Calcular el 16 % de 50. Dividiría 50 entre 100, y lo que me daría lo multiplicaría por 16.

M. Es decir, con el total, con 50 partes, en este caso serían euros, con 50 euros haríamos 100 partes, y de esas cien partes cogieramos 16.

Repetir lo mismo mediante sinónimos es también un mecanismo del maestro para asegurarse la comprensión de un concepto por parte de los alumnos:

M. A més d'agotar-se també contaminen, d'acord? Pues val, fiquem «no es regeneren, s'acaben, s'esgoten...» val? Tot això ho fiquem. (2012b: 97)

Por último, en relación con los conceptos de paráfrasis y de repetición, si el alumno sabe explicar un concepto técnico con sus palabras, es decir, para-

fraseándolo, es porque lo entiende. En cambio, la mera repetición literal del concepto o de su definición no implica una comprensión del mismo.

### c) Repeticiones

En el siguiente ejemplo, vemos cómo repetir lo que dice el maestro o el libro no implica necesariamente la comprensión por parte del alumno, sino la pura memorización:

M. L'energia pot canviar mitjançant transformacions. Què passa amb l'energia?  
A. Transformacions. (2012*b*: 98-99)

Hemos observado muchos casos en los que el maestro de segundo curso se hace a sí mismo una pregunta para gestionar el flujo informativo en el discurso del aula repitiendo una partícula interrogativa, como en el siguiente caso:

M. Jo propose que posem ara com a número tres QUANT PESA. Per què? Perquè dir QUANT PESA és acabar de completar de dir com és. (2010: 89)

Uno de los mecanismos más recurrentes usados por el maestro de sexto de primaria (2012*b*) es la repetición. Concretamente, repite literalmente la respuesta del alumno, si es correcta, justo después de responder. Se trata de una repetición evaluativa en la que el maestro consigue al mismo tiempo dos resultados: reforzar positivamente al alumno que ha acertado y asegurarse de que lo dicho queda oficialmente aceptado, institucionalizado de alguna forma, y llega al resto de alumnos mediante la voz del experto, es decir, del maestro. A veces, se acompaña con un refuerzo positivo explícito:

A. Disminuyendo  
M. Disminuyendo ¡Muy bien! (2012*b*: 154)

Otras veces, lo hace para demandar más información si la respuesta es incompleta:

Maestro: He gastado menos. ¿Por qué creéis que he gastado menos? A ver, ¡pensemos!  
Irene: Porque has estado menos en casa.  
Maestro: Puede ser porque he estado menos en casa. Pero por qué más.  
Ainhoa: Porque el día cada vez es más largo.

Maestro: Porque cada vez el día es más largo... ¿el día? (2012b: 155)

También abundan las repeticiones fáticas, es decir, que el maestro las hace para asegurarse que toda la clase oye las instrucciones del ejercicio:

A. El porcentaje de consumo eléctrico en la segunda semana de marzo.

M. Entonces, lo que vamos a representar en el diagrama de barras ¿qué es?... el porcentaje de consumo eléctrico en la... segunda semana de marzo. Repito, vamos a representar en un diagrama sectorial el porcentaje de consumo eléctrico diario durante la segunda semana de marzo ¿vale?

#### d) Alternancia de registros

El discurso del aula de primaria se caracteriza por una fuerte alternancia de registros, derivada del esfuerzo por parte del docente de introducir el lenguaje científico, es decir, enseñar a usar el registro elevado de la lengua en un contexto donde los receptores solamente conocen el registro coloquial y un registro estándar, podríamos decir intermedio, introducido por los medios de comunicación de manera caótica y a menudo incoherente para ellos.

Entonces, el discurso del aula se convierte en una lucha continua del maestro por establecer el lenguaje culto en el aula en la medida de lo posible, en la que el docente corrige continuamente a los alumnos por el uso del lenguaje en referencia a los registros. Por otro lado, esta brecha de conocimiento lingüístico entre el maestro y los alumnos provoca a veces episodios de incomprensión que suelen pasar desapercibidos cuando el profesor introduce conceptos técnicos sin darse cuenta y muchas veces los alumnos no preguntan su significado. Para ilustrar esto último, podemos observar el uso de la palabra *especular* en el corpus de sexto (2012b: 48, 103). Esta palabra aparece en tres ocasiones diferentes y en ninguna de las tres es explicada por el maestro ni cuestionada por ninguno de los alumnos. Lo mismo pasa con la palabra *promulgar*:

M. I de què s'encarrega la Conselleria?... De fer que ens arriben els recursos però també de promulgar aquells que afecten al nostre sistema educatiu, us en recordeu, no?

En referencia al registro y al esfuerzo del maestro en el uso adecuado de este, mostramos ahora un ejemplo donde el maestro no acepta la propuesta del alumno, que usa un léxico demasiado coloquial (*molinos*), y lo induce al uso de un lenguaje más científico (*aerogeneradores*). (2012b: 94-95)

Maestro: Però no passem... algú sap com es produeix el vent? Com es produeix el vent?

Pau: Pels molins...

Maestro: Pels molins no.

Pau: No! Pels aerogeneradors.

Maestro: Els aerogeneradors.

En el corpus de segundo curso de primaria (2010), observamos que, a diferencia de lo que ocurre en el corpus de sexto, el registro elevado de la lengua propiamente científico proviene principalmente del libro de texto, ya que el maestro se mantiene en un registro intermedio:

Maestro: Grams. Ara vaig a llegir una altra informació. «La forma –lo forma un tipo de músculo estriado, el miocardio, recubierto externamente por una membrana sedosa de doble pared; la capa adherida al músculo, constituye el epicardio y la externa, el pericardio, que fija el corazón a las estructuras– a las estructuras vecinas, pero permite la contracción». Qui ho ha entès, el que jo he dit?/Balma.

Balma: Que... el cor pesa entre tres-cents i cinc-cents grams. (2010: 74-75)

Además, es destacable en cuanto al registro que, durante toda la secuencia, esta maestra utiliza la expresión *quedaría bien* y *quedaría mal* para hacer reflexionar a los alumnos sobre si lo que están escribiendo es correcto o no desde dos puntos de vista: la adecuación temática y el estilo. El hecho de quedar bien o mal es de un registro claramente coloquial o poco científico, pero en este contexto sirve para que los alumnos, que todavía intuyen más que razonan por normas de escritura, empiecen a desarrollar esa intuición lingüística de manera lógica:

Maestro: A veure... és una bomba muscular que envia sang-. (Llig.)

Xiquet: Per.

Xiquet: Per.

Maestro: A veure-. A veure, com quedaria? Per les venes i les artèries, per tot el cos? Quedaria bé?

Xiquet: Sí.

Xiquet: Per tot el cos, eh-.

Maestro: Saül, contesta'm, quedaria bé o no?

Saül: Sí. (2010: 106-107)

### e) Fraseología

Pese a que las expresiones fraseológicas se encuentran en todos los registros y ámbitos de uso, en el registro coloquial y en la oralidad son especialmente importantes. Utilizar este tipo de expresiones a modo de eslóganes fáciles de recordar es un recurso típico en el ámbito educativo a la hora de explicar contenidos que se quiere que los alumnos recuerden a largo plazo. Por ejemplo, en el ámbito de la educación ambiental, podemos encontrar enunciados a modo de eslóganes del tipo *l'aigua es un bé escàs: reutilitza-la*, como en el siguiente fragmento:

M. Molt bé! Hem d'estalviar aigua. No, a veure, jo he vist de vegades que algú es deixa l'aixeta oberta. Per tant, hem d'estalviar aigua, eh? És molt important, l'aigua és un bé escàs. (2012b: 103)

O bien como en el siguiente ejemplo, reglas nemotécnicas que nos permiten memorizar ciertas conductas aconsejables:

M. Per tant, s'ha de fer un ús responsable de l'aigua, de l'energia i cal aplicar la regla de les tres «r», què són Ainoha?  
A. Reduir, reutilitzar i reciclar. (2012b: 104)

Con respecto a las expresiones fraseológicas coloquiales, en el siguiente ejemplo vemos cómo es el profesor quien utiliza una expresión coloquial como *fer el que toque* parafraseando la definición de responsabilidad que había ofrecido el alumno en términos coloquiales, para luego volver a elevar el registro con una nueva paráfrasis («aconseguir un medi ambient millor»).

M. Què és la responsabilitat?  
A. El que hem de fer.  
M. Fer el que toque! En aquest cas, fer per aconseguir un medi ambient millor. (2012b: 104)

### f) Ejemplificaciones

Hay veces que se co-construye un concepto a través de los ejemplos de los alumnos, coordinados por el maestro. Podemos observar que entre los ejemplos, aparecen también paráfrasis y definiciones co-construidas (2012b: 106-107):

M. Quines coses, recursos naturals no s'esgoten i es regeneren contínuament?

Anna: La biomassa.

Maestro: La biomassa! Molt bé! La biomassa. Què és la biomassa? Perquè no ho tinc massa clar. No se què és la biomassa, tu saps el què és la biomassa? Què és?

Alumno: Són... les restes d'animals morts...

Maestro: Val, no obstant, diu que són restes d'éssers vius que després es poden, cremant-los, produeixen calor, produeixen... val! No obstant, demà busqueu per a demà què és la biomassa, que no ens queda massa clar. Vinga, altres recursos naturals, Pasqual.

Pasqual: El vent...

Maestro: El vent.

Pasqual: L'aigua.

Por un lado, hemos observado que los alumnos, a veces, cuando no saben cómo definir un concepto, lo hacen a través de un ejemplo, hecho que constata un déficit en la comprensión de dicho concepto o en el lenguaje de la abstracción:

Maestro: Algú sap què és la combustió? Què és?

Alumno: Quan, per exemple, el petroli s'encén. (2012b: 96)

Por último, hemos observado que en los dos corpus se hace uso reiterado de un mecanismo de construcción del conocimiento que consiste en que el maestro recurre a ejemplos cercanos a la experiencia del alumno para que entienda un concepto abstracto. Se trata de la contextualización a través de ejemplos como mecanismo de construcción del conocimiento. Por ejemplo, cuando el maestro de sexto curso trata de explicar qué son los residuos hablando de los restos del almuerzo que ensucian el patio del colegio (2012b: 87):

Maestro: Y ¿os dais cuenta? Yo el año pasado, cuando veíamos las papelera, raro era el día que no veíamos siete u ocho bolitas de papel de aluminio, si os dais cuenta ahora no hay ninguna. ¿Por qué? Porque desde el colegio mentalizamos a los niños para que el almuerzo lo traigan en bolsitas de plástico que se pueden reutilizar o en papel ¿vale? Pero desde el consejo se está intentando a ver si alguien subvenciona unas bolsitas de tela ¿eh? Para traer el bocadillo en ellas y poderlas reutilizar constantemente, cuando se ensucian se lavan y ya está. ¿De qué más se habló?

### g) Narrativizaciones

En el ejemplo anterior, observamos que, más que describir unos hechos científicos, se narra una situación, se cuenta una historia. Las secuencias textuales preferentes del discurso científico prototípico son la descriptiva, la expositiva y la argumentativa, pero no la narrativa. Por tanto, podemos afirmar que en el paso del discurso científico prototípico a la divulgación cambian los géneros y las secuencias textuales, y es en este proceso donde aparecen las secuencias narrativas.

En el corpus analizado, hemos detectado varios ejemplos de un recurso que consiste en una secuencia narrativa de un ejemplo cercano a los alumnos. Consideramos que es narrativa porque aparecen personajes y porque los tiempos verbales no son intemporales ni presentes, sino de pasado, como en el siguiente ejemplo del corpus de segundo curso (2010: 76):

A. «El corazón, un músculo hueco. Seguro que en más de una ocasión has sentido, al colocar la mano en tu pecho, los latidos de tu corazón y te has preguntado el porqué de sus palpitaciones, vamos a estudiar cómo es [ahora continua con un lenguaje más científico, enumeración de términos técnicos: aorta, ventrículo, aurícula...]».

### h) Comparaciones y metáforas

Desde una perspectiva lingüística, podemos definir la metáfora como una comparación implícita. En las tres intervenciones de alumnos de segundo que mostramos a continuación donde se intenta definir el *corazón*, observamos que comparación, definición y metáfora son elementos estrechamente relacionados:

- a) [lee] «El corazón es una bomba muscular de tamaño de un puño». (2010: 70)
- b) Xiquet: El cor és- és és com un- una forma d'un puny tancat. (2010: 112)
- c) Xiquet: El cor, el cor té forma de puny. (2010: 112)

Pese a que la metáfora es una de las herramientas más potentes para la comprensión de los conceptos científicos, no todas las metáforas son válidas en todos los contextos. Para que una metáfora funcione como herramienta cognitiva efectiva tiene que formar parte del universo de conocimientos previos del receptor. En el corpus de segundo curso (2010), observamos un desajuste

en la metáfora que subyace a la definición básica del corazón: EL CORAZÓN ES UNA BOMBA MUSCULAR.

De los diversos significados del significante *bomba*, el más elemental y famoso entre los niños es el de *objeto que explota*. En cambio, el significado que subyace a esta definición es el de *mecanismo para impulsar de manera mecánica y continuada un líquido*, y este segundo significado, más complejo, no suele formar parte de los conocimientos enciclopédicos de un niño de segundo de primaria. Por tanto, en este punto se produce un desajuste entre maestro y alumnos que impide la comprensión, hecho que hemos constatado por dos vías.

Por una parte, porque los alumnos no encuentran otras palabras que las de la definición del libro para explicar dicho concepto (2010: 71):

Maestro: A vore, de tot el que he llegit d'Antoni, què heu entès?/Balma.

Balma: Que jo he entès que- que- que han dit que el cor és una bomba muscular que fa circular la sang.

Por otra, porque un alumno afirma que el corazón es una bomba muscular que «bombardeja» (2010: 97) la sangre por todo el cuerpo, a lo que una compañera le corrige diciendo que *envía* sangre. El hecho de confundir *bombear* con *bombardear* indica claramente que la metáfora del corazón como una bomba no está funcionando como elemento aclaratorio, sino como elemento que añade confusión y complica todavía más la comprensión del término. Es un ejemplo de cómo la aplicación de una metáfora que no se adecúa al nivel de los alumnos dificulta la comprensión en vez de facilitarla.

En el mismo corpus de segundo de primaria se recoge el discurso oral de una actividad didáctica sobre el corazón, donde el maestro guía a los alumnos para escribir un texto jerárquico donde se explique qué es el corazón. Con este proceso se consigue que, al mismo tiempo que el alumno asimila unos contenidos, se familiarice con la metáfora ontológica del espacio físico por el espacio conceptual necesario para la comprensión de conceptos científicos complejos. Así, el alumno aprende a visualizar mentalmente las redes conceptuales complejas que le sirven para entender el funcionamiento del corazón y que le sirven de base para futuros conocimientos abstractos (2010: 89):

Marc: Jo he dit- per- per- jo he dit/QUÈ FA? Per- perquè si si- han- si hem-

Maestro: A vore, per què? Per què has posat QUÈ FA?

Marc: Perquè si hem ficat les dos un a dalt i un dos baix, tindriem- tindria que anar QUÈ FA?

Maestro: Ja està!/Val, Almudena! Tu per què, QUANT PESA?

Almudena: Perquè- // quiero saber qué- qué cantidad tiene de sangre- pa- porque, si tiene poca, no podría repartirla y si tiene mucha podría repartirla a todo el cuerpo.

## 2.2. La construcción guiada del conocimiento

### 2.2.1. La reflexión metacognitiva

En relación con este último ejemplo, podemos ver que los alumnos interiorizan esta manera *científica* de relacionar conceptos y de jerarquizarlos, como en el siguiente caso, donde una alumna reflexiona en voz alta sobre este tipo de organizaciones abstractas. Y es que aprender a clasificar y a jerarquizar es indispensable para la comprensión de conceptos abstractos (2010: 88):

Maestro: COM FUNCIONA?/Va, expliqueu als vostres companys per què després de COM ÉS? Voleu proposar el que proposeu.

Maestro: Balma.

Balma: Jo he- he proposat COM FUNCIONA? Perquè crec que tin- tindria que anar des- després que de COM ÉS? COM FUNCIONA?/Crec que tindria que anar COM FUNCIONA?

La característica más importante del discurso científico periférico que se genera en el aula de primaria es la interacción y la co-construcción del conocimiento. Hemos dicho antes que la escuela es la principal encargada de, además de divulgar la ciencia, aportar a los alumnos las herramientas cognitivas necesarias para *hacer* ciencia y para poder, en última instancia, consumir y producir textos científicos prototípicos. En este sentido, Neil Mercer habla del *discurso educado* (1997: 93), que es el que utilizan los alumnos cuando están en este proceso de aprender cómo se habla de ciencia. Los alumnos tienen que aprender que la ciencia utiliza determinados géneros textuales, secuencias textuales expositivas, explicativas y argumentativas, registro formal, modalización cero, etc. Pero además, para hacer ciencia son necesarios ciertos mecanismos cognitivos que también se trabajan en el aula y que se explicitan a través del léxico (principalmente de los verbos) así como a través de reflexiones metacognitivas.

En cuanto al léxico, observamos, sobre todo en el corpus de sexto de primaria, el uso insistente de verbos y locuciones verbales relacionados con el campo de la investigación y de la búsqueda en general. Se trata del uso reiterado de verbos como *averiguar*, *buscar*, *investigar*, *descubrir*, *atreverse a*,

*pensar como es tal cosa*, etc. Se trata de presentar los ejercicios como pequeñas tareas de indagaciones que el maestro encomienda a los alumnos; pequeñas investigaciones que ponen al alumno en el rol de científico. De esta manera, el profesor (2012b) no *pone deberes* en el sentido clásico de tareas de repetición o consolidación de saberes, sino que requiere tareas de búsqueda de información para casa, mucho más constructivas y significativas, a la vez que más útiles para el aprendizaje.

El siguiente ejemplo (2012b: 49) es una secuencia donde aparece el concepto científico de *cogeneración*. El profesor evita decir qué significa y prefiere que cada alumno lo descubra por su cuenta en casa. Además, el ejemplo es interesante porque incluye una reflexión metalingüística sobre cómo uno de los alumnos deduce el significado de la palabra a partir del prefijo que lleva (co-). El maestro explicita este proceso mental de un alumno para que el resto de la clase tome conciencia de la utilidad de este proceso de deducción:

Maestro: [...] ¿alguien sabe que es la cogeneración? Yo sí que lo sé porque me he informado pero ¿vosotros lo sabéis?... *Pues tarea para mañana intentar averiguar lo que es la cogeneración*, lo anotáis.

Anna: Mezclas...

Maestro: Cogeneración, mezclas. El «co-» te ha dado la idea de la mezcla ¿verdad que sí? Algo. Por ahí va, un poquitín, la cogeneración. Ahí ponéis, en la parte blanca ponéis «averiguar qué es la cogeneración».

Alumno: Mezcla de...

Maestro: Ssh! *Tú lo averiguas ¿vale?*

En el siguiente ejemplo vemos cómo el maestro demanda a la alumna más precisión a la hora de explicar el contenido de un diagrama sectorial, ya que una de las características del discurso de la ciencia es la precisión (2012b: 161).

M. Estábamos analizando un diagrama sectorial ¿sobre qué?

A1. Sobre lo que habíamos consumido... en el diagrama representábamos lo que habíamos consumido cada día.

M. *Pero quiero que seas más precisa.*

A2. Estábamos representando los kilovatios en porcentajes.

En este otro ejemplo, observamos que el maestro explicita el hecho de que la alumna ha realizado una relación mental entre conceptos de diferentes ámbitos, ya que este tipo de relaciones sinópticas son las que potencian el pensamiento científico creativo y, por tanto, los avances de la ciencia.

A. Que hi ha vegades que la natura ens... per exemple, l'aire i l'aigua pertanyen a la natura i ens poden ajudar per a produir energia.

M. A vore, per exemple, l'aire i l'aigua que són inesgotables, que els tenim ahí, poden produir energia. *Entonces tu ja has relacionat algo del medi ambient amb l'energia.*

Y en este otro, el maestro habla de la complejidad de un concepto que está explicando, y da pie a los alumnos para que investiguen sobre él haciendo evidente la complejidad de la ciencia, que hace necesaria la dosificación de la información.

M. [explicando cómo se obtiene la energía geotérmica] *Bueno, això és complicat. També podríem investigar sobre això, eh? Val!*

Por otro lado, el maestro de sexto está continuamente motivando a los alumnos para que consigan una autonomía en estos procesos mentales que necesita la ciencia y que se aprenden sobre todo en la escuela. Lo hace por medio de expresiones motivacionales que incluye en los enunciados de las tareas que pide. Por ejemplo, cuando dice: *¿Tú serías capaz de abrir el diagrama de barras correspondiente al consumo diario de la primera semana?* (2012b: 149); o bien en el siguiente caso, donde está fomentando la autonomía de los alumnos a la hora de realizar un ejercicio de cálculo por su cuenta:

M. Dividir entre 3,6 *¿De acuerdo? Repito, el 100 % es todo el círculo, 360 grados. Ahora ¿qué tenemos que hacer? Averiguar los grados que tendrá cada sector circular para cada uno de los porcentajes ¿de acuerdo? Pues eso me lo hacéis vosotros solitos ya, a partir de ahora. Me pasáis los porcentajes a los grados multiplicándolo por lo que ha dicho Anna, 3,6.* (2012b: 164-165)

### 2.2.2. Las preguntas

Las preguntas son el elemento clave de la construcción guiada del conocimiento, ya que son el recurso verbal más directo para pedir la interacción del interlocutor. Además, las preguntas son un elemento clave que, usado en el aula, permite al maestro gestionar el flujo informativo de manera equilibrada y controlarlo para adaptarlo al nivel de sus alumnos. Las preguntas permiten recapitular, abrir nuevos temas, fomentar la participación de los alumnos en cada caso, cerrar puntos, controlar la atención y la recepción de los alumnos, puntualizar, ejemplificar, etc.

Por todo esto, consideramos que las preguntas son la herramienta fundamental para gestionar la efectiva adquisición de conocimientos científicos por parte de los alumnos. A causa de las características del corpus analizado, que son transcripciones orales que muestran secuencias de interacción maestro-alumnos, y también por cuestiones de espacio, nos centraremos en la clasificación de las diferentes funciones de las preguntas del maestro y de los alumnos en el proceso de divulgación del conocimiento científico en el aula de primaria, dejando de lado otras preguntas no relacionadas con el contenido científico.

### 2.2.2.1. DEL DOCENTE

Hemos identificado ocho tipos diferentes de preguntas hechas por el maestro relacionadas con la construcción guiada del conocimiento: preguntas fáticas, imperativas, retóricas, recapitulativas o indagatorias (que pueden ser de desconocimiento fingido), para incentivar la participación, sobre conocimientos previos, preguntas cerradas sobre contenidos y preguntas abiertas sobre contenidos. A continuación, explicaremos brevemente cada tipo con algunos ejemplos del corpus.

Las preguntas fáticas, como su nombre indica, sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos lo están escuchando y comprenden lo que está explicando. Preguntas del tipo *¿vale?* y *¿de acuerdo?* son muy comunes en los dos corpus analizados. Se trata de preguntas fáticas, que sirven al maestro para comprobar que los alumnos atienden a sus explicaciones. Normalmente se colocan al final de una explicación teórica o de una instrucción, como podemos comprobar en el siguiente ejemplo:

Maestro: Vale. Y los resultados de esa encuesta en la semana verde tienen que quedar expuestos *¿vale?* Entonces, los responsables de representar en diagramas sectoriales, los porcentajes en cada una de las respuestas, somos nosotros, los alumnos de sexto. Los alumnos de sexto nos encargaremos de recopilar todos los datos de todas las clases *¿eh?* Y elaborar diagramas sectoriales sobre los porcentajes *¿eh?* De cada una de las respuestas de cada una de las preguntas *¿Quieres leer las preguntas, por favor?* Primer apartado, lees el primer apartado. (2012b: 88)

La última de las preguntas que aparecen en este ejemplo es imperativa, ya que demanda una tarea a un alumno. En este caso, leer las preguntas. También hay preguntas fáticas más desarrolladas, como: P. «Per què fas mala cara, Carles?», R. «Perquè no entenc casi res» (2010: 71). Además de las preguntas fáticas

cas, que a veces se convierten en muletillas de algunos maestros, las preguntas retóricas son también muy abundantes y se usan para gestionar la información. De hecho, con este tipo de preguntas, se avanza a las hipotéticas dudas que deduce que tendrán sus alumnos sobre el contenido explicado:

Maestro: Y *¿os dais cuenta?* Yo el año pasado, cuando veíamos las papeleras, raro era el día que no veíamos siete u ocho bolitas de papel de aluminio, si os dais cuenta ahora no hay ninguna. *¿Por qué? Porque* desde el colegio mentalizamos a los niños para que el almuerzo lo traigan en bolsitas de plástico que se pueden reutilizar o en papel *¿vale?* Pero desde el consejo se está intentando a ver si alguien subvenciona unas bolsitas de tela *¿eh?* Para traer el bocadillo en ellas y poderlas reutilizar constantemente, cuando se ensucian se lavan y ya está. *¿De qué más se habló?* (2012b: 87)

En este fragmento observamos distintos tipos de preguntas: un «¿por qué?» retórico, un «¿os dais cuenta?» también retórico porque no espera respuesta, dos interrogaciones fáticas y, por último, una pregunta de recapitulación. Las preguntas de recapitulación y las preguntas indagatorias sirven al maestro para estimular la participación de los alumnos: «¿de qué más se habló?», «Estaría tot?», «¿por qué más?», «¿se nos ocurre algo más?», «algú proposa una altra? Almudena?». En este último caso, se interpela directamente a una alumna para que participe. A veces, en este tipo de preguntas, el maestro finge que no sabe algo, como ocurre en el siguiente ejemplo con el concepto de *biomasa*:

Maestro: La biomassa! Molt bé! La biomassa. Què és la biomassa? Perquè no ho tinc massa clar. No se què és la biomassa, tu saps el què és la biomassa? Què és? (2012b: 94)

También hay preguntas de comprobación de los conocimientos previos. En este caso, el maestro busca ejemplos en contexto real: «¿Quién ha visto diagramas en algún sitio además de en el cole?» (2012b: 157). Hay también preguntas que incentivan la participación, del tipo «¿tú te atrevirías a...?».

Finalmente, existen las preguntas sobre conocimientos declarativos, que en principio no admiten duda. Estas pueden ser cerradas, como «Però la sang és blava?» (2010: 102) o abiertas, como «I per què es veu més blava?» (*idem*). La función de estas preguntas que el maestro dirige a todos los alumnos o a uno de ellos es hacerles reflexionar sobre un contenido para comprobar si lo han entendido.

Antes hemos dicho que el proceso de adquisición de un concepto científico consiste en un camino de ida y vuelta. Durante la ida (cuando se contextualiza el concepto mediante los mecanismos de *destermnologización*) el alumno

descifra el concepto. En el camino de vuelta (cuando ya es capaz de entender el concepto abstracto), el alumno interioriza el concepto. El maestro puede comprobar si el alumno ha realizado este camino de doble sentido si es capaz de explicar el concepto de manera técnica pero sin calcar la definición del manual. Este lenguaje abstracto y técnico que el alumno ha adquirido es lo que Neil Mercer llama *discurso educado* (1997: 93).

En este sentido, hemos analizado las maneras de contestar a las preguntas ¿qué es x? y ¿qué quiere decir x? que aparecen en el corpus, y hemos identificado cinco tipos de respuestas: *a*) no saber la respuesta («Blanca: Eh... número de personas... no sé», 2012: 65), *b*) poner un ejemplo ([la combustió és] quan per exemple el petroli s'encén, 2012*b*: 96), *c*) hacer una comparación («el cor és com una forma d'un puny tancat» 2010: 112), *d*) definir el concepto de manera coloquial («renovables són les coses que no s'esgoten», 2012*b*: 94), y *e*) definir técnicamente el concepto («l'energia és tot allò que provoca els canvis al nostre voltant», 2012: 92). El último tipo de respuesta es el que más se aproxima al discurso científico prototípico, que es el modelo de lengua usado para hablar científicamente.

#### 2.2.2.2. DE LOS DISCENTES

En cuanto a los tipos de preguntas sobre contenidos científicos que los alumnos hacen al maestro, hemos podido identificar cuatro tipos diferentes: respuestas interrogativas (que denotan inseguridad en la respuesta por parte del alumno), preguntas para situarse, preguntas para aclarar conceptos y, por último, preguntas que van más allá de los contenidos que se explican y que relacionan estos con otras esferas de conocimiento o con la experiencia cotidiana.

Las preguntas para situarse las hacen los alumnos cuando han perdido el hilo de la explicación del profesor. Son preguntas abiertas del tipo ¿*por dónde vamos?* o cerradas: «estem parlant de menys energia, no?» (2012*b*: 155). Otro tipo son las preguntas sobre el contenido de lo que se explica: «I la brutícia de tot el cos fa que les venes es vegem blaves?» (2010: 103), «A. ¿Cómo es la energía nuclear?» (2012*b*: 97) o «A. Com ix eixe calor? [de la energía geotérmica]» (2012*b*: 96). Hay preguntas de los alumnos que van más allá de los contenidos que se explican. Estas suelen ser las preguntas más interesantes y las que denotan una mayor comprensión de los contenidos, ya que el alumno es capaz de ir más allá de la comprensión básica y relacionarlos con el mundo real (ex.: «I això és bo o mal?», 2012*b*: 128).

Otro tipo de preguntas de los alumnos son las que hemos llamado *respuestas interrogativas*. Se trata de las ocasiones en las que el alumno contesta a una pregunta con la respuesta pero con entonación interrogativa. Estas *respuestas interrogativas* tienen lugar cuando el alumno contesta al maestro con una pregunta porque no está seguro de su respuesta, por lo que el alumno espera la posterior reafirmación de la respuesta por parte del maestro:

Maestro: L'Ajuntament, molt bé! L'Ajuntament. Qui és el responsable màxim, el que coordina l'Ajuntament.

Alumno: L'alcalde?

Maestro: L'alcalde! L'alcalde és la màxima responsabilitat. (2012b: 106)

### 3. Conclusiones

En el corpus de sexto curso, hemos visto cómo se conceptualizaba el aprendizaje a través de la metáfora del conocimiento científico. Es importante hacer ver a los alumnos que la vida está llena de experimentos y de descubrimientos que todos podemos alcanzar desde la perspectiva del científico, para ver la ciencia como algo cercano ya desde la infancia. Hay que *empoderar* a los alumnos para la ciencia y mostrarles que los pequeños descubrimientos del aprendizaje son metáforas a pequeña escala del largo camino de la ciencia. Por esto es útil que el maestro conduzca a los alumnos a aprender sobre ciencia a partir de la metáfora del alumno científico.

Hemos comprobado también que el docente debe conocer en profundidad el nivel de conocimiento del que parte el alumno para aplicar de manera efectiva la *desterminologización*. De lo contrario, hemos visto que pueden surgir barreras en la comprensión, como pasa cuando no se explican ciertos tecnicismos o cuando se usa una metáfora basada en una imagen que los alumnos todavía no conocen.

Por otra parte, no se puede caer en el error de la excesiva simplicidad. Los conocimientos científicos se tienen que abordar en profundidad en la escuela y los alumnos han de ser conscientes de su complejidad, pero no por eso quedarse en la superficie simplista de los conceptos. Es necesario que el maestro utilice el lenguaje científico y que enseñe a los alumnos a utilizarlo también, con el objetivo final de que los alumnos lleguen algún día a utilizar autónomamente el lenguaje científico prototípico.

Los conocimientos científicos se representan en la mente dentro de marcos o módulos conceptuales. Estos *lugares* mentales tienen plasticidad y cambian a medida que aprendemos para poder procesar conceptos más abstractos y

complejos como los de la ciencia. De hecho, según el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith, el desarrollo consiste en un proceso de cambio representacional (1992: 28). Por eso es indispensable valorar el papel de la escuela en el desarrollo de los marcos y procedimientos cognitivos que permiten acceder a la ciencia.

Para llegar al conocimiento científico, además de los contenidos y del lenguaje, se necesita conocer ciertos procedimientos cognitivos de abstracción: capacidad de interrelación, extrapolación, comparación, jerarquización, síntesis, deducción, inducción, etc. Es especialmente en los niveles iniciales de la educación reglada donde se aprenden este tipo de funciones cognitivas y metacognitivas indispensables para el acceso al conocimiento científico en toda su complejidad.

Entre las principales diferencias a la hora de enseñar conceptos científicos entre los dos niveles de primaria (segundo y sexto curso), de los dos corpus analizados, cabe destacar que en el corpus de segundo se observa un interés de trabajar la lengua al mismo tiempo que la ciencia que disminuye notablemente en el corpus de sexto, además de trabajar desde el punto de vista de la organización de la información sobre el concepto científico en un texto, sabiendo organizarla de más a menos importante. En cambio, en el corpus de sexto, se observa más interés por parte del profesor en operaciones matemáticas concretas y en que los alumnos manejen de manera adecuada el lenguaje científico, a un nivel mucho más específico que en el caso de segundo de primaria, donde hay más preocupación por una comprensión global de la ciencia y del concepto científico a partir de la escritura.

El docente debería esforzarse por crear en sus alumnos una construcción mental atractiva y accesible de la ciencia y de la figura de los científicos, ofreciéndoles herramientas para que puedan enfrentarse de manera autónoma a la ciencia. Por eso es tan importante trabajar en la línea del aprendizaje significativo y manejar textos reales como informes, fichas, encuestas, facturas... En definitiva, el maestro tiene que tener como objetivo crear pequeños científicos curiosos por aquello que les rodea. La escuela tiene un papel clave en la consolidación de este marco cognitivo de la ciencia en las construcciones mentales de los alumnos, pero también lo tienen los medios de comunicación y las familias.

## Referencias bibliográficas

- ALTAVA, V.; F. GIMENO; I. RÍOS; I. M. GALLARDO** (2012): «Las preguntas, nexo entre la investigación y la enseñanza» en **CARVALHO, J. A. et al.** (eds.): *Aula da Língua: Interação e reflexao*, Portugal, Óbidos: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 13-28.
- ALTAVA, V.; F. GIMENO; G. LORENZO; I. PÉREZ; I. RÍOS** (2012): *Situacions d'aula III. Un projecte globalitzat sobre l'energia en sisé de primària*, Castelló, Universitat Jaume I. <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/42741/s64.pdf?sequence=6>> [Consulta: 19-3-2012].
- (2010): «Situació II “El cor”. L'escriptura d'un text dins d'un projecte de treball globalitzat» en *Situacions d'aula II. Materials docents d'ús interdisciplinari*, Castelló, Universitat Jaume I, 67-119. <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23981/s36.pdf?sequence=6>> [Consulta: 19-3-2012].
- BAUMAN, Z. (2006)**: *Vida líquida*, Barcelona, Paidós [Trad. Albino Santos Mosquera].
- BEACCO, J.-C.** (1992) : *Un Lieu d'inscription de la didacticité : les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, París, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- EDWARDS, D.; N. MERCER** (1988): *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós.
- KARMILOFF-SMITH, A.** (1992): *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, Bradford Books.
- MERCER, N.** (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.
- MONFERRER, A.; V. SALVADOR** (2012): «Procediments discursius de la divulgació científica en l'àmbit periodístic: l'èxit mediàtic de la maleïda partícula de Higgs», *Journal of Catalan Studies*, 128-150.
- MORIN, E.** (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, México, Gedisa [Trad. Marcelo Pakman].
- SALVADOR, V.** (2000): «Portal: discurs científic i comunicació social» en *Saber i comunicar*, monogràfic del *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura*, 11: 5-11.
- (2004): «La difusió social dels sabers científics: pràctiques i comunitats discursives» en *La llengua i la literatura: historia i actualitat*. Actes de les jornades celebrades a la Universitat Jaume I en el setantè aniversari de les Bases Ortogràfiques del 1932, Barcelona/Castelló, Institut d'Estudis Catalans / Universitat Jaume I, 97-101.
- VYGOTSKY, L. S.** (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.



# La transposición didáctica interna de la Revolución Industrial en manuales de enseñanza media: textualización de las nociones de cambio y causalidad

Internal didactic transposition of the Industrial Revolution in textbooks for 4th degree of secondary education: textualizing the concepts of change and causality

PAÛL LIMORTI  
UNIVERSITAT D'ALACANT

---

Recibido: 30/03/2014  
Aceptado: 30/04/2014

**ABSTRACT:** This paper analyses the pedagogical concept of didactic transposition by applying it to the case of the body of knowledge «Industrial Revolution» as textualized in a sample of five History textbooks for the 4th grade of the Spanish secondary education (ages 15-16). We pay special attention to the way notions of *transformation* and *cause* are discursively expressed. All of this in order to establish the foundations of a discursive analysis that would help to better know the grammatical structures (of a L1, L2 or LE) through whom students have access to the academic knowledge and the control of which is essential for the comprehension and production of academic texts in the field of the Social Sciences.

**Keywords:** didactic transposition, discourse analysis, textbooks, History textbooks, CLIL, didactics of Social Sciences, curriculum analysis.

**RESUMEN:** Este artículo estudia el concepto pedagógico de transposición didáctica aplicándolo al caso del saber histórico «Revolución Industrial» tal y como aparece textualizado en una muestra de cinco manuales de ciencias sociales para 4.º de Educación Secundaria. Se analiza especialmente la manera como se expresan discursivamente las nociones de *transformación* y de *causa*. Todo ello con el objetivo de sentar las bases de un análisis discursivo que permita conocer las estructuras gramaticales (de una L1, L2 o LE) a través de las cuales el alumno accede al contenido académico y cuyo dominio es vital para la comprensión y la producción de textos académicos del ámbito de las ciencias sociales.

*Palabras clave:* transposición didáctica, análisis del discurso, manualística, libros de texto de historia, AICLE, CLIL, didáctica de las ciencias sociales, análisis del currículum.

## 1. Transposición didáctica, currículo prescrito y currículo en acción

El currículo prescrito y el currículo en acción serían los dos polos entre los que circula la corriente alterna de la transposición didáctica. *Transposición didáctica*, el concepto acuñado por Yves Chevallard (1991), parte de la existencia de un sistema didáctico compuesto por un docente y sus alumnos y un saber disciplinar, «sabio» (*savant*), científico, que debe convertirse en «saber enseñado». Para Chevallard habría un «espíritu» disciplinar de la materia enseñada, previo al acto de enseñar. El «saber enseñado» sería un «saber exiliado» y uno de los lugares de exilio de este saber es el libro de texto. Sobre el libro y sobre el docente recae, entonces, la autoridad académica, ellos son los agentes legitimadores del saber.

Por otro lado, el manual legitimador constituye un obstáculo contra un currículo en acción dinámico, centrado en el proceso de conocimiento, en la exploración y en el descubrimiento. En la redacción del «texto del saber» en el texto del manual y en el discurso didáctico el conocimiento se naturaliza. Esta naturalización es el resultado de un proceso de descontextualización y recontextualización. El manual efectúa esta operación a través de la textualización del conocimiento: texto e imagen entablan una relación dinámica que constituye un nuevo contexto para el saber sabio. En este contexto o, mejor, cotexto, se concreta la desproblematización, la despersonalización y la descontextualización de los significantes. Mientras, el saber enseñado, encapsulado en su texto, caduca, envejece en relación con la sociedad, resulta superado periódicamente por la evolución del saber sabio o por la moral imperante.

El concepto de *saber sabio* y de transposición didáctica en su planteamiento deductivo, de arriba a abajo, establece una relación dialéctica con la idea de *currículo en acción* de autores como Stenhouse. En el currículo en acción el profesor guía a sus alumnos en el descubrimiento de un conocimiento no cerrado, problemático, que hay que construir yendo a sus fuentes y a través de la práctica, es decir, en un currículum inductivo, de abajo a arriba. Chevallard considera una pretensión desafortunada pensar que el conocimiento sea algo que no venga dado de una vez por

todas y que pueda ser «construido» desde «abajo», desde el aula. Stenhouse, aun admitiendo que la deformación que el acto de enseñar impone a la materia enseñada (el *saber sabio*) es inevitable («Toda enseñanza falsifica su materia cuando la moldea en la forma de la enseñanza y del aprendizaje» (Stenhouse, 1985: 152), propone que se minimice esa falsificación del conocimiento a través de lo que denomina «arte de la pedagogía». Ese arte es el método que construye el currículo en acción y el análisis del discursos puede contribuir a perfeccionarlo, como veremos.

Habría en el proceso de transposición didáctica dos fases, una primera transposición *externa* mediante la cual el saber sabio se selecciona y se prescribe en forma de decretos curriculares, aparece así el *currículo legislado*; es el proceso que Gimeno Sacristán denomina «organización del saber dentro de la escolaridad» (1988: 134). A partir de este momento se inicia la *transposición didáctica interna*, la textualización en forma de manual, de material curricular o de discurso docente. En palabras de Bronckart y Plazaola: «Las propiedades de los contenidos didactizados son ampliamente determinadas por las de los textos o discursos que los instauran» (2000: 46). La cuestión ya había sido puesta de manifiesto por John Dewey (1925) mucho antes y constituye un motivo recurrente en las distintas corrientes de renovación pedagógica: aprender en la escuela tradicional significa la adquisición de aquello que ya se encuentra incorporado en los libros y en las cabezas de los profesores, lo que se enseña es un saber estático, un producto acabado, cerrado, naturalizado. Un producto textual.

El saber histórico se descontextualiza respecto de sus fuentes académicas y al mismo tiempo se muestra en el manual lejos del entorno inmediato del alumno. Entre los manuales examinados, solo el de la editorial Castellnou intenta contextualizar el saber enseñado en su origen «sabio» cuando explica el origen académico del término «revolución industrial». Por otra parte, en ninguno de los cinco manuales estudiados, a pesar de venderse como adaptaciones del currículo de la Comunidad Valenciana, hay referencias al caso arquetípico, y bien estudiado por los historiadores valencianos, de la revolución industrial producida en Alcoi en pleno siglo XIX, solamente el manual de Voramar/Santillana dedica un apartado a la industrialización valenciana. Tampoco, por supuesto, se enlaza con la revolución industrial tardía, pero significativa para los alumnos valencianos, que se produjo en el siglo XX: la industrialización de Elda o de Elx (Alicante) a través de la modernización de la industria de las alpargatas no se trata en ninguno de los libros.<sup>1</sup> Es tarea de los profesores convertir el

---

1. Esta baja presencia de los elementos históricos propios de las comunidades autónomas en los libros de historia, por debajo incluso del mínimo marcado en los currículos oficiales, ya

«saber prescrito» en el decreto curricular (primera transposición didáctica) y que aparece textualizado en el manual (el «saber a enseñar» fruto de la segunda transposición didáctica), en «saber efectivamente enseñado», saber recontextualizado que vuelve de abajo a arriba. Este es el caso de la unidad didáctica diseñada y llevada a la práctica por la profesora del IES Valle de Elda, Irina Agulló: «Elda la bien calzada», dentro del Proyecto ComBas del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, un caso paradigmático de tercera transposición didáctica en el ámbito del aula, o *currículo en acción*.

Así pues, el estudio de la textualización del saber sabio, tanto en los materiales curriculares, como en el discurso docente, es una vía de investigación de gran interés, tanto para el análisis del discurso como para la didáctica general y específica. Para llevarla a cabo habría que analizar de manera pormenorizada los géneros discursivos que se utilizan en las diferentes esferas de producción de los saberes. Es decir, habría que examinar la forma de organización del saber sabio (u «objeto de discurso», según Bronckart y Plazaola (2000)) en el marco textual y contextual en el cual se integra. En nuestro caso el objeto de discurso es la Revolución Industrial, el género discursivo es el manual escolar de historia y el contexto el aula de 4.º curso de Educación Secundaria.

## 2. La transposición didáctica en los libros de historia

Rafael Valls detalla los puntos de estudio que tendría que abordar cualquier investigación sobre la transposición didáctica en los libros de historia:

- la actualización científica y una imagen adecuada de la historiografía post-positivista: distinción entre datos, hipótesis, interpretaciones y valoraciones; carácter procesual, multifactorial-causal y multiperspectivo del conocimiento histórico; otredad y «presencia» del pasado; los documentos, como testimonios y como «discursos-representaciones»,
- grado de adecuación de la presentación y de los tratamientos realizados a unos niveles científicamente aceptables: grado de distorsión, simplificación, reducción o fragmentación de los análisis realizados; grado de interrelación-integración-multicausalidad de los factores explicativos; grado de compara-

---

fue puesta de manifiesto por Jordi Burguera (2002), a propósito de los manuales de historia catalanes. El estudio de Burguera era una respuesta, basada en datos empíricos, a la polémica desatada por un informe de la Real Academia de la Historia sobre el tratamiento de la «historia de España» en los manuales de las comunidades autónomas con lengua propia.

tivismo introducido en el tratamiento de los fenómenos históricos analizados tanto en su escala geográfico-espacial como temporal (uso de ejemplos y contraejemplos, que evitasen las trampas y falseamientos de una historiografía sectaria); análisis de los conceptos utilizados, de sus connotaciones y de su carga valorativa implícita. (Valls, 2008: 509-510)

Olvida Valls en esta pormenorizada lista de puntos conflictivos de la transposición didáctica del saber histórico, los procesos de textualización, que al fin y al cabo son los que en última instancia determinarán el grado de comprensibilidad de texto escolar. ¿Qué estructuras lingüísticas utilizan los autores de los manuales para expresar las «valoraciones», los «procesos», las «causas», las «explicaciones», las «comparaciones», los «análisis», las «transformaciones», la expresión del tiempo y del espacio...? Esta es la parte que se reserva el análisis del discurso en el estudio de la transposición didáctica del saber histórico en los manuales de historia: el estudio de las estructuras lingüísticas implicadas en la textualización del saber sabio.

En el caso que nos ocupa, el del *saber sabio* «Revolución Industrial», la primera transposición didáctica la realizan los decretos curriculares, que constituyen el currículo prescrito. Los manuales analizados se ajustan al currículo de la Comunidad Valenciana que a su vez concreta el decreto ministerial de mínimos. Los manuales concretan, pues, el contenido prescrito en los decretos para cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de etapa para la asignatura Ciencias sociales, Geografía e Historia es: «Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de la Comunitat Valenciana, de España y del mundo; respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás».

El currículo establece además el marco en que los contenidos históricos (el «saber sabio»), se integran: «En cuarto de ESO se sintetizan las bases históricas de la sociedad actual y las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Se hace, además, hincapié en la historia contemporánea española, singularmente en la configuración del Estado democrático en España y en su pertenencia a la Unión Europea».

Los contenidos prescritos para cuarto corresponden al «Bloque 2: Bases históricas de la sociedad actual»:

- El auge de la revolución industrial. Transformaciones económicas y tecnológicas. La expansión económica valenciana de finales del siglo XIX.

- La nueva sociedad: viejas y nuevas élites; las clases populares. Formas de vida en la ciudad industrial.

Por otra parte, el criterio de evaluación relacionado con este contenido es el número 5: «Comprender las transformaciones socioeconómicas de la Revolución industrial, así como los acontecimientos más relevantes que explican el protagonismo de Europa durante la época del imperialismo, sus consecuencias y su declive». A este criterio se podría añadir el número 11, que define procesos cognitivos relacionados con la comprensión de procesos históricos o «transformaciones»: «Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos, establecer conexiones entre ellas y reconocer la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales».

La palabra «síntesis» («En cuarto de ESO se sintetizan...») nos muestra uno de los procesos de transposición didáctica: la simplificación. La Revolución Industrial se presenta como una «transformación», un proceso de cambio en el tiempo, que afecta aspectos económicos, políticos y sociales, y que se considera uno de los fundamentos históricos de las sociedades actuales. «Proceso» y «transformación», junto a «causa» y «consecuencia» serían las nociones determinantes en la textualización de este contenido del saber histórico en la segunda transposición didáctica. Analizaremos, pues, la transposición didáctica de las nociones de «proceso», «transformación» y «causa-efecto», en el discurso de una muestra cinco manuales de historia de 4º de ESO.

### **3. La expresión lingüística de las nociones de «proceso», «transformación» y «causa-efecto»**

Como hemos apuntado con anterioridad, el material curricular impreso es un elemento mediador entre el alumno y el saber histórico, debe ayudarle a acceder al contenido curricular prescrito y debería estimular procesos cognitivos estrechamente vinculados con la manera como se comprende este tipo de contenido: la comprensión de los procesos, es decir, comprender la causalidad.

En este sentido, Blanco Rebollo (2008: 58) establece una división en tres grados de los *conceptos* temporales asociados al saber histórico a los que debe enfrentarse un alumno de Educación Secundaria: nivel bajo (datación, sucesión y simultaneidad); nivel medio (permanencia, secuenciación, continuidad, cambio y empatía); y nivel alto (duración, periodización y causalidad). Nuestros alumnos de 4.º de ESO deberían ser capaces, según este baremo, de enfrentarse a los conceptos situados en el nivel alto; estas serían, según el autor, «operacio-

nes mentales especiales propias de la investigación» que requieren una transposición didáctica compleja, un trabajo específico por parte del profesor y un adecuado tratamiento pedagógico de los libros de texto. De las nociones apuntadas por Blanco Rebollo nos interesan las nociones de «cambio» («acontecimientos o situaciones que han sufrido una transformación en el tiempo y han provocado el nacimiento de nuevos sistemas»), nivel medio; y «causalidad» («estudio de los motivos que explican el origen de un proceso o un hecho histórico»), nivel alto, y de especial dificultad didáctica, según el autor.

### 3.1. Nominalización

La nominalización, en tanto que proceso semántico de abstracción y conceptualización, es uno de los principales obstáculos que deben superar los discentes en su camino académico (Salvador, 2005: 76). El uso de la nominalización (sustantivos deverbales) es constante en todos los manuales para referirse a los diferentes aspectos del macroproceso de «transformación» histórica conocido como Revolución Industrial: «aplicación», «expansión», «ampliación», «uso», «aparición», «aumento», «disminución», «crecimiento», «mejora», «producción», «avance», «incremento».

#### 3.1.2. Cadenas léxicas

A veces el verbo sustantivado constituye el núcleo de nominalización semántica del cual parte una cadena léxica que se aproxima a una unidad fraseológica o a una colocación por su grado de recurrencia (Salvador, 2005: 81-82): «progresos técnicos», «aumento demográfico».

Estas cadenas constituyen muchas veces el título de los epígrafes de los apartados y sirven de guía para el alumno durante la lectura del manual. De este modo la categorización y la clasificación de los «cambios» y de las «transformaciones» se resaltan gráficamente en el libro texto: «Los *cambios* demográficos», «Las *transformaciones* económicas» [A]; «Los *cambios* tecnológicos» [C]; «La *modernización* agrícola» [C]; «Las *innovaciones* de la industria textil», «Las *innovaciones* de la industria siderúrgica» [C]; «El *crecimiento* de la población», «La *expansión* comercial y de los transportes» [O]; «La *expansión* agrícola del siglo XVIII» [vs].

En ocasiones los epígrafes indican la noción de «cambio» recurriendo al adjetivo «nuevo» antepuesto al sustantivo: «Las *nuevas* fuentes de energía»,

«Las *nuevas* industrias» [C]; «*Nuevas* fuentes de energía» [O]; «*Nuevas* ramas industriales» [O]; «Introducción de *nuevos* cultivos» [SM]; «Aplicación de *nuevas* técnicas agrícolas» [SM]; «Una *nueva* mentalidad» [VS].

### 3.2. *Verbos de cambio y de proceso*

La principal característica discursiva de los manuales de historia es el uso del pasado, las secuencias narrativas se imponen a las expositivas predominantes en otros tipos de textos académicos. En el caso que nos ocupa, en la descripción de acciones (narración), predominan los verbos que indican cambio y proceso.

#### 3.2.1. Cambio

«Descender», «disminuir», «aumentar», «incrementar», «reducir», «mejorar», «cambiar», «convertir», «generalizar», «pasar a», «dejar de»: «La mortalidad *descendió*»; «*disminuyeron* las grandes epidemias»; «la población *aumentó*»; «el aumento de la población *incrementó* la demanda de productos» [A]; «la mortalidad *se redujo*» [C]; «La ganadería extensiva *mejoró*» [C]; «*Cambiaron* las estructuras agrarias» [VS]; «[esta burguesía] *se convirtió* en el principal motor de la revolución» [SM]; «El trabajo infantil *se generalizó*» [SM]; «El sistema de explotación *pasó a* ser privado» [C]; «La carne *dejó de* ser un alimento solo al alcance de los más ricos» [VS].

#### 3.2.2. *Proceso*

- *Inicio del proceso o surgimiento*

«Iniciar», «introducir», «promover», «aparecer», «desarrollar», «crear», «producir», «nacer», «comenzar»: «Esta transformación *se inició*», «la población europea *inició*», «*se introdujeron* máquinas», «los grandes propietarios ingleses *promovieron*» [A]; «Hacia 1750 *se introdujo* el arado de hierro» [VS]; «A nivel general, entre 1870 y 1914 *aparecieron* innovaciones tecnológicas y nuevas fuentes de energía, *se crearon* extraordinarios centros fabriles, *se produjo* un gran desarrollo del capitalismo y *nacieron* importantes organizaciones obreras»; «*comenzó* el uso

de otras fuentes de energía»; «la industria del automóvil *nació...*»; «la dinamo *apareció* en 1866» [O].

- *Continuación del proceso*  
«Mantenerse», «seguir»: «La natalidad *se mantuvo* alta» [A]: «*se siguió* utilizando el carbón mineral» [C].
- *Fin del proceso o expresión de logro*  
«Alcanzar», «obtener», «acabar con», «desarrollarse»: «El país donde los cambios demográficos *alcanzaron* mayores proporciones» [A]; «la industria química, que *alcanzó* gran desarrollo...» [C]; «El comercio exterior británico *obtuvo* importantes beneficios» [O]; «Las revoluciones liberales *acabaron con* las propiedades señoriales y comunales [VS]; «*se desarrolló* la nueva metalurgia» [C].

### 3.3. Expresión de causas y efectos

#### 3.3.1. Verbos y perífrasis verbales que indican relaciones causales

«Ocasionar», «hacer que», «aumentar» (transitivo), «provocar», «dar lugar a», «convertir en», «ser» (*la causa de X es Y*), «debido a», «proporcionar», «producir», «contribuir a»: «[transformación en la industria] que *ocasionó* el paso de una economía agraria a otra industrial» [A]; «La elevada natalidad *hizo que* la población [...] creciera» [C]; «Este crecimiento de la población *aumentó* la demanda de productos, la creación de un mercado interior, y *provocó* que la mano de obra sobrante en el campo fuera a trabajar a las fábricas» [C]; «los nuevos inventos que *darían lugar a* importantes industrias» [C]; «La Revolución Industrial consistió en un conjunto de profundos cambios que *convirtieron* una economía exclusivamente agrícola y comercial en una economía industrializada» [O]; «*La causa* de este incremento *fue* la disminución de la mortalidad, *debido a* las mejoras en la alimentación y la higiene» [O]; «El aumento demográfico *ocasionó* una mayor demanda de productos agrícolas e industriales y *proporcionó* una mano de obra numerosa y barata a la industria» [O]; «El desarrollo del comercio *produjo* un excedente económico que *contribuyó a* financiar la expansión industrial» [O].

### 3.3.2. Consecuencia

- *De esta forma*  
«*De esta forma*, aumentó el número de cabezas de ganado» [VS].
- *Como resultado de*  
«*Como resultado de* todo esto, entre 1700 y 1800 la producción del sector primario se incrementó considerablemente» [VS].

### 3.3.3 Conectores causales

- *Gracias a*  
«*Gracias a*» es el conector causal más utilizado en los cinco manuales. Nos limitaremos a reproducir algunos pocos ejemplos de cada libro, aunque su profusión es grandísima: «La natalidad se mantuvo alta, pero la mortalidad descendió *gracias a* la mejor alimentación, *motivada por* los procesos agrarios» [A]; «Todo ello se pudo conseguir *gracias a* la aplicación de los adelantos técnicos de la industria» [C]; «Estos cambios fueron posibles *gracias a* la aplicación de nuevas máquinas en la industria...» [O]; «Esta burguesía enriquecida *gracias a* las actividades comerciales y financieras...» [SM]; «La Revolución Industrial comenzó a mediados del siglo XVIII en Europa *gracias al* uso de nuevas técnicas, fuentes de energía...» [VS].
- *Por*  
«Las transformaciones agrarias [...] se vieron impulsadas *por el aumento* de la demanda de alimentos» [A]; «*Por todo ello*, aparecieron las primeras asociaciones en defensa y protección del mundo obrero» [SM].

### 3.4. Marcadores de orden

A veces encontramos marcadores textuales que indican el orden de los cambios en el proceso de transformación que se narra. Así, cuando se habla de las innovaciones en la industria textil, en el libro de Anaya aparecen en negrita los marcadores y los cambios: «*Al principio*, se adoptaron máquinas hidráulicas», «*Finalmente*, se emplearon máquinas de vapor». Con ello se facilita de manera visual, a través de la tipografía resaltada, que el alumno pueda seguir

los hitos que marcan las fases del proceso de transformación y pueda subrayar o esquematizar en su cuaderno estas ideas clave.

#### 4. Nociones generales y competencia comunicativa: el acceso discursivo a los contenidos históricos

Una vez inventariadas las formas lingüísticas que textualizan en los manuales estudiados los *conceptos temporales* asociados al saber histórico a que se refiere Blanco Rebollo en su estudio, nos proponemos vincular estos conceptos con el término *noción* de la didáctica de las lenguas en relación con el método nocional-funcional. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que fija para la lengua española las nociones y las funciones comunicativas, los géneros discursivos y las estructuras gramaticales usados en los diferentes niveles de referencia del *Marco europeo de referencia para las lenguas*, puede ser un buen punto de partida para delimitar las estructuras gramaticales que aparecen en los libros de texto de Ciencias sociales y para definir las necesidades comunicativas de los estudiantes de Educación Secundaria (en nuestro caso, de cuarto curso) en relación con los textos de historia. El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* se inspira en los niveles de descripción para el inglés: *Waystage* (nivel A2 del *Marco europeo*), *Threshold* (B1) y *Vantage* (B2); y para el francés: *Niveau A1 pour le français (utilisateur-apprenant élémentaire): un référentiel* y *Le niveau B2 pour le français*.<sup>2</sup>

Las *funciones* son las intenciones comunicativas del hablante («identificarse», por ejemplo); las *nociones* hacen referencia a los «contenidos que tienen que ver con el significado», se trataría de categorías de «carácter semántico-gramatical», concebidas como conceptos descriptivos generales. Las nociones serían, pues, «los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla». Los descriptores de los niveles de referencia distinguen entre *no-*

---

2. Las referencias completas son las siguientes: J. A. van Ek / J. L. M., *Waystage 1990*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991; J. A. van Ek / J. L. M., *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998; J. A. van Ek / J. L. M., *Vantage*, Cambridge University Press, Nueva York, 2001; Jean Claude Beacco *et alii*, *Le niveau B2 pour le français (utilisateur-apprenant indépendant): un référentiel*, París, Didier, 2004; Jean Claude Beacco *et alii*, *Niveau A1 pour le français (utilisateur-apprenant élémentaire): un référentiel*, París, Didier, 2007. En catalán existe también la descripción del nivel umbral (B1): Marta Mas / Joan Melcion, *Nivell llindar per a la llengua catalana*, Barcelona, Departament de Cultura, 1999; a partir de esta descripción del nivel, se hizo una adaptación para estudiantes, muy útil para el tema que nos ocupa: Mercè Belart / Lluïsa Rancé, *Nivell llindar per a escolars de 8 a 14 anys*, Barcelona, Departament d'Ensenyament-Generalitat de Catalunya, 1995.

*ciones generales*, que son las que ahora nos interesan, y las *específicas*. Las *nociones generales* son aquellas que un hablante puede necesitar en cualquier contexto comunicativo y se refieren a conceptos abstractos. Las nociones generales se organizan en categorías (nociones espaciales, por ejemplo) y en subcategorías: localización, posición, distancia, movimiento, etc. (Instituto Cervantes, 2006).

Por otra parte el *Plan* determina que los libros de texto y, en general, los géneros discursivos y productos textuales del ámbito académico serían accesibles a los usuarios a partir de un nivel B2 de competencia y hasta el C2:

#### B2

- Libros de texto relacionados con la propia especialidad (recepción)
- Trabajos académicos (recepción)
- Trabajos de clase de extensión media (composición escrita) (producción)

#### C1

- Libros de texto (recepción)
- Trabajos de clase (recepción) (producción) (composición escrita)

#### C2

- Trabajos académicos (ensayos, memorias, tesis) (recepción) (producción)

Ahora vamos a clasificar las formas lingüísticas referidas a las nociones de cambio y de causalidad que hemos inventariado en los manuales según las categorías y las subcategorías del *Plan curricular* y las vamos a poner al lado de las formas recogidas en el nivel de referencia para el inglés *Vantage* (B2) (Ek/Trim, 2001).

Plan curricular del Instituto Cervantes	Vantage (B2)
Nociones generales	General notions
4.3 Aspectos de desarrollo (C1, C2)	3. Temporal
4.3.7 <i>Inicio</i> iniciar, introducir, promover, aparecer, desarrollar, crear, producir, nacer, comenzar aparición	3.24. <i>Commencement</i> to begin, to start, to go
4.3.8 <i>Finalización</i> alcanzar, obtener, acabar con, desarrollarse	3.25. <i>Cessation</i> (to) end, (to) finish, (to) stop
4.3.9 <i>Continuación</i> mantenerse, seguir	3.18 <i>Continuity</i> to continue, to go on 3.26 <i>Stability</i> to remain, to stay, to keep 3.4. <i>Duration</i> to continue, to go on, to last
4.3.13 <i>Cambio</i> descender, disminuir, aumentar, incrementar, reducir, mejorar, cambiar, convertir, generalizar, pasar a, dejar de expansión, ampliación, aumento, crecimiento, incremento, avance, mejora, disminución	3.27 <i>Change, transition</i> to become, (to) change, to get, to interrupt, to turn, to vary suddenly
	7. Relational
ocasionar, hacer que, aumentar (transitivo), provocar, dar lugar a, convertir en, ser (la causa de X es Y), proporcionar, producir, contribuir a debido a, gracias a, por <sup>3</sup>	7.3.6 <i>Causative</i> to have, to make  7.6.4 <i>Cause</i> because, as, due to, because of

3. El *Plan curricular* no incluye la categoría «relación» en su inventario. «Gracias a» se recoge en el apartado 15.3. «Oraciones subordinadas adverbiales», subapartado «Nexos y conectores de causalidad» del capítulo «Gramática» (nivel C1); «debido a» en el mismo subapartado del nivel B2. Algunos verbos que hemos vinculado a la noción de causa se podrían clasificar también en la noción de «cambio»; en otros casos el *Plan* los inventaría bajo nociones generales distintas, este es el caso de «ocasionar» y «provocar» que se adscriben a la noción general 1. «Nociones existenciales» → 1.1 Existencia, inexistencia» (nivel B2).

## 5. Conclusiones

Como conclusión podemos afirmar que el conocimiento de las características discursivas que son el resultado de la textualización del saber sabio en la segunda transposición didáctica, resulta de vital importancia para mejorar el acceso a los contenidos curriculares por parte del alumno: la comprensión lectora de textos de tema histórico propios del ámbito académico y la comunicación oral y escrita de discursos expositivos de las ciencias sociales. El análisis discursivo debería facilitar también el diseño de tareas competenciales en las que se trabaje la competencia en comunicación lingüística desde el área de ciencias sociales (y por extensión desde el resto de las áreas).

Por otro lado, el análisis discursivo de los textos escolares vinculado a las nociones y las estructuras gramaticales clasificadas por niveles de dominio de las lenguas con respecto al *Marco común europeo para las lenguas* nos permite componer textos didácticos, traducirlos y adaptarlos manteniendo un control sobre su nivel de dificultad lingüística y, al mismo tiempo, sobre el proceso de aprendizaje.

En el proceso de desarrollo de la enseñanza plurilingüe en que se encuentra el sistema educativo español, el conocimiento de las estructuras discursivas vinculadas a determinadas nociones y funciones y a los niveles de referencia del *Marco común europeo* facilitaría el acceso a los contenidos curriculares a través de las diferentes lenguas vehiculares en el método de Tratamiento integrado de lenguas y contenidos (TILC), también conocido como Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE o CLIL). En este caso, en que el acceso al saber histórico se realiza a través de una segunda lengua (L2), un mejor conocimiento de la estructura lingüística de los textos escolares nos ayuda en la creación, adaptación y traducción de materiales de calidad en diferentes lenguas. Así vemos que habría que adaptar los textos didácticos a unos niveles de dificultad lingüística inferiores a un nivel B2 y ello sin desvirtuar el contenido en el proceso de transposición didáctica-textualización.

Por otra parte, el contraste de estructuras lingüísticas de diferentes lenguas vinculadas a nociones comunes facilita el control lingüístico en la modalidad de AICLE conocida como *language across the curriculum* en que la lengua se aprende al mismo tiempo que los contenidos. También sirve de referencia en aquellas otras modalidades de AICLE en que la asignatura de lengua presta apoyo lingüístico a la asignatura que vehicula los contenidos curriculares en una L2. De esta manera sabemos en cada momento qué estructuras lingüísticas hay que reforzar en la clase de lengua para facilitar el acceso a los contenidos en la clase del área correspondiente.

Se trata, en suma, de enseñar a dominar el discurso histórico para comprender los textos de historia y poder comunicar contenidos de historia. En esta línea de trabajo nos puede servir el método nocional-funcional de enseñanza de las lenguas: observar cómo se fijan lingüísticamente nociones generales propias del discurso histórico como «causa», «consecuencia», «cambio», puede ser de gran ayuda para los profesores de ciencias sociales. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que fija para la lengua española las nociones y las funciones comunicativas usadas en los diferentes niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* podría ser un punto de partida.

### Referencias bibliográficas

- BLANCO REBOLLO, Á.** (2008): «La temporalidad histórica en los libros de texto» en **BURGUERA, J.; J. C. LUQUE; C. FUENTES** (2008): 55-61.
- BRONCKART, J. P.; I. PLAZAOLA** (2000): «La transposició didàctica. Història i perspectives d'una problemàtica fundacional» en **CAMPS, A.; M. FERRER** (coords.): *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 39-63.
- BURGUERA, J.** (2002): «Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos», *Íber*, núm. 33 (julio-agosto-septiembre): 95-108.
- BURGUERA, J.; J. C. LUQUE; C. FUENTES** (2008): «Anàlisi comparativa del currículum de l'ESO i la seva concreció en els llibres de text» en *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*, Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials, 49-53.
- CHEVALLARD, Y.** (1991): *La transposició didàctica. Del saber sabio al saber ensenñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2000.
- DEWEY, J.** (1925): *Experience & Education*, Edición Kindle.
- EK, J. A.; J. L. M. TRIM** (2001): *Vantage*, Nueva York, Cambridge University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J.** (1988): *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- INSTITUTO CERVANTES** (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. [Disponible en línea: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/). Citada 13 marzo 2014].
- SALVADOR, V.** (2005): «Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 36: 75-87.

**STENHOUSE, L.** (1985): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.

**VALLS, R.** (2007): «Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración» en **ÁVILA RUIZ, R. M. et al.**, (eds.) (2007): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 499-511.

### **Decretos curriculares**

**LOE**, *Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre)*, BOE (5-1-2007).

*Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana.* (DOGV, 24-7-2007).

### **Libros de texto analizados**

**AA. VV.:** *Historia 4.º ESO. Comunidad Valenciana*, Proyecto Los Caminos del Saber, Santillana Educación/Edicions Voramar, Picanya, 2012. ISBN 978-84-9807-627-1 [SV].

**BURGOS, M.; M. C. MUÑOZ-DELGADO:** *Historia. Ciencias Sociales 4 Educación secundaria C. Valenciana*, Madrid, Grupo Anaya, 2012. ISBN 978-84-678-2515-2 [A].

**FERNÁNDEZ BULETE, V.:** *Ciencias sociales. Historia 4.º ESO*, Proyecto Conecta 2.0, Ediciones SM, 2011. ISBN 978-84-675-4848-8 [SM].

**GORGUES, R. et al.:** *Historia 4.º ESO*, Valencia, Castellnou Editorial Valenciana, 2008. ISBN 978-84-8345-316-2 [C].

**DÍAZ RUBIANO, M. et al.:** *Historia 4.º Secundaria*, Edición Comunidad Valenciana, Proyecto Ánfora, Ariz-Basauri, Madrid, Oxford Educación, 2008. ISBN 978-84-673-4287-1 [O].

# Divulgación del conocimiento en el ciberespacio: un viaje a través del multilingüismo

Popularizing knowledge in the cyberspace:  
a travel through multilingualism

**MERCEDES SANZ GIL**  
**UNIVERSITAT JAUME I**

---

Recibido: 15/02/2014  
Aceptado: 23/05/2014

**ABSTRACT:** The universal declaration of the UNESCO on the cultural diversity of 2001 explicitly show, among others, the right of the citizens to express, create and spread their works in the language of their choice, the right to an education and a quality formation that respect completely their cultural identity and the right to take part of the cultural life of their choice. In this paper we present some multilingual initiatives in the cyberspace that fight day after day for the respect and the defense of the fundamental rights of the languages and the cultures, despite its minority use, opposite to the linguistic imperialism, promoting in addition, the communication of the science and the research through them.

*Keywords:* cyberspace, plurilingualism, cultural diversity, spreading of the knowledge.

**RESUMEN:** La declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural de 2001 manifiesta explícitamente, entre otros, el derecho de los ciudadanos a expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua de su elección, el derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural y el derecho a participar de la vida cultural de su elección. En este trabajo se presentan algunas iniciativas multilingües presentes en el ciberespacio que luchan día a día por el respeto y la defensa de los derechos fundamentales de las lenguas y de las culturas, por minoritarias que sean, frente al imperialismo lingüístico, promoviendo además, la comunicación de la ciencia y de la investigación a través de ellas.

*Palabras clave:* ciberespacio, plurilingüismo, diversidad cultural, divulgación del conocimiento.

*La beauté d'un tapis réside dans la variété de ses couleurs.  
S'il n'y a que du blanc, ce serait un drap blanc ; s'il n'y a que du noir,  
ce serait un pagne de deuil. C'est l'Univers tout entier qui est notre patrie.*

*Chacun de nous est une page du grand livre de la Nature. Dans la vaste communauté  
humaine lancée à la recherche d'un nouvel équilibre, chaque peuple doit  
apporter la note de son génie propre afin que tout l'ensemble en soit enrichi.  
Chacun doit s'ouvrir aux autres tout en restant lui-même.<sup>1</sup>*

AMADOU HAMPÂTÉ

## 1. Introducción

La cita del escritor y filósofo malí Amadou Hampâté con la que abrimos este artículo resume claramente la esencia de la diversidad cultural y lingüística.

Una muestra de esta variedad de colores que hacen bello un tapiz la tenemos en la misma Unión Europea que cuenta en la actualidad con 24<sup>2</sup> lenguas reconocidas oficialmente, además de las más de 60 lenguas autóctonas minoritarias o regionales y un buen número también de lenguas no autóctonas habladas por las diferentes comunidades de emigrantes.

Es la aceptación de esta realidad plural, de esta variedad de colores, la que da a cada individuo, a cada comunidad, a cada sociedad sus derechos fundamentales, tal y como lo estipula también la declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural, en su artículo 5 (2001):

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

- 
1. En Adama Massékou (2012): «L'avenir se parle, s'écrit et se lit dans toutes les langues», *NET. LANG. Réussir dans le cyberspace multilingue*, Caen, C&F Éditions.
  2. Alemán, búlgaro, checo, croata, danés, eslovaco, esloveno, español, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco.

La Unión Europea se ha comprometido a preservar esta diversidad lingüística y a promover el conocimiento de las lenguas en nombre de la identidad cultural, de la integración y de la cohesión social.

Tras los resultados del último Eurobarómetro de 2012 sobre «Los europeos y sus lenguas» que expondremos más adelante, la Comisión Europea quiere, además, incrementar el apoyo al aprendizaje de lenguas gracias al nuevo programa *2014-2020 Erasmus para todos*, materializado en el programa Erasmus+.<sup>3</sup> Dicho programa pretende favorecer la movilidad de estudiantes y trabajadores a nivel internacional, no solo en territorio europeo, englobando todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte, y abarcando en materia educativa a todos los niveles formativos: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas.

La influencia de la Comisión Europea es, sin embargo, limitada en el ámbito de la educación y de las políticas lingüísticas, ya que estas son competencia particular de los estados miembros y en ocasiones llegan a producirse contradicciones entre las recomendaciones de los expertos en materia de lenguas, la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea, y la interpretación y puesta en práctica de las políticas estatales. Si bien la primera considera prioritario establecer un plan estratégico a favor del multilingüismo, las segundas siguen desarrollando políticas más encaminadas a impulsar el aprendizaje de una única lengua.

Preservar y promover la diversidad y el pluralismo culturales y lingüísticos en cualquier espacio resulta, desde este punto de vista, una necesidad imperiosa.

El ciberespacio, cada vez más cotidiano para los usuarios adultos, es por otra parte el entorno natural de comunicación y de aprendizaje de las generaciones que hoy se encuentran en edad escolar y que en un futuro cercano tendrán que defender estos derechos fundamentales.

Como no podía ser de otra manera, contrariamente a lo que pueden pensar los defensores de una lengua única, de una lengua común para todos, de una

---

3. Programa aprobado por el Parlamento Europeo para el periodo 2014-2020 y en vigor desde el 1 de enero de 2014. Este programa se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education* y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte. En materia educativa abarca todos los niveles: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas, e integrará los programas existentes en el Programa de Aprendizaje Permanente y también los programas de educación superior internacional: *Mundus*, *Tempus*, ALFA, *Edulink* y programas bilaterales, además del Programa Juventud en Acción.

*lingua franca* en la era de la globalización, este ciberespacio es un entorno, al igual que la naturaleza, teñido y plagado de color cultural y lingüístico. En la sociedad actual, este ciberespacio juega un papel esencial como fuente difusora del multilingüismo real de las sociedades y por ende como espacio mediador para la divulgación del saber. El ciberespacio constituye un medio de información, pero también de comunicación a través de las tecnologías sociales (blogs, wikis, redes sociales) entre usuarios favoreciendo tanto la transmisión de conocimientos como la interacción, lo que la convierte en un espacio privilegiado para la divulgación, la discusión, el debate, la argumentación, es decir, las diferentes operaciones implicadas en el desarrollo del saber.

En este trabajo damos cuenta de esta realidad presentando algunas iniciativas multilingües del ciberespacio que luchan día a día por el respeto y la defensa de los derechos fundamentales de las lenguas y de las culturas, por minoritarias que sean, frente al imperialismo lingüístico, promoviendo, además, la comunicación y divulgación de la ciencia y de la investigación a través de ellas con el fin de reducir la brecha informacional provocada por el unilingüismo, que afecta a una buena parte de la población del planeta.

## 2. Mito y realidad de una *lingua franca*<sup>4</sup>

El sentido original del término *lingua franca* se refiere a la lengua hablada hasta el siglo XIX en los puertos mediterráneos con fines comerciales principalmente; era una lengua compuesta a base de términos del castellano, catalán, francés, provenzal, italiano, genovés y veneciano mezclada con elementos del griego y del árabe (Fondevila y Sánchez, 2004-2007: 157). Se trataba de una lengua puramente utilitaria, un híbrido compuesto por varias lenguas. Por el contrario, este término se refiere hoy en día, por extensión, a otra realidad: se trataría más bien de una lengua vehicular utilizada en un área geográfica bastante amplia entre hablantes de diferente lengua materna. Este es el sentido que recoge el *Diccionario* de la Real Academia de la Lengua Española definiéndola como «lengua que es mezcla de dos o más, y con la cual se entienden los naturales de pueblos distintos».

Una idea muy extendida hasta hace poco es que el inglés sería la *lingua franca* en la era de la globalización, lo que le valió en algunos sectores el calificativo de «lengua universal» (*Global English*). En este contexto el inglés

---

4. Título tomado parcialmente de una sección del coloquio internacional *Communication et mondialisation. Les limites du tout-anglais*, CNRS, París, 14/11/2012.

sería la única lengua que necesitaríamos para comunicar, por su sencillez y por permitir economizar recursos, ya que no habría necesidad de traducir a ninguna lengua. Ahora bien, la realidad actual es bien diferente incluso en el seno del mundo anglófono, en el que el modelo del «todo inglés» se está cuestionando tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos de América.

En efecto, un informe de 2009<sup>5</sup> de la prestigiosa British Academy for the Humanities and Social Sciences alerta sobre la poca formación en lenguas modernas que tienen sus investigadores provocando que se encuentren en clara desventaja para competir con sus homólogos en el extranjero, que se reduzca la capacidad del Reino Unido para abordar muchos desafíos mundiales, que afecte a la economía del país y que dañe la salud de las humanidades y de las ciencias sociales.

Por otra parte, en la Conferencia de Rectores de Universidad de Alemania del 22-11-2011 en la que se abordó este tema, se llegó a la conclusión de que «la imposición creciente de la utilización del inglés en la investigación puede perjudicar seriamente la calidad y la eficacia del trabajo de los investigadores, del mismo modo que la falta de consideración de otras lenguas en las publicaciones distorsiona el concepto de la competencia».

En este encuentro manifestaron igualmente la necesidad de poner en marcha políticas que doten a los departamentos universitarios de los efectivos necesarios para la enseñanza e investigación en lenguas, así como de servicios suplementarios como traducción, corrección e interpretación. Mencionaron igualmente la financiación de sistemas bibliométricos europeos destinados a las publicaciones en otras lenguas diferentes del inglés de manera que reciban la atención que merecen.

Después de una tendencia generalizada a favorecer la investigación en inglés, en aras de conseguir una lengua de la ciencia, una *lingua franca*, ahora las instituciones alemanas han vuelto a considerar, promocionar y favorecer que sus doctorandos realicen sus investigaciones y sus tesis doctorales en otras lenguas diferentes del inglés, en la propia por supuesto, pero en cualquier otra también.

Otro caso también, ahora fuera de Europa, es el de Canadá, que no solo está empezando a permitir sino también a promocionar la defensa de tesis doctorales en lenguas autóctonas con traducción.

En paralelo al fenómeno de la globalización existe otro fenómeno cada vez más creciente que es el de la multipolaridad y desoccidentalización, con nuevos países que se están creando, países y culturas emergentes política y

---

5. Informe del 3 de junio de 2009: <http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters.cfm>

económicamente hablando, basta con mencionar los ejemplos de los países del Este de Europa, Sudamérica o África (Brasil, Rusia, India, China: BRIC). Hay empresas que se están haciendo eco de ello, como el *New York Times* que desde 2013 publica una edición en portugués destinado al público brasileño, que se convierte poco a poco en potencia comercial. Y es que, en términos de Michaël Oustinoff (2012), «las pequeñas lenguas de hoy pueden ser las grandes lenguas de mañana», cuestionando así la validez del predominio de una *lingua franca* y de su rentabilidad económica, argumento esgrimido habitualmente en su favor.

En efecto, este planteamiento de Oustinoff nos lleva a repensar la rentabilidad de esa *lingua franca*. A priori, si pensamos en términos estrictamente económicos y desde una perspectiva de simplificación, se puede afirmar que es rentable contar con una *lingua franca*, puesto que si todos hablamos una única lengua, las administraciones ahorrarían los costes de traducción; sin embargo, como dice François Grin (2012), el ahorro en traducción es un gasto en formación en una única lengua (lengua dominante) a los no nativos. Por ejemplo, en la Unión Europea habría que formar a los 500 millones de habitantes para que pudieran comunicarse entre ellos, y no hay que olvidar que son hablantes de 24 lenguas reconocidas.<sup>6</sup>

Esta tarea se presenta mucho más complicada todavía si se tienen en cuenta los datos del último Eurobarómetro de 2012 sobre los europeos y sus lenguas, en el que los resultados revelan que la mayoría de los europeos no se describen a sí mismos como aprendedores activos de idiomas: en torno a una cuarta parte (un 23 %) de los europeos nunca ha estudiado un idioma, mientras que algo más de dos quintas partes (un 44 %) no lo han hecho recientemente ni tiene intención de empezar; solo una minoría (un 14 %) ha seguido aprendiendo un idioma en los últimos dos años; menos de uno de cada diez (un 7 %) ha empezado a aprender un idioma en los últimos dos años y una proporción similar (un 8 %) no ha estudiado un idioma recientemente, pero tiene intención de empezar al año siguiente. No obstante, prácticamente la totalidad de los encuestados (98 %) declara que es bueno que sus hijos aprendan idiomas.

Si tenemos en cuenta que un estudio realizado recientemente en la Unión Europea ha revelado que el coste en traducción es de 2,20 € por habitante y año (Grin, 2012), el término de rentabilidad económica asociado a una *lingua franca* evidentemente no se revela como el más acertado. En el mismo sentido

---

6. Intervención realizada en la mesa redonda «Mythe d'une lingua franca et économie des langues» en el coloquio internacional *Communication et mondialisation. Les limites du tout-anglais*, CNRS, París, 14/11/2012.

lo expresa Oltermann (2013) recogiendo las palabras del escritor y traductor del Consejo de Europa, Diego Marani:

«Imponer el inglés como lengua oficial de Europa sería profundamente antidemocrático», dice Diego Marani, novelista y responsable de políticas en la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea. No solo no contribuiría a la integración de Europa, sino que podría hacer que el proyecto fuera aún más elitista. El coste total de la labor lingüística en la UE, destaca Marani, equivale más o menos al coste de dos cafés por persona y año: un precio muy barato a cambio de tener más democracia.

La apuesta por el unilingüismo no solo no es rentable económicamente hablando, sino que es nociva desde el punto de vista de la diversidad ya que acarrea un empobrecimiento tanto lingüístico como cultural y, por ende, un empobrecimiento de la ciencia y de la investigación en sentido amplio, y en última instancia (o primera) un empobrecimiento económico y político.

Las últimas cifras del Eurobarómetro indican que sobre la totalidad de la población europea solo el 7 % de la población declara que tiene un muy buen nivel de inglés como lengua extranjera, 17 % un buen nivel y el 11 % solo un nivel básico. Con estas cifras, la imposición de una lengua única excluiría a más del 65 % de los ciudadanos europeos.

La economía de las lenguas no debe reducirse únicamente a la dimensión lingüística, hay que tener en cuenta también la dimensión cultural y científica y valorar los beneficios que supone la divulgación del saber en lengua propia, sea minoritaria o no. Raymond Renard (2006) insiste en la importancia de la protección de la diversidad lingüística, porque en ella reside la autenticidad de la interpretación del mundo a través de la lengua propia, sin filtro. A través de la lengua propia los individuos ven el mundo y lo interpretan a su manera, asegurando así el acceso a lo universal porque todas las lenguas participan en la interpretación del universo puesto que cada cultura produce significados de valor universal (Renard, 2006).

En este sentido, hay que tener en cuenta igualmente que la utilización de la lengua propia para la difusión del saber no hace sino aportar luz y ventajas al acercamiento de los ciudadanos a la ciencia y la cultura. La divulgación del conocimiento requiere de estrategias de didacticidad, fórmulas que permitan el acceso a saberes especializados de un receptor amplio y heterogéneo. Algunas de estas estrategias están relacionadas con mecanismos idiomáticos propios de cada lengua como la fraseología, las expresiones metafóricas, las colocaciones léxicas, etc., que se perderían por el camino si se utiliza una lengua única, común, diferente de la lengua propia del autor. Es cierto que el estándar (vin-

culado con el inglés) garantiza la transmisión aséptica, científica, del saber, pero no contribuye al potencial divulgativo, didáctico de los conocimientos especializados.

El ciberespacio, en tanto que entorno mediador para la divulgación del saber, plantea nuevos retos y desafíos en pro del plurilingüismo y de la comunicación que dibuja un nuevo paradigma en el que información, comunicación e interacción conviven en un mismo tiempo y espacio.

### 3. Retos y desafíos del ciberespacio multilingüe

El siglo XXI ha despertado en la era de la Información y de la Comunicación. Comunicar hoy en día, en la era de la globalización, es equivalente a negociar, y la negociación (en cualquier ámbito) implica tener en cuenta, la interdisciplinaridad, la diversidad (de locutores, de naturalezas, de realidades, de sociedades, de lenguas, de culturas, etc.).

Para Vizer (2007, 2009) «las TIC ya no pueden ser pensadas como meras *mediaciones* (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente *construyen y constituyen* nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura». El ciberespacio ha proporcionado, a través de la tecnología 2.0, la posibilidad de desarrollar innumerables tecnologías sociales (blogs, wikis, redes sociales) en las que los usuarios, más o menos anónimos toman la palabra para explicar, debatir, difundir y, en definitiva, construir conocimiento. Según Javier Cremades (2007) «la voz del ciudadano ha encontrado en las nuevas tecnologías canales para participar activamente en la configuración de la opinión pública. Los consumidores, los accionistas, los estudiantes, los ciudadanos corrientes, en definitiva, son ahora más relevantes por que se han convertido en nodos de unas redes sociales cada vez con mayor influencia». Se trata de un fenómeno social denominado «micropoder» por Cremades.

Este micropoder ciudadano en la comunicación ha sido posible gracias a las propias características del tipo de textos que estas tecnologías sociales tecnológicas vehiculan:

- Multimodalidad: con la tecnología digital toda la información puede transmitirse a través del mismo canal, lo que provoca la convergencia de varios formatos (audio, vídeo, texto e imagen): «la digitalización ha permitido la integración de los medios de comunicación y de informa-

ción en las nuevas tecnologías, pasando de la información a la verdadera comunicación interactiva» (Cremades, 2007: 15).

- Reticularidad: Lévy (2007: 49) indica que la estructura reticular que presentan las TIC condiciona la forma comunicativa y la reubicación de los participantes en la comunicación, por lo que construye espacios de interlocución entre usuarios y forma comunidades virtuales de interlocutores.
- Deslocalización geográfica: Castells (2005: 455) indica que se produce «una nueva lógica espacial, el espacio de los flujos –en contraposición con la lógica de los lugares –que permite operar en una red global de interacción que trasciende las fronteras nacionales y geográficas», como veremos en el apartado 4.

Volviendo a los datos del Eurobarómetro sobre las lenguas de 2012, se observa que los resultados relacionados con el uso las tecnologías son más optimistas. Estos indican que las lenguas extranjeras son consideradas como una herramienta muy útil para tener acceso a Internet y a otros *media*. Alrededor de un tercio de los europeos utiliza su primera lengua extranjera para ver películas, la televisión o escuchar la radio (34 %) navegar por Internet (34 %) y comunicar con los amigos (31 %). Se observa también un alza en la utilización de una segunda lengua en Internet con un aumento de más de siete puntos.

Un cuarto de los encuestados utiliza su primera lengua extranjera en conversaciones de trabajo (25 %) y para leer libros, periódicos o revistas (24 %).

El 17 % utiliza su primera lengua extranjera para escribir correos electrónicos, para leer en el trabajo (16 %) y otro 16 % lo utilizan para comunicar con familiares.

En los primeros años de la década de los noventa el inglés dominaba por completo el ciberespacio (no olvidemos que la Internet que conocemos ahora tiene su origen en estrategias militares de comunicación desarrolladas durante el periodo de la guerra fría por los Estados Unidos). Es en los primeros años noventa cuando este sistema de comunicación traspasa las barreras militares y empieza a introducirse en otros ámbitos, primero comerciales, luego educativos, sociales, etc.

En los últimos diez años la presencia de otras lenguas ha multiplicado hasta por miles el porcentaje, tanto por la creación de contenidos en lengua propia como por la traducción de los mismos a otras lenguas.

Según Oustinoff (2012), en la década comprendida entre el año 2000 y 2010, la presencia del inglés en la red solo ha aumentado un 281,2 %. Decimos «solo» porque a pesar de que se trata de un aumento importante, comparado

con la progresión de otras lenguas, esta cifra se minimiza. En efecto, el chino, por ejemplo, aparece como la segunda lengua más representada con una participación del 22,6 % y una tasa de progresión del 1277,4 %. Pero la progresión más importante, a pesar de que en porcentaje de participación solo representa el 3,3 %, es la del árabe, cuyo aumento ha sido del 2501,5 %, colocándole en séptima posición, detrás del español (tercera posición), japonés (cuarta), portugués (quinta) y alemán (sexta). El francés ocupa la octava posición, el ruso la novena y el coreano la décima. Estas diez lenguas representan el 82 % del total, mientras que el 18 % restante lo ocupan el resto de lenguas (de las 6000 habladas en el planeta).

Ante estos datos, que estamos asistiendo a una *rebabelización* del mundo, e Internet no hace más que confirmar esta tendencia. Según Oustinoff, parafraseando la expresión de Umberto Eco, para quien la lengua de Europa es la traducción, que la *lingua franca* de Internet es el plurilingüismo.

Todo ello es reflejo de un fenómeno social y económico: el multilingüismo no se está imponiendo a nivel mundial de manera creciente porque el ciberespacio sea multilingüe, sino porque este es un nuevo espacio comercial, necesario en la economía globalizada, que requiere transacciones multilingües.

En un mundo cada vez más multipolar, donde la globalización está acompañada de las tecnologías de la información y de la comunicación, dominar únicamente la *lingua franca* es una desventaja, pues implica estar desinformado, subinformado o infrainformado, es decir, el ciudadano que solo utilice esa *lingua franca* estará en inferioridad de condiciones respecto a quienes dominan varias lenguas. Es lo que Louis-Jean Calvet (2007) ha denominado «la paradoja de la lengua dominante»:

En la era de la globalización estar subinformado o infrainformado es un lujo que no podemos permitirnos, por lo que el dominio de la *lingua franca* es a todas luces insuficiente.

#### 4. Iniciativas multilingües en el ciberespacio

Como hemos visto, el espacio de más rápido crecimiento en comunicación es el ciberespacio. En su entorno estamos asistiendo al final de la hegemonía lingüística, y muestra de ello, además, son algunas iniciativas, institucionales o particulares, que se están llevando a la práctica actualmente en la red que pretenden dar cuenta y preservar la diversidad lingüística y cultural del planeta acercando las lenguas, los pueblos y las culturas al resto del mundo a través de la traducción multilingüe u ofreciendo espacios de expresión a lenguas

minoritarias, de manera que la información, la ciencia, el conocimiento y la investigación puedan llegar a un público lo más amplio posible. Presentamos a continuación algunas de ellas.

#### *4.1. Maaya - Red Global para la Diversidad Lingüística<sup>7</sup>*

Se trata de una red creada con la finalidad de contribuir a la revalorización y a la promoción de la diversidad lingüística en el mundo como fundamento de la unidad de la comunicación humana. Creada por iniciativa de la Academia Africana de las Lenguas (ACALM) bajo los auspicios de la Unión Africana, sirve de plataforma de intercambio y de mutualización de saberes compartidos.

La red Maaya surge en 2005 en el marco de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en la cual la diversidad cultural y lingüística en el ciberespacio fue identificada como una de las prioridades. A pesar de haber nacido en el contexto de dicha cumbre, el campo de acción de esta red no se limita al ciberespacio. Maaya es una red multilateral que implica a diferentes actores: sociedad civil, gobiernos y organizaciones internacionales.

Entre sus objetivos se encuentran:

- Incitar a los gobiernos e instituciones a adoptar y aplicar medidas que favorezcan un multilingüismo equitativo.
- Fomentar la educación bi- o multilingüe basada en la lengua materna, en todos los niveles de la educación y en todas partes del mundo, con el fin de garantizar una igualdad social y entre los sexos.
- Promover la localización de los programas informáticos y el acceso igualitario de todas las lenguas al ciberespacio.
- Facilitar el empoderamiento de las comunidades lingüísticas de todo el mundo de manera que tengan el control del desarrollo de su propia lengua y que puedan utilizarla y defenderla.
- Contribuir a la creación y al intercambio de recursos lingüísticos.
- Dar seguimiento a la implementación de políticas lingüísticas y constituir un centro de orientación para proyectos de investigación lingüística.

---

7. Red Maaya (Red Mundial para la Diversidad Lingüística): <http://www.maaya.org>

Cabe destacar que el sitio web de Maaya se presenta en cuatro lenguas: español, francés, portugués e inglés, y que desde 2010 celebra regularmente un simposio internacional sobre multilingüismo y ciberespacio.

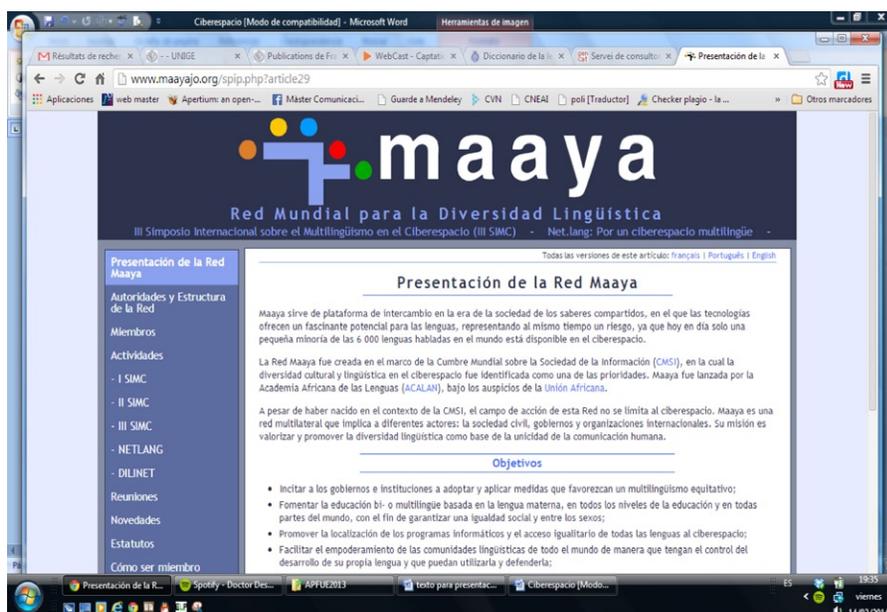


Imagen 1: Red Maaya: <http://www.maayajo.org>

#### 4.2. *Linguamón - Casa de las Lenguas*<sup>8</sup>

Otra iniciativa que trabaja en la misma línea es Linguamón – Casa de las Lenguas. Se trata de un organismo gubernamental creado en 2005 e integrado por la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona. Su misión es acercar el mundo de las lenguas a los ciudadanos, hacer que la sociedad viva la riqueza lingüística de manera positiva, crear conciencia por la sostenibilidad de la diversidad lingüística y difundir las grandes posibilidades que ofrecen las lenguas y sus comunidades.

Por otra parte, mediante servicios especializados, llevan a cabo iniciativas en torno a las lenguas para contribuir a la mejora del desarrollo social y económico de la sociedad, de manera que los modelos de gestión del multilingüismo pro-

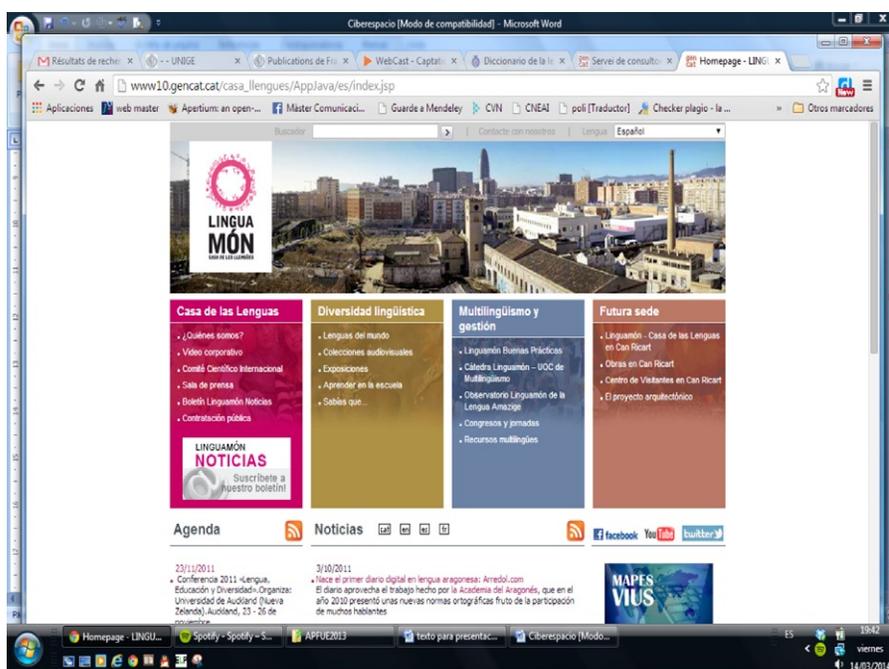
8. Linguamón - Casa de las Lenguas: [http://www10.gencat.cat/casa\\_llengues/AppJava/es/index.jsp](http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/es/index.jsp)

puestos incidan positivamente en la cohesión social, la competitividad y la economía de un país, así como en el desarrollo social y laboral de la ciudadanía.

Su labor se centra en:

- Favorecer la sostenibilidad lingüística promocionando la preservación, uso, reconocimiento y aprendizaje de las lenguas en el mundo de manera que el progreso social y económico no las ponga en peligro.
- Favorecer la presencia del multilingüismo en el ciberespacio facilitando comunicaciones multilingües.
- Gestionar el multilingüismo proyectando internacionalmente modelos de éxito que faciliten la convivencia de lenguas en un mismo territorio o entre un mismo grupo de personas.

Linguamón-Casa de las lenguas presenta su sitio web en nueve lenguas: las cuatro lenguas oficiales del Estado español –catalán, español, eusquera y gallego–, inglés, francés como lenguas internacionales y una lengua inclusiva poco usual en la red como es la lengua de signos y otras dos igualmente poco habituales, el occitano y una variante del bereber, el tamazight.



**Imagen 2: Linguamón-La Casa de las Lenguas: www.linguamon.cat**

### 4.3. *Global Voices: el mundo habla ¿estás escuchando?*

La frase que acompaña al nombre de esta red es muy significativa. Es una red internacional de más de 800 blogueros y traductores de todo el mundo que trabajan para reportar informes de blogs y medios ciudadanos de todas partes, con énfasis en las voces que no son escuchadas habitualmente en los principales medios internacionales. Se plantea como reacción a la proliferación de medios de comunicación internacionales en lengua inglesa que ignoran muchos asuntos que son importantes para gran número de ciudadanos del mundo que no dominan esta lengua, Global Voices pretende corregir algunas de esas desigualdades provocadas por los medios, aprovechando justamente el poder de los medios de comunicación de los ciudadanos.

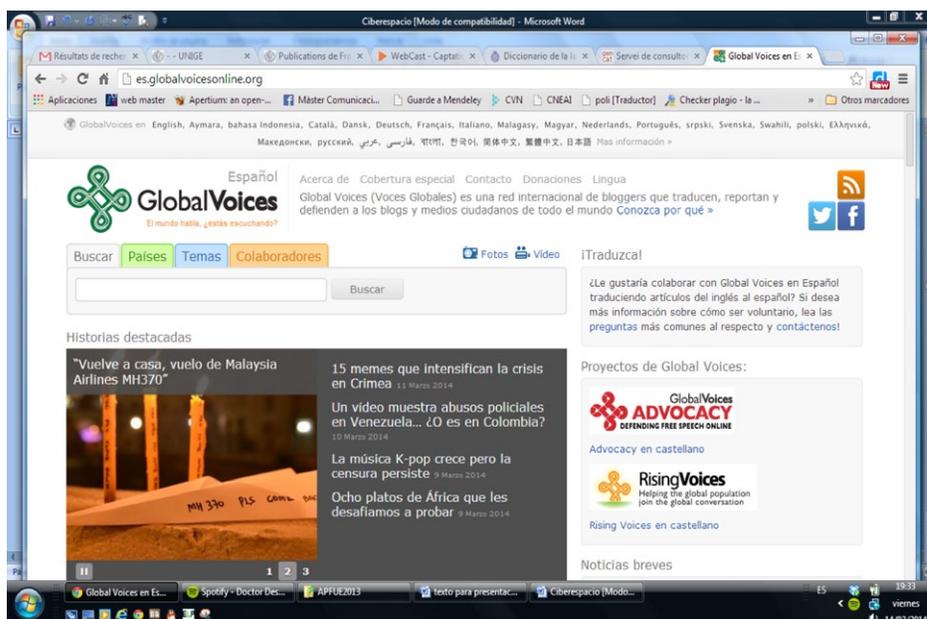
Global Voices presenta dos variantes del sitio: Global Voices Advocacy y Rising Voices.

Global Voices Advocacy trabaja en red para proteger la libertad de expresión y el libre acceso a la información en línea. Informan sobre las amenazas a la expresión en línea, comparten recursos para la defensa de las obras y las palabras de los internautas y trabajan para mejorar la política de uso y práctica de Internet en el mundo.

Rising Voices, por su parte, es otra iniciativa de divulgación que ayuda a comunidades marginadas a difundir sus proyectos y encontrar recursos y financiación para llevarlos a cabo a través de la microsubvenciones principalmente.

Todos ellos abogan por la libertad de expresión en todo el mundo y protegen los derechos de los periodistas ciudadanos para informar sobre eventos y opiniones sin temor a la censura o la persecución. Global Voices presenta contenidos traducidos a más de 35 idiomas por traductores voluntarios que han formado el proyecto Lingua.

Global Voices busca agrupar, conservar y amplificar la conversación global en línea arrojando luz a los lugares y gente que otros medios de comunicación a menudo ignoran. Trabajan para desarrollar herramientas, instituciones y relaciones que ayuden a todas las voces, en todas partes, a ser oídas. De esta manera reducen la brecha informacional que sufren muchos ciudadanos por el hecho de no conocer la lengua dominante, facilitando así el acceso a la información y al conocimiento. Su ámbito de acción se extiende a más de 167 países.



**Imagen 3: Global Voices: <http://es.globalvoicesonline.org>**

#### 4.4. *WorldWideScience.org*<sup>9</sup>

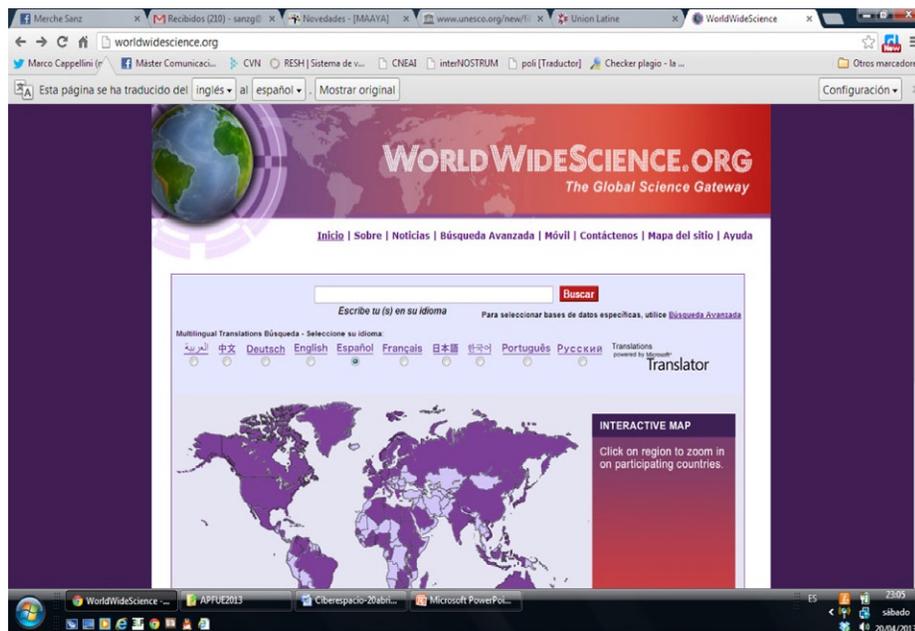
WorldWideScience.org es una plataforma multilingüe que se presenta como una puerta abierta a la ciencia mundial facilitando la difusión del conocimiento científico y de los resultados de investigación que se llevan a cabo en cualquier rincón del planeta. A través de esta plataforma se pueden hacer búsquedas en tiempo real en 70 bases de datos científicas procedentes de 66 países en lenguas diversas. Todo está ligado a un buscador multilingüe y un programa de traducción automática en diez lenguas, de momento: alemán, árabe, chino, coreano, español, francés, inglés, japonés, portugués y ruso.

William F. Brinkman, director de la Oficina de Ciencia, del Departamento de Energía de EE. UU., promotor de esta plataforma explica:

En un mundo cada vez más interconectado, la solución de los desafíos globales de la ciencia requiere una rápida comunicación del conocimiento científico-

9. WorldWideScience.org: <http://worldwidescience.org/>

co. Romper la barrera del idioma a través de WorldWideScience.org ayudará a erosionar las fronteras y construir redes de investigación a través del DOE,<sup>10</sup> la nación y alrededor del mundo.



**Imagen 4: WorldWideScience.org**

#### 4.5. *Société Européenne des auteurs: Borges/TLhub*

El Proyecto Borges/TLHUB (Traducción Literaria y Hub) de la Sociedad Europea de Autores es una plataforma de Internet dedicada a la traducción colaborativa de obras en las diferentes lenguas habladas en Europa en la que participan tanto autores como traductores o editores.

El Proyecto Borges se está desarrollando en la actualidad. Una primera versión se lanzó a finales de 2011. La idea es desarrollar una herramienta de Internet utilizando la tecnología web 2.0, una herramienta abierta a disposición de los escritores, traductores y editores, para facilitar las relaciones entre las diferentes lenguas.

---

10. U.S. Department of Energy's Office.

Borges/TLHUB se concibe como una comunidad con acceso semiabierto al que solo los autores, traductores y editores tienen acceso completo a los contenidos. Los «lectores» también podrán tener acceso, pero con algunas restricciones.

TLHUB es una herramienta de traducción colaborativa, sin ánimo de lucro y de cooperación basada en la tecnología de código abierto, que se dedica a construir una comunidad más allá de la traducción de idiomas y naciones. Tiene la intención de crear un servicio público universal para los traductores y autores. TLHUB respeta los derechos de autor.

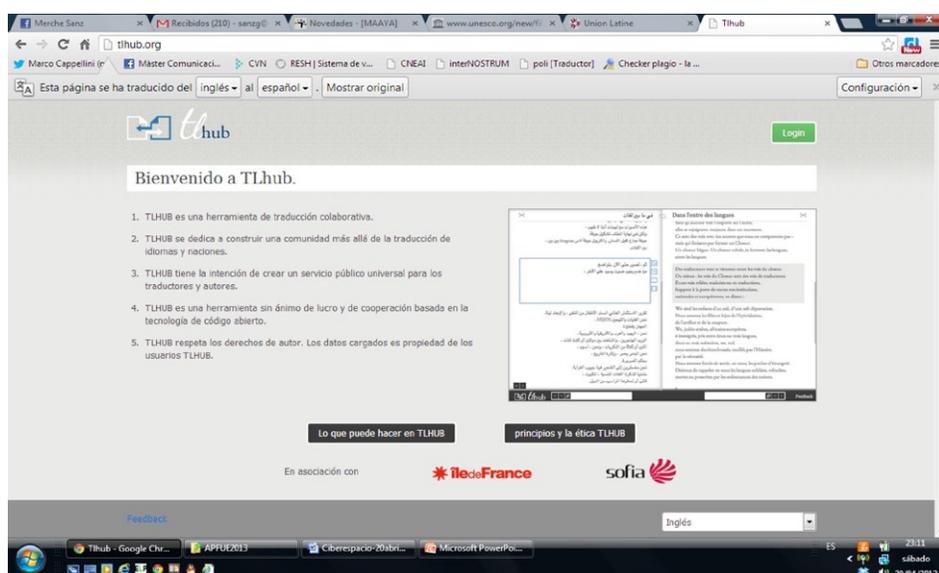


Imagen 5: Proyecto Borges/TLHUB

#### 4.6. Wikipedia

Si pensamos en la colaboración, en la mutualización de esfuerzos y difusión del conocimiento, no podemos dejar de mencionar el proyecto Wikipedia, enciclopedia libre editada de manera colaborativa y conocida a nivel mundial, que actualmente publica contenidos en 287 lenguas.<sup>11</sup> Se trata del más claro

11. Véase <http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Wikipedias>

ejemplo de entorno global en el que cada persona tiene acceso libre y gratuito al conjunto del conocimiento humano, tal y como lo explica uno de sus cofundadores, Jimmy Wales:<sup>12</sup>

Tengo la intención de obtener una copia de Wikipedia para cada una de las personas en el planeta en su propio idioma. [...] Imaginemos un mundo en que cada persona tiene el acceso libre y gratuito a la suma de todo el conocimiento humano. Es lo que estamos haciendo.

Con el proyecto Wikipedia pretende «crear y distribuir una enciclopedia libre, de la más alta calidad posible, a cada persona del planeta, en su idioma», para conseguir «un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el saber de la humanidad».

#### 4.7. *Redes sociales de comunicación*

Y finalmente otro fenómeno cada vez más en expansión, que está contribuyendo a la presencia de múltiples lenguas en el ciberespacio, son las redes sociales, tanto por los contenidos que en ellas se publican como por las lenguas de interfaz que sostienen estas plataformas. Por solo citar algunas, diremos que la interfaz de Twitter se presenta en 37 lenguas, o Facebook en 104, Youtube en 61, Skype en 38, Hi5 en 24, LinkedIn en 22, Second Life en 9, Tuenti en 7, Picasa en 40, Flickr en 10, Google + en 61, Blogger en 62, etc.

Algunas de estas redes, como Twitter, cuentan con centro de traducciones formados por una comunidad de traductores voluntarios que lo enriquecen incorporando continuamente nuevas lenguas de interfaz; sin embargo, para la mayor parte de ellas la principal base de esta traducción son los traductores automáticos, con las deficiencias que ello conlleva. Conscientes de este problema, todas estas plataformas incorporan la posibilidad de mejorar la traducción colaborando así con el proceso de creación y de edición, y sobre todo evidencian la inquietud cada vez más creciente de romper con la hegemonía lingüística presente en la red hasta hace una década.

---

12. Entrevista realizada en 2004 para el sitio *Slashdot: News for nerds, stuff that matters*: <http://slashdot.org/story/04/07/28/1351230/wikipedia-founder-jimmy-wales-responds>

## 5. Conclusión

Los derechos manifestados por la declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural deberían entenderse como la base sobre la que se asiente la actuación de cualquier política. Preservar y promover la diversidad y el pluralismo culturales y lingüísticos como medios para la difusión y divulgación de la ciencia y del conocimiento resulta una necesidad imperiosa en cualquier ámbito.

Para ello contamos con dos bazas importantes y fundamentales: el ciberespacio, por un lado, que tal y como hemos mostrado en este viaje por las iniciativas plurilingües, se manifiesta cada vez más como un entorno teñido y plagado de color cultural y lingüístico, recogiendo la imagen de la cita con la que abríamos nuestro artículo, y por otro lado, las generaciones que hoy se encuentran en edad escolar, los nativos digitales, que entienden el ciberespacio como un entorno natural de comunicación y de aprendizaje y que en definitiva, serán quienes tengan que defender estos derechos fundamentales, como mencionábamos en los primeros párrafos de este artículo.

## 6. Referencias bibliográficas

- CALVET, L. J. (2007): «La mondialisation au filtre des traductions», París, Hermès, 49: 47-57.
- CASTELLS, M. (2005): *La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- COLLOQUE INTERNATIONNAL *Communication et mondialisation. Les limites du tout-anglais*, CNRS, París, 14/11/2012, <[http://webcast.in2p3.fr/events-communication\\_et\\_mondialisation](http://webcast.in2p3.fr/events-communication_et_mondialisation)> [16/03/2014].
- COMISIÓN EUROPEA (2012): EUROBAROMÈTRE spécial 386 «Les européens et leurs langues», <[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf)> [16/03/2014].
- CREMADES, J. (2007): *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*, Madrid, Espasa-Calpe.
- FONDEVILA SILVA, P.; J. J. SÁNCHEZ BAENA (2004-2007): «Un nexo en la historia de la comunicación naval: la lengua franca mediterránea», *Contraste. Revista de Historia Moderna*, 13: 157-182.
- GRIN, F. (2012): «Mythe d'une lingua franca et économie des langues». *Communication et mondialisation. Les limites du tout-anglais*, CNRS, París, 14/11/2012, <[http://webcast.in2p3.fr/events-communication\\_et\\_mondialisation](http://webcast.in2p3.fr/events-communication_et_mondialisation)> [16/03/2014].

- LÉVY, P.** (2007): *Cibercultura*, Barcelona, Anthropos.
- MASSÉEKOU, A.** (2012): «L'avenir se parle, s'écrit et se lit dans toutes les langues», *NET.LANG. Réussir dans le cyberspace multilingue*, Caen, C&F Éditions.
- OLTERMANN, PH.** (2013): «Something in common: should English be the official language of the EU?», *The Guardian*, <<http://www.theguardian.com/world/2013/apr/24/europa-english-official-language-eu>> (24/04/2013), [16/03/2014].
- OUSTINOFF, M.** (2009): «Plurilinguisme et traduction à l'heure de la mondialisation», Conferencia realizada en Expolangues 2009. Ed. Clé des Langues, <[http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.lecturefichiergw?id\\_fichier=1332154733523](http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.lecturefichiergw?id_fichier=1332154733523)> [16/03/2014].
- (2012): «L'anglais ne sera pas la lingua franca d'Internet» en **VANNINI, L.;** **H. LE CROSNIER** (eds.) (2012): *NET.LANG. Réussir dans le cyberspace multilingue*, Caen, C&F Éditions.
- (2013): «La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation», *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 2, <<http://rfsic.revues.org/328?lang=en>> [16/03/2014].
- RENARD, R.** (2006): *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*, Paris, Didier Érudition, Édition du CIPA.
- UNESCO** (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos*, <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=26053&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)> [16/03/2014].
- (2001): *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>> [16/03/2014].
- VANNINI, L.;** **H. LE CROSNIER** (eds.) (2012): *NET.LANG. Réussir dans le cyberspace multilingue*, Caen, C&F Éditions.
- VIZER, E. A.** (2007): «Hacia una ecología social y estratégica de la comunicación». Ponencia del Colóquio Transfronteiras. Publ. Secret. de Ciencia y Téc., Facult. de C. Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- (2009): «Etapas de la cultura tecnológica y creación de valor» en **FAGUNDES HAUSEN, D.;** **V. CRUZ BRITTO**s (eds.): *Economía Política, Comunicação e cultura*, Porto Alegre, Brasil, Pontificia Universidade Católica do RGS: 181-201.

# Función de la imagen gráfica en el discurso académico y profesional: aplicación a un corpus de revistas podológicas

Function of graphic images in academic and professional discourse: an application to a corpus of podiatric journals

CECILIA MACIÁN  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

---

Recibido: 20/03/2014  
Aceptado: 24/04/2014

**ABSTRACT:** Based on a corpus of podiatry journals, this article analyzes the different degrees of figurativeness or iconicity of the illustrations, and their functions in journal discourse. This subject is approached from the perspective of the management of such knowledge in the macro-genre professional magazine in so far as it is relevant for their contribution to the construction of this health profession.

*Keywords:* graphic illustration, professional magazine, professional community, podiatry, figurativeness.

**RESUMEN:** A partir de un corpus de revistas profesionales del mundo de la podología, este artículo analiza los distintos grados de figuratividad o iconicidad de las ilustraciones y sus funciones en el discurso. Todo ello se enfoca desde la perspectiva de la gestión de dichos conocimientos en el *macrogénero* revista especializada y en cuanto que resulta relevante para su contribución a la construcción de esa profesión sanitaria.

*Palabras clave:* ilustración gráfica, revista especializada, comunidad profesional, podología, figuratividad.

## 1. El (macro-)género revista profesional podológica

Las publicaciones científicas especializadas en podología inician su trayectoria en España de forma simultánea con el desarrollo de la disciplina, con el aumento del número de profesionales y con la creación de centros de estudio de la especialidad. Sin duda estos avances están motivados en gran medida por el aumento de la demanda social de estos profesionales sanitarios. Las revistas especializadas de podología no son numerosas, pero cabe apuntar como dato característico, y tal como ocurre en otras especialidades sanitarias de corta trayectoria, que presentan gran difusión en la comunidad a la que van dirigidas, pues la mayor parte de ellas son de distribución gratuita a través de los colegios profesionales territoriales, o por el Consejo General de Podólogos.

Para definir el género revista profesional –que aquí denominaremos macrogénero, como marco donde se alojan géneros tales como editoriales, artículos de revisión, originales o casos clínicos– se hace necesario contextualizar, aunque sea de manera sucinta, algunos aspectos clave de la profesión podológica, haciendo hincapié sobre todo en su evolución como profesión liberal y su estatus académico.

Los estudios de podología fueron durante años una especialización de la enfermería. En los años ochenta, la podología se convirtió en una diplomatura universitaria que la diferenciaba de otras ramas del saber clínico y científico. En la última época, desde la integración de todas las titulaciones en el marco europeo de Educación Superior, los estudios de esta profesión han alcanzado el estatus de grado universitario. El colectivo profesional podológico ha tenido en cuenta, desde el establecimiento y normalización de esta disciplina como saber médico, que es necesario un medio donde los profesionales compartan experiencias y sobre todo informaciones e ideas gremiales. Estas últimas cuestiones son las que constituyen la profesión internamente y generan su identidad propia. Así, podemos imaginar cómo el macrogénero *revista profesional* se caracteriza por unas peculiaridades muy específicas, entre ellas las imágenes gráficas incluidas en los diferentes géneros que constituyen la revista profesional.

El corpus de análisis utilizado para elaborar el presente artículo consiste en una muestra de las revistas especializadas profesionales en el campo de la podología, concretamente las siguientes: *Revista Española de Podología*, *El peu* y la denominada *revistadepodologia.com*, en los números correspondientes a los años 2005, 2006 y 2007.

## 2. Las escalas de figuratividad

Hoy día, en la época de la mediosfera, somos más conscientes que nunca de que las prácticas comunicativas integran distintos sistemas semióticos en el seno de lo que se suele denominar *multimodalidad*. En el ámbito de la ciencia y en el de su difusión social, la imagen gráfica entra en una dialéctica muy productiva con el texto escrito, particularmente relevante en disciplinas como las biomédicas, donde la anatomía, la cirugía o la ortopedia son campos relevantes del conocimiento que requieren la identificación de entidades y procesos a través de imágenes.

Ciertamente, la contraposición entre imagen visual y signo verbal (oral o escrito) es una dicotomía esquemática que ha dado mucho juego en la cultura popular, como se observa en el celeberrimo proverbio «una imagen vale más que mil palabras». Hoy día, en la época de la cultura digital y de la mediosfera, somos conscientes de la inexactitud de la dicotomía, puesto que son flagrantes las pruebas de que las prácticas comunicativas integran, sobre todo con la flexibilidad que las nuevas tecnologías facilitan, no solo dos sino diversos códigos semióticos en el seno de lo que se suele denominar *multimodalidad* (Payrató, 2012).

Si regresamos al tema concreto de este trabajo, las revistas especializadas de nuestro corpus presentan una integración, más o menos acertada según los casos, entre la semiosis del texto escrito y las imágenes visuales de distintos tipos. Este asunto presenta sin duda una elevada complejidad para los no especialistas en el estudio de la imagen y de su relación dialéctica con el texto escrito:

La diversité des sciences productrices d'images, la pluralité des fonctions qui leur sont attribuées en science, et leur évolution au cours de l'histoire achèvent de complexifier par avance une tentative de définition générale. (Bontems, 2011: 90)

El asunto de la utilidad de las imágenes visuales para la transmisión de los conocimientos conceptuales y práctico-tecnológicos ha suscitado el interés de numerosos estudiosos. Así, por ejemplo, la revista/colección *Visible* dedicaba recientemente un monográfico al tema de la imagen científica (Allamel-Raffin y Moktefi, 2011), con varias aportaciones relevantes para nuestra investigación.

La imagen es un elemento que constituye invariablemente un apoyo didáctico e ilustrativo al texto escrito. En el campo científico adopta diferentes representaciones como las figuras diagramáticas de la estadística, o bien la imagen clínica de un estado patológico o el simple dibujo descriptor sintético de

una técnica, pero resulta difícil ofrecer una definición completa y funcional que comprenda la totalidad de representaciones que constituye la imagen dentro de un discurso especializado. A este respecto, Bontemps (2011: 89) apunta:

La définition générale de l'«image scientifique» soulève des difficultés quant à son extension comme sa compréhension. La procédure bachelardienne de l'«analyse spectrale» permet de les lever en élaborant une notion d'image fondée sur sa production phénoménotéchnique et dont la valeur opératoire est distribuée selon les horizons théoriques.

Cada disciplina científica suele utilizar en mayor o menor medida un tipo de representación u otra. Así, en el caso de las matemáticas las más frecuentes son fórmulas, mientras que en los tratados de anatomía las imágenes fotográficas descriptivas constituyen la fuente casi exclusiva de representación. Es por ello que así queda fijada al texto una tipología de imagen según la especialidad, como refiere Bontemps (2011:90):

[...] elle dépend largement de la discipline qui la prend pour objet d'étude: la philosophie, la sociologie, la sémiotique, la sémiologie, ne partagent pas les mêmes présupposés sur les caractéristiques des objets recevables en tant qu'image.

Al respecto de la virtualidad didáctica de las imágenes, resulta relevante la opinión de Valero Sancho (2001:165), vertida en su libro sobre la importancia de la infografía en el periodismo:

Creo en la didáctica de las infografías y pienso que no es únicamente en las aulas o los libros de enseñanza donde está claro que se deben incorporar, sino en todos los procesos de información que se emplean para instruir a la sociedad y especialmente en la prensa diaria, donde las informaciones no siempre son fáciles de explicar de manera comprensible, y además a veces no se entienden bien si no se exponen convenientemente asuntos laterales sin los cuales en ocasiones no se puede comprender el aspecto más significativo de la información.

En el orden de la didáctica estricta, y más en concreto de los libros de texto de física, la aportación de Perales y Jiménez (2002) resulta de aplicación pertinente, así como el trabajo de Prieto Velasco (2007) sobre el uso de ilustraciones en el discurso científico técnico. Uno de los parámetros principales que se incluyen en la mayoría de los trabajos citados es el del grado de iconicidad o abstracción de las imágenes:

La iconicidad se ha revelado como un factor semiótico muy importante a la hora de representar conceptos que aluden a objetos materiales y, especialmente, para hacer accesibles algunos conceptos complejos representativos de objetos inmateriales, es decir, conceptos abstractos, no directamente perceptibles por los sentidos. Por tanto es en los textos divulgativos y semiespecializados donde estas ilustraciones desempeñan un papel de gran utilidad. (Prieto Velasco, 2007: 155)

Las revistas estudiadas aquí pueden situarse en un punto intermedio de ese arco de especialización, como revistas semiespecializadas o semidivulgativas, ya que en última instancia responden al objetivo de la formación continuada de los profesionales del gremio. Por eso la imagen desempeña un papel importantísimo en la mostración de objetos y en la configuración de un discurso procedimental de instrucciones transparentes y efectivas. En efecto, la explicación de la diagnosis y de las técnicas de abordaje terapéutico del paciente precisa a menudo de la imagen como factor de explicitación eficiente. A todo ello habría que añadir que la naturaleza misma del objeto de estudio de esta disciplina exige con más frecuencia que en otras la concreción de imágenes de distintos elementos anatómicos. En síntesis, tanto el carácter aplicado y frecuentemente instruccional de las revistas como, por otra parte, la misma naturaleza de la temática estudiada confluyen en la conveniencia de la mostración de imágenes visuales que se insertan así en este tipo de discurso.

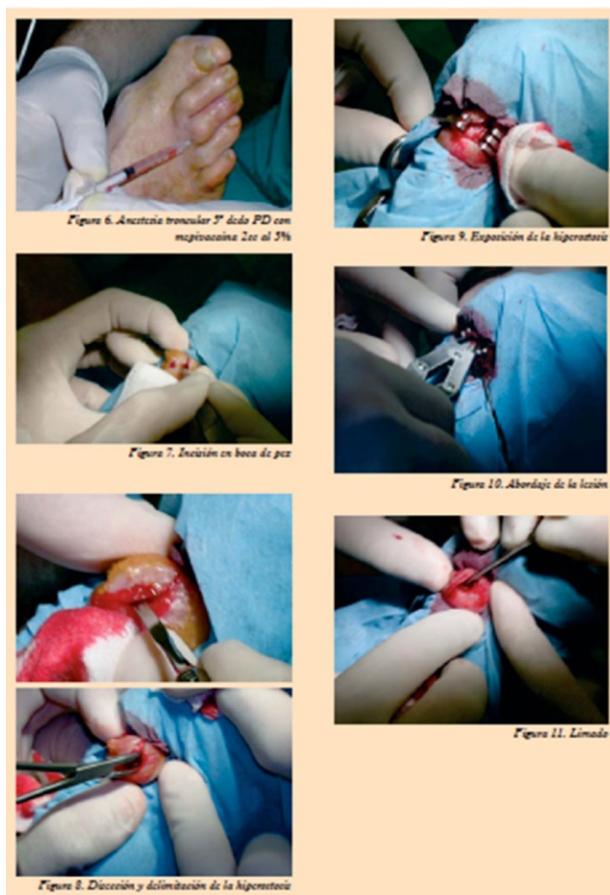
Por lo que se refiere al grado de iconicidad de esas imágenes, hay que decir que este es heterogéneo pero que manifiesta una notable proclividad a situarse en un punto alto de la escala. Podríamos establecer un recorrido de la escala correspondiente en los siguientes términos en cinco estadios de iconicidad decreciente:

- Fotografías generalmente en color relacionadas con la especialidad (ilustración 1).



**Ilustración 1: Imagen extraída de la *REP* 2005, n.º 5: 218**

- Secuencias de la realización de procedimientos terapéuticos (ilustración 2). Podemos considerar que esta técnica representativa corresponde a un grado levemente menor de iconicidad, ya que el parámetro de *dinamismo* o movimiento de las imágenes de un proceso real (Prieto Velasco, 2007: 139-141) resulta congelado por su segmentación a lo largo de una secuencia de fotos fijas. La misma representación de la *marcha* humana, tan importante desde el punto de vista podológico, también se ve afectada en estas publicaciones por ese mismo filtro amortiguador de la iconicidad. Dicho de otro modo: el proceso continuo que se produce en la realidad queda aquí congelado y segmentado, convencionalmente en una serie de imágenes fijas. El proceso, por lo tanto, está más «manipulado».



**Ilustración 2: Imagen extraída de la revista *El peu* 2005, n.º 3: 141**

- Otro grado en la escala de iconicidad consiste en la reproducción fotográfica de imágenes derivadas de la aplicación de instrumental diagnóstico, como por ejemplo las radiografías o los mapas de presiones plantares obtenidas con el aparataje correspondiente (ilustración 3). En este capítulo entraría, por un lado, la visualización tecnológica de elementos anatómicos internos como son las estructuras óseas que se visibilizan por medio de radiográficas y, por el otro, el comportamiento del pie en dinámica y estática valorado mediante presiones plantares. En otras áreas de las ciencias de la salud se daría un caso semejante con elementos como el electrocardiograma.



Figura 1. Clasificación tradicional de la forma de la cabeza del primer metatarsiano.

**Ilustración 3: Imagen extraída de la REP 2007, n.º 2: 65**

- Dibujos y croquis. Se trata aquí de representaciones esquematizadas de objetos reales que generalmente son elaboradas para la publicación donde aparecen: atlas anatómicos, esquemas mecánicos, representaciones elaboradas (ilustración 4).



Figura 2. "La enfermedad de Osgood - Schlatter se desarrolla en la tuberosidad anterior de la tibia."

**Ilustración 4: Imagen extraída de la REP 2007, n.º 2: 92**

- Figuras diagramáticas que suponen un grado de abstracción superior, ya que no representan un objeto físico ni un proceso material, sino que constituyen signos de conceptos, relaciones o procesos de orden intelectual (ilustración 5). A fin de cuentas, el estudio médico del cuerpo no es tan solo el examen y la descripción de unas estructuras físicas, sino que ha de incorporar un nivel alto de abstracción para su conceptualización adecuada y para la comprensión holística de su realidad y su funcionamiento (ilustración 6). Así lo indica Novello Panglianti (2011: 228):

Le dessin corporel en médecine est en tension entre sa capacité référentielle et sa capacité d'abstraction qui est justifiée par l'objet même, le corps, qui se présente «naturellement» en strates complexes et difficilement lisibles. La pratique du médecin s'articule, comme le dessin dans une tension entre l'établissement d'un diagnostic constitué par les données sensibles du corps (symptômes) du malade et les connaissances plus techniques et abstraites. La position du médecin comme interprétant permet l'ajustement entre ces deux pôles.

Se incluirían aquí los mapas conceptuales y también las tablas o figuras estadísticas propias de la investigación cuantitativa aunque estas suelen aparecer exclusivamente en el género de los artículos originales de investigación. Todos estos tipos de diagrama comparten generalmente una función cognitiva de extraordinaria relevancia, como explica Giardino (2011: 191):

Tout d'abord, on trouve que dans certaines tâches, les diagrammes sont plus avantageux que les représentations linguistiques. [...] De surcroît, les diagrammes représentent également un avantage cognitif par rapport à la référence au calcul mental, précisément parce que les diagrammes sont des outils extra-mentaux qui permettent d'alléger la charge cognitive exigée de la mémoire de travail.

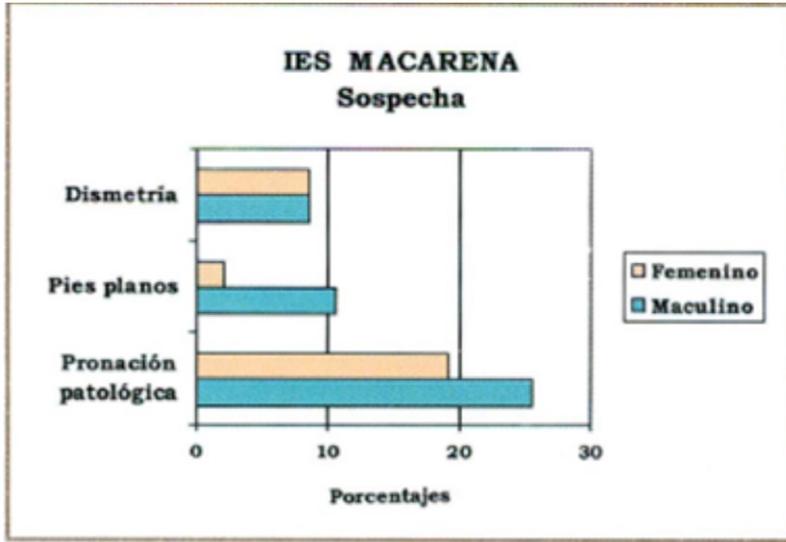


Figura 1

Ilustración 5: Imagen extraída de la REP 2006, n.º 6: 280

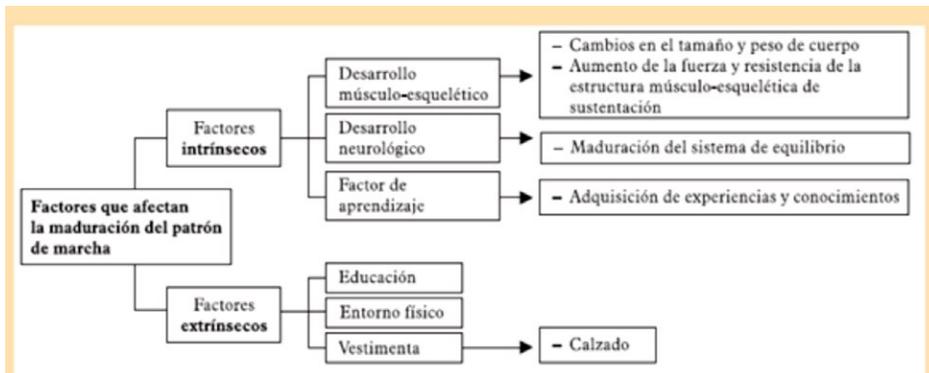


Figura 1. Esquema de los factores que afectan al niño durante la maduración de su patrón de marcha

Ilustración 6: Imagen extraída de la revista El peu 2005, n.º 1: 10

### 3. Funciones de las imágenes en el discurso

Además del parámetro de la iconicidad, se pueden clasificar las ilustraciones de las revistas podológicas a partir de un criterio de funcionalidad, con el que establecer las siguientes categorías aproximativas, de una manera menos claramente delimitada que en la clasificación anterior.

- Imágenes con función ornamental que se limitan a embellecer, adornar o ilustrar de manera poco operativa la exposición plasmada en el texto siguiente. Así por ejemplo, en el caso de uno de los artículos de la sección «Rincón de la imagen» de la revista *El peu* y ante la escasez de ilustraciones pertinentes del fenómeno histórico del *pie de loto* tal como se daba en la cultura china primitiva, el autor procede a insertar una fotografía de una especie de consulta podológica callejera que tiene, al parecer, una sola motivación de relleno gráfico para aligerar el peso del texto escrito. Otro ejemplo que se sitúa en el límite entre lo meramente ornamental y el guiño cómplice al especialista es el de la imagen que reproduce el célebre cuadro del nacimiento de Venus pintado por Botticelli. El autor del texto (revista *El peu*) añade en el pie de foto una referencia a los trastornos estáticos del pie de la figura femenina (un pie plano y otro cavo valgo) (ilustración 7).
- Ilustraciones necesarias o muy convenientes para complementar el texto escrito y que representan específicamente factores relacionados directamente con el miembro inferior. Este apartado corresponde a imágenes íntimamente relacionadas con los contenidos expuestos y que no constituyen un simple paliativo de la densidad textual, sino que establecen con la dimensión verbal una sinergia altamente productiva con la dimensión verbal: mientras que el texto sostiene el conjunto del discurso narrativo o argumentativo, las ilustraciones muestran aspectos parciales. En otras palabras, la información incluida en las imágenes es discontinua y solo su inclusión en el conjunto le da significado (Perales y Jiménez, 2002: 377).



*Figura 4. BOTTICELLI. "El nacimiento de Venus". Su obra es relevante de un gótico tardío. Maestro de los ínfimos detalles. Venus nace de una concha marina y sus pies parecen dos perlas, aunque algo barrocas. Fijándonos, el derecho parece plano valgo y el izquierdo es muy cavo*

**Ilustración 7: Imagen extraída de la revista *El peu* 2005, n.º 1: 12**



*Figura 9. "Posición en la cual se reproducen los microtraumatismos de repetición".*

**Ilustración 8: Imagen extraída de la *REP* 2007, n.º 2: 93**

- Elementos periféricos de la representación de las partes anatómicas correspondientes al miembro inferior, así como sus funciones y disfunciones fisiológicas, que han de ser con frecuencia contextualizadas, es decir han de ir complementadas con la presentación de otras partes del cuerpo humano, como por ejemplo las piernas, o incluso la totalidad de la figura corporal por necesidades explicativas y por requerimientos propios de la especialidad para la comprensión adecuada de los conocimientos expuestos (ilustración 8). Un caso particular de especial relevancia entre estos elementos periféricos es el del calzado, ya que representa un complemento y una defensa del pie en su interacción con el medio ambiente. El calzado precisamente puede constituir asimismo un factor de distorsión y un motivo de alteraciones y dolencias en el pie a causa de costumbres impuestas por la tradición (como en el caso de la antigua China) o por modas perjudiciales para la salud podológica (de manera muy especial en lo que se refiere al calzado femenino). En su conjunto, pues, el calzado constituye un artefacto de incidencia decisiva, en el sentido positivo o bien negativo para la salud podológica, e incluso puede y debe relacionarse con el ámbito de la ortopodología, sobre todo cuando se le añade el elemento de los soportes plantares. En este sentido, las ilustraciones referentes a este complemento adquieren una funcionalidad muy notable en el desarrollo del discurso podológico en general y en el de las revistas especializadas en concreto (ilustración 9). Con el tratamiento de este aspecto, además, entramos ya en el área de la categoría siguiente que es la de las imágenes de contenido instrumental (ilustración 10).



*Figura 8. Limitación del impulso*

**Ilustración 9: Imagen extraída de la revista *El pie* 2005, n.º 2: 90**

- Imágenes de recursos instrumentales. Habida cuenta de que la finalidad de las revistas podológicas no se limita a la descripción de la extremidad inferior y de sus elementos periféricos, sino que apunta en la dirección de instruir a los lectores sobre procedimientos de diagnóstico y de tratamiento, la presentación, descripción y valoración de los instrumentos oportunos ocupa un lugar destacado en los contenidos y requiere en buena medida de una mostración visual. Novello Paglianti (2011: 220) sintetiza así esta pluralidad de perspectivas que concurren en el estudio anatómico en general:

L'anatomie est donc partagée entre trois variables: le savoir, la technique et la mise en pratique des acquisitions. Ce processus est ordonné en crescendo et l'ensemble de ces composantes ne peut être réduit à la simple somme des trois. Par exemple, la formulation du diagnostic, comme suite logique de ce processus, prend appui sur ces trois moments.

Gran parte de las ilustraciones de nuestras revistas responden a esta integración de los tres «momentos» del saber teórico-descriptivo, la aplicación y la práctica. Insistimos aquí especialmente en lo que se refiere al instrumental diagnóstico y terapéutico.



Figura 5.



Figura 6.

**Ilustración 10: Imagen extraída de la revista *El peu* 2005, n.º 3: 130**

Podemos observar, como lectores de las revistas de especialidad, que existe todo un imaginario sobre las figuras o ilustraciones que se esperan en cada tipología de artículo. El resultado viene dado por las normas que cada revista indica estrictamente para la inserción de imágenes e ilustraciones en cada sección. Estas indicaciones intentan ajustarse a la naturaleza del estudio y se adecúan extraordinariamente a la tipología de artículo y sección. Es por ello que resulta fácil de imaginar cómo el lector esperará un tipo de imagen o representación en función del tipo de artículo que está leyendo. Nos centraremos ahora en el detalle de estas modulaciones, aunque cabe subrayar que, como era de esperar,

los géneros o secciones que no tienen contenido clínico, y en primerísimo lugar los editoriales, no suelen incluir ilustraciones de ningún tipo. Un caso aparte es el de los anuncios publicitarios. Debemos apuntar que no vamos a considerar las ilustraciones de la publicidad inserta en las revistas de nuestro corpus, ya que ese tipo de ilustración debe ser tratado desde su propio punto de vista y no desde el análisis y caracterización didáctico que proponemos ahora.

En cambio, sí que vamos a dedicar ahora un espacio específico a una sección fija de la revista *El peu* donde la imagen adquiere un protagonismo casi absoluto: «Rincón de la imagen».

#### 4. Una sección específica para glosar imágenes

«Una imagen vale más que mil palabras» es el proverbio con el que hemos iniciado este trabajo y también en este proverbio parece sustentarse la sección titulada «Rincón de la imagen» de la revista *El peu*. Las imágenes constituyen hoy en día una herramienta fundamental formativa en las profesiones sanitarias y deben estar contextualizadas, explicitadas y además deben ajustarse a la realidad clínica de los lectores de las revistas especializadas.

Tradicionalmente las imágenes que tienen como función la formación e instrucción para un posterior reconocimiento clínico son imágenes reales de diferentes patologías podológicas o deformidades en estadios medios y localizaciones tradicionales ya que, por norma general, en una sociedad con tradición clínica y médicamente avanzada, son pocos los casos donde los pacientes presentan los últimos estadios y exacerbaciones de las enfermedades podológicas.

Es cierto que el pie y el miembro inferior son localizaciones anatómicas donde se asientan multitud de enfermedades de muy diversos orígenes que pueden pertenecer para su curación a diferentes especialidades clínicas y médicas. Esta circunstancia motiva la especial formación e instrucción que los profesionales podólogos/as deben poseer en su cuerpo de conocimiento clínico con la finalidad de reconocer y diagnosticar las manifestaciones clínicas patológicas que no pertenecen estrictamente a su especialidad.

Justo aquí en este punto, es donde la sección «Rincón de la imagen» de la revista *El peu* encuentra su motivación y justificación como sección fija de esta publicación. Antes de entrar en la descripción de los contenidos y su análisis, es conveniente contextualizar esta sección.

«Rincón de la imagen» está situado, dentro de la revista, en penúltimo lugar. Le precede la sección de casos clínicos y tras ella encontramos la agenda

de la revista. La localización ya deja inferir la poca importancia que se le da a esta sección que ahora analizamos, la cual cuenta en nuestro corpus con un total de doce artículos. No existe un apartado homólogo en las otras dos revistas de nuestro corpus, ni género que podamos comparar. Ahora bien, no está de más señalar cuál es el posible origen del «Rincón de la imagen» si comparamos la revista *El peu* con la revista *Japma*. En esta última revista norteamericana, titulada *Journal of the American Podiatric Medical Association*, podemos encontrar una sección denominada «Clínicamente ilustrado» (*Clinically Illustrated*), donde el editor explícitamente, en las normas de publicación y edición de textos originales, demanda que los artículos dirigidos a esta sección estén basados en imágenes clínicas o de técnicas novedosas donde predomine la potencia de la imagen y su explicitud en lugar del texto que la acompaña.

Las ilustraciones del «Rincón de la imagen» pueden ser consideradas como imágenes impactantes que despiertan el interés del lector por su alto grado de patogeneidad. Es decir, son imágenes poco frecuentes relacionadas con patologías podológicas estrictas y sobre todo con patologías sistémicas con repercusión en el pie. En esta última circunstancia es donde reside el interés de esta sección, ya que el «Rincón de la imagen» ofrece de manera didáctica, y sobre todo muy explícita, la posibilidad de aprendizaje de aspectos clínicos poco frecuentes en la actividad asistencial. Podíamos pensar que en el ámbito de una ciencia médico-clínica como la podología, no es necesario este tipo de artículos ni de formación y, mucho menos, en un soporte de revista especializada. Pero la realidad formativa deficiente/arcaica, y en muchos casos no actualizada de una parte del colectivo de podólogos/as, hace que este tipo de artículo se haga necesario dentro del gremio y, más concretamente, en una revista especializada colegial.

Es cierto que en el aprendizaje del arte de la diagnosis, además de todos los elementos clínicos que rodean a la situación clínica, es fundamental la capacidad de memorización y reconocimiento de lesiones y patologías que proveen al clínico de un arma diagnóstica insustituible. Por ello, el «Rincón de la imagen» opera dentro de las revistas de especialidad, y en este caso concreto de la podología, como instrumento formador y de adiestramiento de la capacidad clínica y diagnóstica de sus lectores. Veamos ahora un par de ejemplos de definición ostensiva, para lo cual haremos valer un artículo de la revista *El peu* n.º 3 de 2007, donde el autor inicia el texto haciendo referencia a las imágenes de esta manera: «En las imágenes observamos distintos grados de sindactilia». Es evidente que aquí la imagen se convierte en la propia definición (una definición *ostensiva* o mostrativa), quizás porque sea mucho más económico y didáctico

ofrecer la imagen y no complicar su comprensión con una definición compleja y de difícil redacción (ilustración 11).

## Rincón de la imagen

José M<sup>o</sup> Carnero Elías. Podólogo  
carneroelias@wanadoo.es

### Sindactilia

En las imágenes observamos distintos grados de sindactilia.

La unión de los dedos que en ocasiones se limita a la membrana interdigital y, otras ocasiones, implica la fusión a nivel óseo.

En su forma más común, presenta la fusión del segundo y el tercer dedo del pie y a menudo es un trastorno hereditario frecuente. Además, la sindactilia puede presentarse junto con otros defectos congénitos que comprometen el cráneo, la cara y los huesos.



La fusión de los dedos generalmente va hasta la primera articulación del dedo del pie o de la mano, aunque se puede extender a todo lo largo de los dedos comprometidos.

**Causas:**

Es hereditaria y se presenta también con frecuencia en los síndromes de Down.

**Ilustración 11: Imagen extraída de la revista *El peu* 2007, n.º 1: 42**

## 5. Conclusiones

La funcionalidad de la imagen gráfica coadyuva a la eficacia descriptiva y comunicativa, incluso didáctica, del discurso académico y profesional. La utilidad de las imágenes visuales para la transmisión de los conocimientos conceptuales y práctico-tecnológicos queda patente a partir del análisis de las ilus-

traciones de nuestro corpus. La imagen es un elemento que constituye invariablemente un apoyo didáctico e ilustrativo al texto escrito y está representada por unos modelos como las figuras diagramáticas, la imagen clínica de un estado patológico, o el dibujo descriptor sintético de una técnica, pero resulta difícil ofrecer una definición completa y funcional que comprenda la totalidad de representaciones que corresponden a la imagen dentro de un discurso especializado.

Por nuestra parte hemos intentado establecer una escala gradual de figuratividad, que comenzaba con las ilustraciones más directamente icónicas y que culminaba con esquemas abstractos. El establecimiento de esta gradación resulta epistemológicamente útil en los discursos académicos en general, pero tiene una particular incidencia en algunas disciplinas de tipo clínico aplicado, como es el caso de la podología, donde la mostración de partes anatómicas, patologías o elementos instrumentales alcanza una importancia indudable, sin que por ello se deban ignorar los factores de la manipulación que indudablemente han de operar en las correspondientes representaciones. En segundo lugar, se han identificado distintas funciones –desde las ornamentales y ejemplificadoras hasta las estrictamente imprescindibles– que cumplen las imágenes insertadas en el texto de los distintos géneros integrantes de las revistas de especialidad podológica. Se ha hecho especial hincapié en una sección específica de una de las revistas analizadas, la sección denominada «Rincón de la imagen», caso curioso que pone de manifiesto la relevancia de la ilustración gráfica en este tipo de revistas.

## Referencias bibliográficas

- ALLAMEL-RAFFIN, C.; A. MOKTEFI (eds.) (2011): «Definir l’image scientifique». Monográfico de *Visible: Images et dispositifs de visualisation scientifiques*, n.º 8, Presses Universitaires de Limoges.
- BONTEMS, V. (2011): «Le “cycle de l’image” selon Gilbert Simondon. Une définition génétique de l’image scientifique» en ALLAMEL-RAFFIN, C.; A. MOKTEFI (eds.) (2011): 89-104.
- EGGINS, S.; J. R. MARTIN (2003): «El contexto como género. Una propuesta de lingüística funcional», *Revista Signos* 35 (54): 185-205.
- GIARDINO, V. (2011): «Vers une classification diagrammatique» en ALLAMEL-RAFFIN, C.; A. MOKTEFI (2011): 185-201.
- NOVELLO PAGLIANTI, N. (2011): «Le desin anatomique et l’image scientifique» en ALLAMEL-RAFFIN, C.; A. MOKTEFI (eds.) (2011): 215-232.

- PAYRATÓ, L.** (2012): «L'anàlisi del discurs al segle XXI: reflexions crítiques a l'entorn del context comunicatiu i la multimodalitat» en **SALVADOR, V.** (ed.): *L'ull despert. Anàlisi crítica dels discursos d'avui*, València, 3i4, 105-150.
- PERALES, F. J.; J. D. JIMÉNEZ** (2002): «Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto», *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3): 369-386.
- PRIETO VELASCO, J. A.** (2007): «Hacia un modelo de uso ilustraciones en el discurso científico-técnico», *Sendebarr*, 18: 127-158.
- VALERO SANCHO, J. L.** (2001): *La infografía. Técnicas, análisis y usos periodísticos*, Barcelona, UAB/UJI/UPF/UV.

# Cómo recuerdan los pacientes la comunicación del diagnóstico. A propósito de quince testimonios relacionados con enfermedades poco frecuentes

How patients remember when they were given the diagnosis.  
About fifteen testimonies related to rare diseases

SAMANTHA REQUENA ROMERO / JUAN M. ARCOS URRUTIA /  
ANTONIO M. BAÑÓN HERNÁNDEZ  
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

---

Recibido: 3/02/2014  
Aceptado: 03/05/2014

**ABSTRACT:** Doctor-patient communication has led, in recent years, great interest among the health community. Communicating the diagnosis is one of the key moments for people suffering an illness. In this paper, we will analyze 15 testimonies of people and families affected by a rare disease. We will observe how they remember the moment when they were told the diagnosis, paying close attention to the discourse processes and techniques related to space (representing direction, itinerary and speed) and the use of other relevant discourse strategies (communication accommodation).

*Keywords:* rare diseases, diagnosis, doctor-patient communication, discourse analysis.

**RESUMEN:** La comunicación médico-paciente ha suscitado, en los últimos años, gran interés entre la comunidad sanitaria. La comunicación del diagnóstico es uno de los momentos más importantes para las personas que sufren una enfermedad. En este trabajo vamos a analizar 15 testimonios de personas y familiares de afectados por una enfermedad rara o poco frecuente. Observaremos cómo recuerdan el momento en el que les comunicaron el diagnóstico, prestando máxima atención a los procesos y técnicas discursivas relacionadas con el espacio (representación de la dirección, del recorrido y de la velocidad), así como al empleo de otras técnicas discursivas (acomodación comunicativa).

*Palabras clave:* enfermedades raras o poco frecuentes, diagnóstico, comunicación médico-paciente, análisis del discurso.

## 1. El diagnóstico en la interacción médico-paciente

El diario *La Vanguardia* publicó el 13 de agosto de 2012 la noticia de Silvia Cruz titulada «De la medicina paternalista a la colaborativa». En ella se hablaba del proyecto Universidad de los Pacientes y se ofrecían cifras muy interesantes para el tema que vamos a tratar. Se indicaba, por ejemplo, que el 62 % de los pacientes afirmaba no haber recibido información suficiente sobre lo que le sucedía. Y se decía, igualmente, a partir de los datos aportados por el Observatorio de Agresiones de la Organización Médica Colegial, que en 2011 estas habían aumentado un 9,2 % con respecto a 2010. La mayor parte de esos enfrentamientos (el 38 %) estuvo originada por discrepancias en el diagnóstico, aunque el tiempo de espera también alcanzó un protagonismo llamativo (el 8 %).

Uno de los momentos clave en la interacción médico-paciente es, pues, la comunicación del diagnóstico. Por eso ha sido un objeto de estudio que ha suscitado gran interés por parte de investigadores en comunicación y en análisis del discurso (Willig, 2011; Haghghat, 2008; Wray *et al.*, 2007). También los profesionales sanitarios se han aproximado al tema a menudo a partir de sus propias experiencias de conversación con los pacientes o con sus familiares (Tannen y Wallat, 1983; McHoul y Rapley, 2005). En pacientes oncológicos, el proceso de comunicación del diagnóstico es tan importante que la decisión de iniciar el tratamiento por parte del paciente puede depender justamente de cómo ese proceso se haya producido (Schaepe, 2011: 919; Vidal *et al.*, 2007: 21; Walsh y Nelson, 2003: 52). Como exponen Peiró *et al.*, «el cáncer sigue siendo en nuestro país una enfermedad asociada a la idea de muerte». El profesional sanitario debe intentar ajustar esta idea a la realidad concreta del paciente y eso no siempre es fácil (2006: 15). Otro dato de interés surge del hecho de que, antes de la conversación definitiva con el oncólogo, el paciente o los familiares pueden haber sido concedores directos o indirectos del diagnóstico en visitas a otros especialistas o profesionales sanitarios que han intervenido en las pruebas (Schaepe, 2011:920). La comunicación del diagnóstico suele producirse en un contexto sanitario (centros de salud, hospitales...) y quien traslada ese diagnóstico es, a veces, un médico que quizás no haya tenido la formación suficiente o la experiencia necesaria para transmitir adecuadamente malas noticias (Kalber, 2009: 330). Es por ello que en muchas ocasiones los profesionales sanitarios se decantan por desfocalizar su atención de la mala noticia e intentar informar al paciente siempre desde lo positivo. En un estudio llevado a cabo en Londres, en el que el principal interés era analizar desde un punto de vista cualitativo todas las etapas de negociación por las que pasaban los padres en las consultas con el médico, se llegó a la siguiente conclusión:

Professionals, too, defocused the bad news in the face of strong parent opposition to the suggestion that there was no medical treatment or to the diagnosis of autism. They colluded with the parents in the search for a medical cure [...] «We would generally feel that we shouldn't leave a stone unturned if there is any possibility of finding an explanation». (Bartolo, 2001: 70)

En ciertas ocasiones, es a través del discurso empleado y de las palabras elegidas como se refleja esa desfocalización de lo negativo cuando se ha de comunicar una mala noticia como puede ser el diagnóstico de cáncer. Selman *et al.* (2009) hacen referencia a algunos eufemismos empleados por oncólogos para tratar de mitigar el impacto en el paciente:

Oncologists commonly used euphemisms such as «a small growth», «a bit of a lump», or «a nodule» as a way of mitigating the impact of a cancer diagnosis and avoiding difficult discussions. (2009: 156)

Sería interesante analizar si la intención de los médicos con el empleo de atenuadores o eufemismos como los anteriormente mencionados tiene efecto en los pacientes.

## 2. Enfermedades raras e interacción médico-paciente

Los trabajos sobre aspectos sociocomunicativos en torno a las enfermedades raras (ER) son muy escasos en el panorama internacional (Bañón y Fornieles, 2011; Requena y Bañón, 2011; Bañón, 2007), pero ya empiezan a aparecer algunas investigaciones en torno a la repercusión que el perfil específico de este tipo de patologías puede tener en la interacción médico-paciente. En 2012, precisamente, apareció el artículo titulado «How do patients with rare diseases experience the medical encounter? Exploring role behavior and its impact on patient-physician interaction» (*Health Policy*, 105). Sus autores parten de la hipótesis de que el marco de relación tradicional entre el profesional sanitario y el paciente no puede ser aplicado al contexto específico de las enfermedades poco frecuentes (EPF) (Budysh *et al.*, 2012: 155). La ausencia de conocimiento suficiente por parte de los médicos, los desafíos psicológicos asociados con el diagnóstico de una enfermedad incurable o la distancia geográfica existente en muchas ocasiones entre los especialistas de referencia y los afectados no lo permiten. Recuerdan también que, aunque los pacientes puedan preferir que sean sus médicos los que lleven la iniciativa, se ven obligados en muchas ocasiones

a convertirse en casi especialistas de la enfermedad y a estar actualizados en torno a las posibles terapias en fases iniciales, aunque carezcan de una formación específica en aspectos médicos y científicos (2012: 155). En contextos en los que la incertidumbre atraviesa la relación comunicativa, como suele suceder con las enfermedades poco prevalentes, es posible que aparezca información poco consistente e incluso contradictoria y los pacientes han de enfrentarse a ella. Hay momentos en los que se produce una cierta inversión de roles, es decir, es el propio paciente el que conoce más acerca de la patología que el mismo profesional sanitario. Esta inversión de roles puede incluso desembocar con facilidad en conflictos y frustraciones que acaban expresándose también en los encuentros entre médicos y pacientes afectados por estas patologías. Sin embargo, no podemos obviar que los profesionales médicos suelen ser bastante reacios a esta inversión de roles (2012: 156). Para la realización de su artículo, Budysh *et al.*, entrevistaron a 107 pacientes alemanes. En sus relatos, a veces hacían referencia a médicos que mostraban una actitud arrogante hacia el paciente (2012: 157) y que, en ocasiones, interpretaban el «empoderamiento» de los pacientes como una amenaza a su «poder social» (2012: 159). En todo caso, a veces se relataba la adaptación y modificación de los roles durante el proceso de interacción. Y los pacientes se ajustaban a su rol de expertos especialmente durante el proceso de (búsqueda de) tratamiento, fase en la que son capaces de gestionar numerosas fuentes de información que intentan compartir con sus doctores (2012: 159).

Entre los testimonios de los pacientes con enfermedades raras, encuentran patrones de interacción *paternalista* (el médico decide, sin apenas contar con la opinión del paciente, y este, en muchas ocasiones, asume esa situación), patrones de interacción *colaborativa* (en los que el médico reconoce el nivel de conocimiento de los pacientes y los pacientes reconocen también el rol profesional del médico), el patrón de interacción *dirigida por el paciente* (es este el que dirige al médico, que no tiene conocimiento de la enfermedad a la que se enfrenta) y, finalmente, el patrón de interacción *basada en la confrontación* (el paciente evalúa e incluso llega a desafiar la competencia del médico, y este reacciona aumentando su nivel de decisión e ignorando las sugerencias y las preferencias del paciente). Las características personales del médico o de los pacientes pueden influir en el tipo de patrón utilizado. Es evidente que las habilidades comunicativas del médico tendrán un protagonismo especial en este contexto, como lo tendrá el grado de expectativa que tiene el paciente con respecto a su doctor o la empatía que pueda mostrar ante situaciones de especial gravedad (2012: 159-160). Por los datos disponibles, los pacientes que sufren una enfermedad poco frecuente, degenerativa y sin cura posible mues-

tran por lo normal una predisposición mayor a interactuar colaborativamente con sus médicos, y también toman la iniciativa en la búsqueda de información relevante para su enfermedad (2012: 161). Un estudio que se realizó con padres de afectados por el síndrome de Turner desveló que aunque a veces los padres se informan antes de recibir el diagnóstico, en el momento de la comunicación del mismo se presentan como «no preparados» para recibir la noticia (Starke *et al.*, 2002).

Algo también muy habitual en la interacción entre actores con un perfil social y sanitario tan especial es el enfrentamiento. Uno de los motivos de ese enfrentamiento, en origen, puede ser la dificultad para conseguir el diagnóstico y, por lo tanto, la presencia de síntomas que no consiguen ser explicados desde el punto de vista médico de forma convincente. Sarah Peters *et al.*, (1998: 559-560) han estudiado este perfil de pacientes, que suelen tener un contacto muy frecuente con profesionales médicos de especialidades variadas y que acaban adquiriendo un aceptable dominio de la terminología y de la manera de pensar de los profesionales. El relato de los pacientes entrevistados para la realización de la investigación coincide en ocasiones con el de los pacientes con EPF y, así, se alude, por ejemplo, a profesionales con pocos conocimientos. Los médicos también muestran explícita o implícitamente valoraciones negativas de los pacientes, a los que se atribuye sus problemas físicos a la ansiedad o a la depresión (1998: 562). Estos pacientes se quejan también del hecho de que no se haya conseguido dar un nombre a lo que les pasa (1998: 563), igual que suelen manifestar los pacientes con ER. De hecho, son muchas las personas sin diagnóstico.

Otro motivo de este enfrentamiento es el motivado por la no comunicación de posibles tratamientos que estén en desarrollo para la enfermedad debido al desconocimiento del propio profesional sanitario, algo que puede llevar incluso hasta recomendar un tratamiento incorrecto para la enfermedad en cuestión (Rivera-Navarro, 2009: 18; Halpin, 2011: 862).

### **3. Diagnóstico y enfermedades**

Como decíamos anteriormente, la tensión emocional es algo casi inevitable en la comunicación del diagnóstico. Esa tensión es mayor aún si las noticias que se han de comunicar no son buenas (Fallowfield y Jenkins, 2004; Schaepe, 2011). O si el paciente y su familia han tenido que esperar mucho tiempo hasta llegar a ese diagnóstico. Un factor muy importante en todo el proceso de diagnóstico es el tiempo ya que este tipo de dolencias poco frecuentes son causa de muerte en el 35 % de los niños menores de un año, del 10 % entre uno y cinco

años y del 12 % entre los cinco y quince años de edad (Servicio de Epidemiología de la Comunidad de Madrid, 2008: 7). Precisamente estas son dos de las características frecuentemente asociadas a la comunicación del diagnóstico de una EPF: muchas de ellas, en efecto, son graves y en muchos casos también se puede haber tardado años hasta llegar a ese diagnóstico. En el caso español, la media de espera es de cinco años (FEDER, 2009: 43).

La comunicación del diagnóstico de una ER está determinada, de igual forma, por el escaso conocimiento que, en general, se tiene de ellas. Ese desconocimiento afecta incluso a los propios profesionales médicos y sociosanitarios. Esta circunstancia se materializa, por ejemplo, en la utilización de denominaciones nunca escuchadas con anterioridad. Es decir, no hay referentes que permitan hacerse una idea aproximada de la dimensión del problema y, lo que es más importante si cabe, del pronóstico. Y este es otro dato muy relevante en el caso de las EPF dado que un altísimo porcentaje carece de tratamientos curativos (2009: 49). Como el pronóstico suele acompañar al diagnóstico, hemos de pensar en situaciones en las que, a la tensión derivada del hecho de saber que padecemos una enfermedad poco frecuente y que esa etiqueta puede conllevar una cierta estigmatización social, hay que añadir el hecho de saber que no hay tratamientos disponibles, que son enfermedades que acompañarán toda la vida y que, a veces, tienen un carácter degenerativo.

Ciertamente, esta tensión no afecta solo a los pacientes y familiares. También se refleja en los médicos, quienes pueden disponer de poca información sobre la patología, sobre posibles iniciativas de investigación o sobre asociaciones de pacientes que puedan ayudar a estas personas recién diagnosticadas de una ER. Es por ello que, como se recomienda en un artículo sobre distrofia muscular de Duchenne:

It may not be appropriate or necessary for the paediatrician to be the only source of support and information to the family immediately after the notification. Social workers and other professionals specialising in neuromuscular diseases who have a clear understanding of the disease and its implications could provide good follow up support to families who have recently learnt the diagnosis. (Firth, 1983: 701)

También es importante saber qué nivel de información tiene el paciente sobre la enfermedad que se sospecha que pueda padecer. En un estudio que se realizó a pacientes de fibrosis quística (FQ), una de las participantes comentó que ella vio necesario que su médico la sentara y le preguntara si sabía lo que era la FQ antes de diagnosticarla (Widerman, 2002: 48).

#### 4. Objetivo e hipótesis

Aceptar que se tiene una EPF suele requerir un período de tiempo, más o menos prolongado dependiendo de las circunstancias que rodean a las personas diagnosticadas. En este artículo nos interesa conocer algunas de las estrategias discursivas usadas o mencionadas por los afectados y por sus familiares a la hora de recordar el momento de la comunicación del diagnóstico, transcurridos varios años desde el mismo. Llegaremos a esa información a través de sus narraciones y valoraremos la representación discursiva a partir, por lo tanto, de los recuerdos almacenados en la memoria a largo plazo. Otros investigadores se han ocupado de este tema, si bien buscando el recuerdo en la memoria a corto plazo (Vidal *et al.*, 2007).

Para otro trabajo posterior dejamos el estudio de otro proceso igualmente interesante: cómo recuerdan los afectados y sus familiares la comunicación del diagnóstico a las personas de su entorno más cercano.

En primer lugar, vamos a analizar las técnicas discursivas relacionadas con el espacio, que sirven a los testigos para recordar sus experiencias de forma más estructurada (representación de la dirección, del recorrido y de la velocidad). En un segundo momento reflexionaremos brevemente sobre la acomodación comunicativa.

#### 5. Muestra para el análisis

Hemos seleccionado quince fragmentos de narraciones de personas relacionadas con las ER a las que entrevistamos y que respondieron a un cuestionario en el que estaba incluida la siguiente pregunta: «¿Qué recuerda del momento en el que le comunicaron el diagnóstico?». <sup>1</sup> Por los datos de los que disponemos y por el perfil específico de las EPF, nuestra hipótesis es que el recuerdo de los pacientes así como el de sus familiares estará marcado por la tensión del momento, y eso puede afectar su manera de ver o su manera de relatar la sensación que le produjo cuando le comunicaron el diagnóstico, el contexto en el que se le comunicó la enfermedad, etc.

---

1. Los datos han sido extraídos del corpus multimodal del proyecto I+D ALCERES (Análisis lingüístico-comunicativo de las enfermedades raras en España), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-03938). El presente artículo ha sido posible gracias a esa subvención.

Una vez tuvimos todas las grabaciones almacenadas, nos dispusimos a hacer la selección. Elegimos testimonios conseguidos por los autores de este trabajo durante el desarrollo de congresos nacionales o internacionales sobre EPF a partir de 2009. Entre ellos, podemos mencionar el *Congreso Internacional de Medicamentos Huérfanos y Enfermedades Raras* (Sevilla, 2009 y 2011), el *Congreso Nacional de Enfermedades Raras* organizados por la Asociación D<sup>3</sup>Genes (Totana, Murcia, 2012 y 2013), el *Encuentro Iberoamericano de Representantes de Asociaciones de Enfermedades Raras* (Totana, Murcia, 2013), *Encuentro de Asociaciones de Enfermedades Raras* (Burgos, 2010), y el *Congreso Internacional de Glucogenosis* (Madrid, 2010).

Los quince testigos están adscritos a alguna de estas dos categorías: (a) afectados por la enfermedad; (b) familiares de afectados. En el primer grupo, encontramos a personas con alguna de las siguientes patologías: Síndrome de Moebius (T4), Síndrome de Gilles de la Tourette (T7), Histiocitosis de células de Langerhans (T11), Mucopolisacaridosis Tipo II (T13, T12), Síndrome de Marfan (T15). En el segundo, las patologías representadas son las siguientes: Lipodistrofia Congénita de Berardinelli (T1, T5), Arteritis de Takayasu (T2, T6), Mucopolisacaridosis Tipo IV (T3), Mastocitosis (T8), Enfermedad de Pompe (T9), Síndrome de Sanfilippo (T10), Leucodistrofia Metacromática (T14). Como se puede observar, al lado de cada patología hemos insertado un número para facilitar la identificación del testimonio.

En la fase de escucha de las entrevistas grabadas, localizamos el momento en el que los testigos hablan sobre diagnóstico. A continuación, realizamos los cortes de audio o de vídeo, según los casos, a través de los programas *Adobe Audition* y *Adobe Premiere*, y transcribimos los fragmentos siguiendo el sistema propuesto por el grupo de investigación Val.Es.Co (2002).

En estos testimonios podemos encontrar muestras de todos los tipos de interacciones de los que nos hablan en su artículo Budysh *et al.*, (2012: 155) y que hemos mencionado con anterioridad. Dos ejemplos. El patrón de *interacción dirigida por el paciente* lo encontramos en la narración del T9, quien comenta que siempre ha ido por delante de los médicos:

Nosotros mismos lo sospechábamos desde el principio, o sea, porque es cierto que tenía síntomas comunes a muchas enfermedades pero no hay ninguna enfermedad que tenga exactamente los mismos síntomas.

Y el patrón de *interacción basada en la confrontación*, que menciona el T8 en su narración. La paciente emplea la palabra «exigir» en su relato. Y recuerda además haber dicho al médico que dudaba de su preparación:

Yo estuve una hora y media de reloj dentro de la consulta, pues exigiéndole, o sea no me fiaba de lo que me estaba diciendo porque como mi experiencia anterior no había sido buena; así que estuve hora y media dentro de la consulta y le exigía, pero además, incluso le decía «bueno, ¿y tú qué sabes?».

## 6. Análisis

### 6.1. La representación del espacio

George Lakoff y Mark Johnson ya recordaban que los seres humanos estructuramos nuestra experiencia cotidiana en muchas ocasiones a partir de metáforas (1986). En su libro *Metáforas de la vida cotidiana*, además, dedican un capítulo a describir lo que denominan «Metáforas orientacionales»: «la mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico (1986: 50). A determinados espacios se les asigna un valor positivo o negativo: feliz es arriba y triste abajo. Ellos mismos indican que «salud y vida son arriba; la enfermedad y la muerte son abajo» (1986: 51). Otros investigadores han seguido indagando sobre el valor de las metáforas espaciales (Boroditsky, 2000).

Como es bien conocido, Susan Sontag ya trató el uso de la metáfora para hablar de enfermedades, primero del cáncer (1978) y después del SIDA (1989). Elena Semino, por su parte, describe las distintas formas metafóricas de representar el dolor propio y también ajeno, algo que, por cierto, cobra especial interés en la comunicación médico-paciente. Si el profesional sanitario es capaz de empatizar con el paciente porque entiende su dolor, el proceso de la comunicación del diagnóstico es menos difícil (2010: 222).

La representación del espacio en las narraciones de los pacientes con EPF y de sus familiares tiene un protagonismo evidente. Proponemos partir de las siguientes variables: 1. *Dirección*, 2. *Recorrido*, y 3. *Velocidad*.

#### 6.1.1. Dirección

La variable dirección puede representar inicialmente una línea horizontal o una línea vertical. Por lo que se refiere a la dimensión vertical, hay que incluir las siguientes posibilidades: (a) *de arriba a abajo* (expresa fundamentalmente un sentimiento negativo, por ejemplo, de caída en un pozo sin fondo); (b) *de abajo a arriba* (interpretación positiva, salir de una situación difícil o mejorarla). En cuanto a la dimensión horizontal, distinguiremos las siguientes: (a) *de*

*atrás hacia adelante* (en principio tiene un valor positivo porque determina el progreso en el camino marcado por el profesional sanitario); (b) *de adelante hacia atrás* (que tiene una interpretación negativa al principio y que expresa la ausencia de progreso en el conocimiento en la búsqueda de información son respecto al diagnóstico de la enfermedad). En ese ir hacia adelante también pueden aparecer *líneas paralelas* que expresarían la búsqueda de segundas opiniones y la derivación a asociaciones. La *dirección circular*, también en principio, tendría una valoración negativa ya que expresa el sentido de estancamiento de la situación y el peregrinaje al que están sometidas las familias que viven con una EPF cuando buscan un diagnóstico.

Como decíamos, algunas direcciones expresan un sentido negativo. Un ejemplo sería el de «peregrinaje, procesión, vía crucis, etc.» en el discurso de los afectados por una EPF o el de sus familiares. Cuando quieren expresar la idea de ir de consulta en consulta, de especialista en especialista buscando un diagnóstico se refieren a esta experiencia también, en ocasiones, como «periplo». El T1 nos la narra de la siguiente manera:

En nuestro caso, el peregrinaje se inicia con la derivación que nos realiza el pediatra a los especialistas del hospital de la Arrixaca y ahí vamos yendo de consulta en consulta, neurólogos, genetistas, oftalmólogo, cardiólogo, etc. De forma simultánea, nos veíamos cómo estábamos repitiendo la historia, especialista tras especialista.

Se puede observar esta idea de periplo intensificada con el uso de estructuras enumerativas (neurólogos, genetistas, oftalmólogo, cardiólogo, etc.) y de repetición (de consulta en consulta). Obsérvese que lo que los pacientes perciben como «peregrinaje» es visto en el lenguaje administrativo como «derivación». Este testigo utiliza las dos expresiones. La palabra «peregrinaje» está cargada de sentimiento, de connotaciones negativas, mientras que «derivación» es neutra, no evoca, en principio, nada.

El T3 describe el proceso hasta recibir el diagnóstico de forma similar al T1 pero emplea otras expresiones que dotan a su narración de elementos más negativos:

Cuando tenemos que transmitir la experiencia general es muy difícil, es como una procesión, llevar a tu hijo de procesión, de despacho en despacho, casi un poco mendigando que alguien primero te escuchara, ¿no?

Para este padre, en ese recorrido hacia adelante hay «paradas obligadas» como en las procesiones, que harían referencia a las distintas visitas a los es-

pecialistas que tienen que realizar. No es menos cierta la asociación posible entre procesión y fe: ir hacia adelante confiando plenamente, incluso dando más importancia a la emoción que a la razón. Añade a su narración la expresión «casi un poco mendigando que alguien primero te escuchara». «Casi un poco» atenúa doblemente el gerundio al que acompaña. Para él, la búsqueda del diagnóstico se pareció al acto de mendigar, de buscar una ayuda que no llegaba.

También hay casos en los que la búsqueda no refleja una línea horizontal hacia adelante, sino más bien una línea sin trazo fijo, una línea que va de adelante hacia atrás. Es el caso del T5. Para esta madre el proceso de consecución del diagnóstico fue un continuo avanzar y retroceder:

[...] pues nos remiten al oftalmólogo y pues ahí nos enfadamos muchísimo. Pero bueno, si mi hija tiene un problema de hígado para qué mandarnos al oftalmólogo, a mí no me deis más vueltas y decidme ya lo que tiene y ya está [...]. Bueno pues en todas esas intervenciones volvíamos a gastroenterología, por supuesto, y él nos iba derivando, nos hacía unas interconsultas a otros especialistas.

En este testimonio, cuando se menciona el hecho de «enfadarse muchísimo» es muy similar a decir «me he dado cuenta de que la dirección que me están haciendo tomar no es la adecuada, «la orientación no es buena». Según el conocimiento de esta madre y la información que se le había proporcionado, su hija tenía un problema de hígado. Por qué, entonces, la derivaban al oftalmólogo, se pregunta ella. Además, en este testimonio también aparece representado el sentido de «circularidad» que caracteriza la búsqueda del diagnóstico y de urgencia con la repetición del adverbio temporal «ya». Vemos ese periplo al que antes aludíamos con la expresión: «a mí no me deis más vueltas y decidme ya lo que tiene y ya está». Por lo demás, de nuevo vemos la combinación de léxico más connotativo con otro más técnico y denotativo («derivación» e «interconsulta»).

La circularidad estaría representada, una vez más, en los testimonios que analizamos cuando hacen mención a la idea de ir de consulta en consulta, como el T15 comenta: «empecé a ir de un médico en otro porque todos veían su pedacito que le correspondía pero nadie armaba el rompecabezas». La idea de rompecabezas da la sensación de conllevar un cierto grado de dificultad y de complejidad para armar todas las piezas. Y el de avanzar desde el desorden, desde la entropía.

En el camino, es importante encontrarse con guías. Los profesionales sanitarios son los primeros, pero las asociaciones (y otros afectados o familiares) también pueden serlo, con frecuencia. Todos los testimonios que hemos anali-

zado, de hecho, hacen referencia, de una u otra forma, a la necesidad de acudir a una asociación y compartir experiencias. Esto es, abrir líneas paralelas en el camino. El T8 deja claro este hecho:

Entonces me dijo «ponte en contacto con la asociación». Llamé a la asociación: «estate tranquila, tenemos tal, empezamos a hablar, a hablar» y dije bueno pues yo allí me voy, a la asociación a conocer a otros padres, conocer a otros pacientes [...]. El tema importante de conocer experiencias es vital.

Sin embargo, existen otros ejemplos en los que los testimonios promueven un discurso pro-activo. El T11 recuerda tener claro las opciones que barajaba cuando le comunicaron el diagnóstico:

En realidad hay dos opciones cuando nos toca una enfermedad cualquiera que sea grave, o éstas que son tan poco frecuentes. Las opciones son dos: nos tiramos a una cama a llorar o nos levantamos después de llorar, porque esto lo hacemos todos, y pensamos «¿qué futuro quiero para mí y para mi familia?».

Es evidente que recibir el diagnóstico de una EPF es una experiencia complicada, algo que cuesta asumir, aceptar. Para T11 es posible salir del «pozo» y afrontar de nuevo la situación con otra actitud y con ayuda. Llama la atención la incorporación de la idea de inmovilidad («nos tiramos en una cama»), de detención, como elemento complementario al análisis de la dirección. El ir hacia arriba («nos levantamos») sería la reacción positiva.

### 6.1.2. Recorrido

En cuanto al recorrido, hemos distinguido dos elementos: fase e intensidad. Fase hará referencia al momento en el que la comunicación del diagnóstico tiene lugar. En el caso de las EPF, se puede recibir el diagnóstico al principio o cuando la enfermedad está ya avanzada. La intensidad expresa la longitud del recorrido: largo, medio o corto.

No es muy común diagnosticar una EPF en una fase inicial; hemos venido diciendo que se tarda hasta siete años en recibir un diagnóstico definitivo. Antes, se suele comunicar, en todo caso, un diagnóstico genérico, es decir, se le comunica al paciente o a los familiares que se padece una enfermedad pero no se especifica el tipo o subtipo, siendo este dato esencial para conocer el pronóstico de una ER. Este sería el caso del T12:

En la Universidad de los Andes, de Bogotá, me dijeron que yo tenía mucopolisacaridosis, pero no, como digo yo, no me dieron el apellido, ¿cuál de los siete tipos? Eso no más.

O un diagnóstico preventivo, en el que los profesionales sanitarios no se atreven a emitir juicios de forma directa y certificar que se trata de una patología concreta y emplean atenuantes como «posible síndrome de Gilles de la Tourette» en el caso de T7. También se suele caer en el error diagnóstico y confundir unos síntomas con una enfermedad que no es (Halpin, 2011: 860-861), como recuerda T1 en su relato:

En nuestro caso hasta que tuvimos el diagnóstico definitivo [...] de Lipodistrofia Congénita de Berardinelli fueron varios los síndromes que aparecieron en nuestro camino. Se hablaba de Celia que era una persona autista, se hablaba de que podría tener un síndrome de Angelman, o el síndrome de Rett, es decir eran varios los nombres que aparecieron en este proceso.

Por lo que se refiere a la intensidad, el tiempo juega un papel importante. Podemos hablar de procesos largos, medios o cortos. Centrándonos en nuestra muestra, hay casos en los que el proceso fue menos largo. El T8 recuerda que «estuve una hora y media de reloj dentro de la consulta». Este testimonio cuenta que en una hora y media pudo saber qué le pasaba a su familiar. En realidad, el proceso de encontrar al médico adecuado le ha llevado a tener que tachar con anterioridad a tres especialistas. Pero, una vez ha encontrado al especialista correcto, en solo una hora y media, dato que repite dos veces con clara intención intensificadora, ha conocido el diagnóstico que buscaba.

El T10 hace referencia al final de su relato a que tardaron dos años aproximadamente hasta que le dieron el diagnóstico definitivo a su familiar:

Y bueno, y ese fue nuestro caso. Hablamos que desde tres años, tres años y medio pues fue el diagnóstico firme a los cinco años, justo.

El T5 emplea la repetición para remarcar el número de visitas, que iba creciendo y creciendo:

Nos creíamos que lo sabíamos todo, que lo que tenía nuestra hija era un problema en el hígado y era lo que había que tratar y solucionar pero conforme pasaban 8 visitas, 10 visitas, 12 visitas.

### 6.1.3. Velocidad

La velocidad va muy unida a la intensidad del recorrido y en todo caso lo que nos interesa es saber si el tiempo transcurrido hasta desembocar en el diagnóstico es recordado por el testigo como rápido o lento.

Esta variable y la de intensidad se combinan porque si el proceso es descrito como corto en cuanto a intensidad, esto quiere decir que en cuanto a velocidad habrá sido rápido. Otra cosa es que se sintiera así y se recuerde de esa manera. El T9 utiliza las palabras *tarde* y *lento* al recordar el comportamiento del profesional sanitario:

La pediatra que lo trataba, la pediatra del centro médico al que le llevábamos estuvo muy muy lenta de reflejos: no supo reaccionar hasta que [...] cumplió cuatro meses ya.

En realidad, el diagnóstico llegó muy tarde, debería haberse diagnosticado antes por parte de la pediatra generalista que le llevaba.

Pero una vez que se detectó que había un problema, que se detectó muy tarde, o sea, la pediatra reaccionó muy tarde ante el hecho de que había un problema.

Luego, especificar que se trataba de Pompe tardó bastante más.

Así que el caso es que yo creo que estuvieron lentos en el proceso diagnóstico.

De nuevo la importancia del tiempo. Hay que recordar que la enfermedad de Pompe es muy grave, especialmente en su variedad infantil y existía un tratamiento que en aquel momento hubiese sido accesible por uso compasivo antes de que la situación del niño empeorase tanto y tan rápidamente. Es esencial, entonces, que el diagnóstico llegue lo antes posible porque hay EPF que avanzan muy rápido:

Vimos claramente que iba a progresar de una manera absolutamente fulminante en muy poco tiempo, porque lo vimos claramente, a la velocidad a la que se deterioraba el niño (T9).

El T14 también reflexiona sobre la rapidez con la que avanzan estas patologías y la importancia de ser diagnosticado a tiempo:

Cuando ya, digamos, comenzamos el proceso diagnóstico en un octubre tardamos en el proceso diagnóstico un mes y medio, pero en ese mes y medio Lucía era una niña que se sentaba, caminaba, balbuceaba e inclusive estaba pensando en ir al jardín, lo perdió todo. Ya no sostenía su cabeza, quedó rígida en una cama, perdió toda la posibilidad de posteriormente de ver, de oír.

## 6.2. Acomodación comunicativa

Cuando se comunica el diagnóstico es muy importante que, en caso necesario, el profesional sanitario modifique su registro (y a veces su tono o su actitud) para que los pacientes entiendan en todo momento qué se les está diciendo y se adhieran a las líneas de actuación recibidas. Tienen que acomodarse comunicativamente (Watson y Gallois, 1998; 2007). Esta acomodación es especialmente necesaria cuando se transmite el diagnóstico de una enfermedad poco frecuente, en donde apenas existen referentes para valorar, por ejemplo, el pronóstico y la posibilidad de tratamiento.

Nosotros diferenciaremos, pues, dos tipos de acomodación: a) acomodación desde el punto de vista del contenido, es decir, si en el momento de la comunicación el médico es consciente de que el afectado o los familiares están entendiendo la terminología empleada a la hora de explicar el diagnóstico; y b) adecuación desde el punto de vista del tono empleado en el momento de la comunicación, es decir, la manifestación de las emociones.

En la mayoría de los testimonios que conforman nuestro corpus, la acomodación por parte del especialista no se recuerda como buena. Todos tienden, según nos dicen los testigos, a emplear tecnicismos y una terminología que queda muy lejos del entendimiento de nuestros participantes (Bañón y Urán, 2011).

Tras el diagnóstico, algunos testigos recuerdan que se quedaron extrañados al oír esos nombres:

Me dijeron que tenía una enfermedad de la que no conocían prácticamente, un nombre extrañísimo, encima impronunciable (T2).

Te dan el diagnóstico, ese diagnóstico no te gusta, casi no lo escuchas, no tienes capacidades para asimilar tanto en tan poco tiempo (T3).

Mi mujer y yo nos mirábamos, «¿qué le pasa?». El hígado es bastante grande, no es normal. Dice: «Mire, no le quiero comentar nada pero...», pero ya... ya nos nombró mucopolisacaridosis, tal, pero como que aquello nos sonaba a chino (T10).

A menos que se esté relacionado con el mundo de la salud, lo más normal, en efecto, es perderse ante tanto tecnicismo. El T14 dice:

Yo soy de la rama de la salud, así que entendía muy claramente lo que podía pasar, pero a mi esposo le quedó muy difícil.

El T5 incluso incluye un sufijo despectivo (-*aja*) y un genérico degradador («gente») para marcar su distancia y su desacuerdo:

Entre ellos hablan y se hacen preguntas y a nosotros se nos van quedando nombres como «oligosacáridos» que no sé cómo me acuerdo de esa palabreja y aspectos que estaban valorando y que, entre ellos, pero con los padres delante. Y yo decía «pero bueno, esta gente qué está hablando».

Rivera-Navarro *et al.*, explican en su trabajo que ha habido casos en los que, debido a una falta de entendimiento y de interpretación de la terminología clínica, el proceso de comunicación de diagnóstico en niños con síndrome de Gilles de la Tourette ha tenido consecuencias negativas en el paciente (2009: 13).

Un ejemplo muy claro de ausencia de acomodación afectiva y actitudinal aparece cuando se llega a despersonalizar (e incluso a cosificar) al afectado. Así lo recuerda el T1:

Un especialista que para mí me hizo mucho daño porque comparó a mi hija con un mueble con patas y también dijo otra frase como algo así como que él ya había visto a mil Celias, cuando para mí, mi Celia es una, es única.

No podemos olvidar que la presencia de denominaciones difíciles de entender para las personas con EPF conlleva a veces una especie de despersonalización o de pérdida de identidad por parte también de los afectados. El origen genético de la mayoría de las EPF incide en ese sentimiento. Como dicen Jutel y Nettleton, «the naming of a disease can give rise to “biographical disruption” a “loss of self” and “narrative reconstruction”» (2011: 794).

Es lo que nos cuenta T15:

Ella fue la que me dijo que sospechaba que yo tenía síndrome de Marfan. Fue la primera vez que lo escuché y por supuesto que para mí fue un impacto importante, ¿no?, porque de alguna manera tú vienes creciendo sabiendo que algo está funcionando mal en tu cuerpo pero no te imaginas eso. Para mí la palabra mutación además, era como que si yo fuera verde fosforescente, o sea fue una palabra que me movió mucho. Yo era un mutante. Yo me sentía una cosa que bajé en un OVNI por lo menos.

Los profesionales sanitarios tienen que tener prevista esta circunstancia a la hora de acomodar la comunicación del diagnóstico.

El uso de la segunda persona del singular en algunos relatos puede indicar justamente ese proceso de distanciamiento derivado de la pérdida de identidad:

Claro, un año después, pues ya tú ya tienes más conciencia, te dan el diagnóstico, ese diagnóstico no te gusta, casi no lo escuchas, no tienes capacidades para asimilar tanto en tan poco tiempo (T3).

## 7. Conclusión

Escuchar el relato de los pacientes y de sus familiares es siempre una labor dura pero rentable si de lo que se trata es de conocer mejor los errores comunicativos en entornos sanitarios y las posibles reparaciones de tales errores. En ese sentido, merece la pena saber qué recuerdan las personas con una EPF sobre el momento (o los momentos) del diagnóstico. Es una experiencia dolorosa en la mayor parte de los casos analizados. Más aún si al desconcierto inicial se suma una mala comunicación. La acomodación comunicativa es un elemento esencial en este tipo de situaciones. La compasión, por cierto, no es una técnica de acomodación. Tampoco la mentira:

Pero sí es cierto que yo hay una frase que siempre voy diciendo mucho porque se puede caer en la compasión, ese es un error, caer en la compasión. Nosotros necesitamos muchas cosas, demandamos muchas cosas pero solo hay una que nos sobra que son las mentiras. O una mala verdad, o una verdad a medias. Y de por sí, lo que queremos es sinceridad, justamente por ese poco tiempo que tiene (T3).

El profesional médico debería de ser capaz de ofrecer la información de forma objetiva y empática, haciendo referencia, además, en todos los casos posibles a líneas de investigación abiertas. En el momento del diagnóstico se debe equilibrar la información que se transmite.

Como hemos ido observando, en los relatos consultados el espacio tiene un importante valor simbólico en la estructuración de los recuerdos del proceso diagnóstico. Nos hemos ocupado de tres características espaciales: la dirección, el recorrido y la velocidad. *Peregrinaje, procesión, rompecabezas, periplo, de consulta en consulta, dar vueltas* son algunas de las palabras utilizadas por los testigos para relatar el diagnóstico de la enfermedad. Y en sus narraciones también aparecen con frecuencia expresiones que determinan que ser diagnosticado de una ER es un camino largo y que no siempre coincide la urgencia del afectado y de sus familiares con la velocidad observada en los profesionales o en el propio sistema sanitario.

No hemos hablado en este artículo sobre el espacio como lugar real y concreto en el que se transmite un diagnóstico de una enfermedad poco frecuente,

pero lo cierto es que en el relato de los testigos esto también aparece. El T6 lo recuerda así:

La habitación donde informan a los pacientes que, a los padres, a los familiares de los pacientes que están ingresados en la Unidad de Cuidados Intensivos, pues es bastante agobiante, por decirlo de una manera suave. Es una habitación pequeña, con una mesa y dos sillas, poca luz, paredes grises, viejas, y las noticias que se dan allí pues no son agradables por lo cual el entorno tampoco acompaña.

Los profesionales de la salud, en estos casos, habrían de tener en cuenta tres requisitos fundamentales para una correcta comunicación del diagnóstico: «personalisation, appropriate setting, and continuity [...]. The setting should provide privacy, time and support» (Solari *et al.*, 2007: 768).

### Referencias bibliográficas

- BAÑÓN, A. M.** (2007): «Las enfermedades raras y su representación discursiva. Propuestas para un análisis crítico», *Discurso & Sociedad*, 1 (2): 188-229.
- BAÑÓN, A. M.; I. URÁN** (2011): «La representación discursiva de las Enfermedades Raras y de los afectados: los nombres y las cifras» en **BAÑÓN A. M. et al.**, (eds.): *Desafíos y estrategias comunicativas de las enfermedades raras: la investigación médica como referente*, Valencia, CIBERER, 151-164.
- BAÑÓN, A. M.; J. FORNIELES** (2011): «Comunicación y Enfermedades Raras: contextualización» en **BAÑÓN A. M. et al.**, (eds.): *Desafíos y estrategias comunicativas de las enfermedades raras: la investigación médica como referente*. Valencia, CIBERER, 11-40.
- BARTOLO, P. A.** (2002): «Communicating a diagnosis of developmental disability to parents: multiprofessional negotiation frameworks», *Child: Care, Health & Development*, 28 (1): 65-71.
- BORODITSKY, L.** (2000): «Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors», *Cognition*, 75: 1-28.
- BRIZ, A.; GRUPO VALESCO** (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Anejo 1 de Oralia, Madrid, Arco/Libros.
- CARRASCO, M.** (2001): «La comunicación del diagnóstico a las familias afectadas por el síndrome X frágil», *Revista de Neurología*, 33 (1): 37-41.
- FALLOWFIELD, L.; V. JENKINS** (2004): «Communicating sad, bad, and difficult news in medicine», *The Lancet*, 363: 312-319.

- FEDER** (2009): *Estudio sobre situación de necesidades sociosanitarias de las personas con Enfermedades Raras en España. Estudio EnSERio*, Madrid, Obra Social de CajaMadrid.
- FIRTH, M.** (1983): «Diagnosis of Duchenne Muscular Dystrophy: Experiences of parents of sufferers», *British Medical Journal*, 286 (6366): 700-701.
- HAGHIGHAT, R.** (2008): «Schizophrenia as social discourse: How do people use their diagnosis for social action?», *European Psychiatry*, 23: 549-560.
- HALPIN, M.** (2011): «Diagnosis, psychiatry and neurology: The case of Huntington Disease», *Social Science & Medicine*, 73: 858-865.
- JUTEL, A.; S. NETTLETON** (2011): «Towards a sociology of diagnosis: Reflections and opportunities», *Social Science & Medicine*, 73 (6): 793-800.
- KALBER, B.** (2009): «Breaking bad news - whose responsibility is it?», *European Journal of Cancer Care*, 18: 330.
- LAKOFF, G.; M. JOHNSON** (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- MCHOUL, A.; M. RAPLEY** (2005): «A case of attention-deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Sir Karl and Francis B. slug it out on the consulting room floor», *Discourse & Society*, 16 (3): 419-449.
- PEIRÓ, G. et al.**, (2006): «Estudio descriptivo sobre el proceso de comunicar el diagnóstico y el pronóstico en oncología», *Psicooncología*, 3 (1): 9-17.
- POSADA, M. et al.**, (2008): «Enfermedades raras. Concepto, epidemiología y situación actual en España. Rare diseases. Concept, epidemiology and state of the question in Spain», *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31 (2): 9-20.
- REQUENA, S.; A. M. BAÑÓN** (2011): «Notas sobre el discurso político en torno a las Enfermedades Raras» en **BAÑÓN, A. M. et al.**, (eds.): *Desafíos y estrategias comunicativas de las enfermedades raras: la investigación médica como referente*, Valencia, CIBERER, 165-172.
- RIVERA-NAVARRO, J.** (2009): «The Diagnosis of Tourette's Syndrome: Communication and Impact», *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14 (1): 13-23.
- SCHAEPE, K.** (2011): «Bad news and first impressions: Patient and family caregiver accounts of learning the cancer diagnosis», *Social Science & Medicine*, 73: 912-921.
- SELMAN, L. E. et al.**, (2009): «Palliative care: Based on neither diagnosis nor prognosis, but patient and family need. Commentary on Chattoo and Atkin», *Social Science & Medicine*, 69: 154-157.
- SEMINO, E.** (2010): «Descriptions of pain, metaphor and embodied simulation», *Metaphor and Symbol*, 25 (4): 205-226.

- SERVICIO DE EPIDEMIOLOGÍA DE LA COMUNIDAD DE MADRID** (2008): «Mortalidad y años potenciales de vida perdidos por enfermedades raras en la Comunidad de Madrid en el periodo 1999-2003», *Boletín Epidemiológico de la Comunidad de Madrid*, 2 (14): 3-41.
- SOLARI, A. et al.**, (2007): «Communicating the diagnosis of multiple sclerosis a qualitative study», *Multiple Sclerosis*, 13: 763-769.
- SONTAG, S.** (1978): *Illness as Metaphor*, Londres, Paperback.  
— (1989): *AIDS and its metaphors*, Londres, Paperback.
- STARKE, M. et al.**, (2002): «Parents' experiences of receiving the diagnosis of Turner Syndrome: an explorative and retrospective study», *Patient Education and Counseling*, 47: 347-354.
- TANNEN, D.; C. WALLAT** (1983): «Doctor/Mother/Child Communication: Linguistic Analysis of a Pediatric Interaction», en **FISHER, S.; A. DUNDAS** (eds.): *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*, Washington DC, Center for Applied Linguistics, 203-219.
- VIDAL, M. L. et al.**, (2007): «Estudio descriptivo sobre el recuerdo del paciente tras la comunicación del diagnóstico y del pronóstico en oncología», *Psicooncología*, 4 (1): 21-33.
- WALSH, D.; K. NELSON** (2003): «Communication of a cancer diagnosis: Patients' perceptions of when they were first told they had cancer», *American Journal of Hospice & Palliative Care*, 20 (1): 52-56.
- WATSON, B.; C. GALLOIS** (1998): «Nurturing Communication by Health Professionals Toward Patients: A Communication Accommodation Theory Approach», *Health Communication*, 10 (4): 243-355.  
— (2007): «Communication accommodation between patients and health professionals: themes and strategies in satisfying and unsatisfying encounters», *International Journal of Applied Linguistics*, 9 (2): 167-180.
- WIDERMAN, E.** (2002): «Communicating a diagnosis of Cystic Fibrosis to an adult: what physicians need to know», *Behavioral Medicine*, 28: 45-52.
- WILLIG, C.** (2011): «Cancer diagnosis as discursive capture: Phenomenological repercussions of being positioned within dominant constructions of cancer», *Social Science & Medicine*, 73: 897-903.
- WRAY, N. et al.**, (2007): «Discourses of normality and difference: Responses to diagnosis and treatment of gynaecological cancer of Australian women», *Social Science & Medicine*, 64: 2260-2271.

# Los discursos de la pandemia. Nuevas estrategias de comunicación del riesgo en un nuevo contexto sociocultural

The pandemic discourses. New risk communication strategies in a new sociocultural context\*

JAVIER NESPEREIRA GARCÍA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

---

Recibido: 02/04/2014  
Aceptado: 25/05/2014

**ABSTRACT:** This paper proposes a rhetorical-discourse framework for the analysis of public health crisis. The last epidemic crisis have highlighted the problematical character of definitions of health risk, illness/disease, health, and scientific authority, as discursive social constructions in a global communication context increasingly complex. Using the influenza A (H1N1) pandemic crisis in 2009-2010 as a model, I put forward the main discourse genres involved in the construction of the pandemic as a new social event, and its potential interdiscursive ties. Its connections with the rhetorical-argumentative strategies of the public health authorities in the crisis communication management has been also underlined.

*Keywords:* risk communication, discourse genres, rhetorical-argumentative strategies, influenza A (H1N1) pandemic.

**RESUMEN:** El presente trabajo plantea el análisis de las crisis sanitarias desde una perspectiva retórico-discursiva. Las recientes crisis epidémicas han puesto de nuevo en evidencia el carácter problemático del concepto de riesgo sanitario, así como de la noción de enfermedad, de salud, y de autoridad científica, en cuanto construcciones discursivas sociales, en un contexto de comunicación global cada vez más complejo.

---

(\*) Trabajo realizado en el marco del proyecto ministerial de investigación «Retórica constructivista: discursos de la identidad» (FFI2013-40934-R).

Tomando como ejemplo la crisis provocada por la pandemia de gripe A (H1N1) en 2009 y 2010, exponemos los géneros discursivos más importantes en la construcción de la pandemia como un nuevo fenómeno social, y sus posibles relaciones interdiscursivas, así como su relación con las estrategias retórico-argumentativas de las autoridades sanitarias en la gestión de la comunicación de crisis.

*Palabras clave:* comunicación de riesgo, géneros discursivos, estrategias retórico-argumentativas, pandemia de gripe A (H1N1).

## 1. Introducción

Las enfermedades epidémicas han constituido un importante elemento de transformación en los procesos históricos, de manera que las grandes crisis epidémicas han sido, al mismo tiempo, crisis históricas sociales (McNeill, 1976: 257). Han supuesto alteraciones de la organización social, cambios en la estructura demográfica, y en los patrones de comportamiento, pero al mismo tiempo han dado lugar a cambios significativos en los valores morales, en la identidad cultural y en la conceptualización del *otro*, como han puesto de manifiesto autores como Michel Foucault (2009) y Susan Sontag (2008), entre otros. Estos procesos de transformación cultural y social han sido mediados por numerosos discursos científicos, políticos, religiosos, mediáticos y artísticos que han construido históricamente los significados de la salud, la enfermedad y la medicina, pero también las interpretaciones de conceptos como la culpa, el castigo o la identidad individual y social. En las próximas páginas intentaremos ofrecer una caracterización de los géneros discursivos que participan en las crisis epidémicas como acontecimientos históricos en la sociedad actual.

En la primera década del siglo XXI se han sucedido una serie de alertas sanitarias provocadas por brotes epidémicos de infecciones virales con una distribución global. Entre 2002 y 2003, la neumonía atípica o SARS, causada por un coronavirus, afectó principalmente a algunos países en Asia y a Canadá, aunque el establecimiento de medidas de prevención tuvo consecuencias sociales y económicas en todo el mundo. Entre 2004 y 2006, la gripe aviar, provocada por un influenza virus del serotipo H5N1, fue objeto de una importante alerta sanitaria internacional al comprobarse su contagio ocasional a seres humanos en forma de infección grave. La Organización Mundial de la Salud

(en adelante OMS) señaló la posibilidad de que una cepa de un influenzavirus animal se adaptase a la especie humana gracias a una modificación genética, lo cual podría originar una *pandemia*.

En abril de 2009, un brote de gripe en México, provocado por un nuevo serotipo de Influenzavirus, llevó a la OMS a declarar el estado de alerta sanitaria. La rápida propagación de la epidemia a otros estados americanos, en especial a EE. UU., y a Europa, así como la verificación de su elevada capacidad de contagio entre humanos, comportó la declaración por la directora general de la OMS, Margaret Chan, del nivel 6 de alerta sanitaria, o fase *pandémica*, el 11 de junio. Catorce meses más tarde, el 10 de agosto de 2010, la OMS declaraba la conclusión de la fase 6 de la alerta de influenza pandémica, y el inicio de un período *post-pandémico*.

La OMS, como autoridad sanitaria internacional, ha adquirido en esta última década un renovado protagonismo institucional y mediático en virtud de su papel decisivo en la gestión de estas crisis epidémicas mundiales. Junto a la OMS, otros organismos, como el Center for Disease Control and Prevention de Atlanta en EE. UU. (en adelante CDC), se han convertido en instituciones científicas de referencia tanto para profesionales de la salud pública como para los ciudadanos no expertos, gracias a su presencia en los medios de comunicación como fuentes de información.

Sin embargo, este protagonismo se ha visto empañado por las dudas surgidas con respecto a su gestión de la última crisis epidémica, provocada por el nuevo virus de la gripe, que dio lugar a la primera pandemia del siglo XXI. Expertos epidemiólogos y virólogos, algunos vinculados a la OMS como asesores científicos, así como periodistas especializados en salud pública, denunciaron la existencia de un conflicto de intereses entre la autoridad sanitaria internacional y las empresas farmacéuticas encargadas de la producción de antivirales y vacunas pandémicas (Cohen y Carter, 2010; Godlee, 2010; Flynn, 2010; Keil *et al.*, 2011).

Por último, es necesario situar estas crisis epidémicas en un contexto social internacional que, desde finales de la última década del siglo XX, ha estado marcado por dos circunstancias muy distintas. Por un lado, una pérdida muy significativa de la credibilidad y la confianza en las instituciones sanitarias y científicas a raíz de los errores de gestión y de comunicación de crisis sanitarias alimentarias como la de las «vacas locas» (en adelante BSE/VCJD) entre 1996 y 2001, una crisis de confianza que se ha verificado especialmente en Europa (Millstone y Van Zwanenberg, 2000). Por otro lado, una situación de alarma internacional desencadenada por los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York, a los cuales siguió una alerta sanitaria bioterrorista por infección con esporas de *Bacillus anthracis*, y que ha hecho del riesgo epidémico una

variable de la lucha contra el terrorismo y del escenario geopolítico, de manera particular en la sociedad estadounidense (Schoch-Spana, 2004).

## 2. La pandemia como crisis de comunicación

Las crisis sanitarias epidémicas a las que acabamos de referirnos han sido al mismo tiempo crisis sociales con un importante componente mediático (Gil Calvo, 2009; Bernardo y Pellisser, 2009). Asimismo, durante la última crisis, causada por la pandemia de gripe A (H1N1) entre 2009 y 2010, la información circulante por Internet a través de las redes sociales desplazó a los medios de comunicación tradicionales como fuente de información principal, desestabilizando las relaciones entre la opinión pública y las autoridades sanitarias (Semir y Revuelta, 2010). Si consideramos que Internet se ha convertido en los últimos años en la principal fuente de información sobre temas relacionados con la salud (Katz, Rico y Acord, 2006; Camacho Markina, 2010), cabe suponer y esperar que esta dilución tanto del papel del periodista especializado en salud (Semir y Revuelta, 2010) como de la *autoridad* científica de las instituciones sanitarias y sus expertos (Kroll-Smith, 2003: 638) debida a Internet y al auge de las redes sociales caracterizará las próximas crisis sanitarias.

Los escenarios, los canales y los actores de la comunicación del riesgo sanitario son ahora mucho más complejos, y las diferentes interpretaciones de un mismo acontecimiento pueden reproducirse, transformarse y transmitirse nuevamente con mucha mayor rapidez que hace apenas una década. Esta circunstancia ha llevado a algunos autores a cuestionarse cómo se construyen en este nuevo contexto comunicativo las representaciones sociales del conocimiento epidemiológico y médico-sanitario. A este respecto, Kroll-Smith habla de una difusa *autoridad retórica*, en buena medida de naturaleza mediática, la cual, en el discurso sanitario, comparte contexto de comunicación con la autoridad institucional (Kroll-Smith, 2003: 628).

Desde esta perspectiva, el estudio de la comunicación del riesgo, y en particular de la gestión de la comunicación de nuevos riesgos epidémicos, debe llevarse a cabo en el ámbito de marcos multidisciplinares que den cuenta de la complejidad discursiva del riesgo sanitario como construcción social y cultural. La investigación de la percepción del riesgo bajo el enfoque racionalista de la psicología cognitiva (Slovic, 1987, entre otros trabajos de este autor y sus colaboradores) y su análisis del efecto de los medios de comunicación en la amplificación social del riesgo (por ejemplo, Kasperson *et al.*, 1988), han demostrado su operatividad en el estudio de riesgos conocidos. Sin embargo,

presentan serias limitaciones frente a riesgos caracterizados por la falta de conocimiento científico, o bien cuando no existe consenso entre los expertos en cuanto a sus consecuencias y su aceptabilidad (Douglas, 1990: 9-10). Este ha sido el caso de las recientes epidemias y pandemias, en las cuales el componente especulativo y probabilístico en la valoración del riesgo ha cobrado especial importancia, al tiempo que se planteaban escenarios catastróficos. En la actual sociedad global, de la comunicación y de la información, en la que permanentemente se cuestiona el papel de la ciencia y la tecnología como autoridad en la toma de decisiones sobre el riesgo, este refuerza su papel como objeto de controversia política y social, como «recurso forense» (Douglas, 1990). El debate sobre riesgo sanitario y sobre salud pública se convierte, por tanto, en un debate *ideológico*, como en el caso de la epidemia de VIH/SIDA (Douglas, 1990: 12 y ss.).

Por su parte, otros autores han destacado la diferente naturaleza de un mismo riesgo en diferentes contextos socioculturales. En este sentido, por su propia definición, el riesgo solo existe como *representación* (Beck, 2006: 215; Van Loon, 2000: 166), como el resultado de una ecuación en la que sus diferentes términos pueden a su vez ser incógnitas que dependan de otras ecuaciones. De este modo, el riesgo, y en particular un nuevo riesgo, constituye lo que Law denomina un «objeto virtual», es decir, un objeto creado en su mismo proceso de representación (Law, 1996: 298). Para Van Loon, desde el ámbito de la ciencia y la tecnología, el riesgo como *objeto virtual* se introduce en la *realidad* social a través de diferentes mecanismos retóricos y géneros discursivos que establecen su significado en un determinado contexto (Van Loon, 2002: 57).

En los últimos años, las diferentes teorías sociales sobre la salud pública, la enfermedad y la medicina, así como sobre el riesgo, han coincidido en destacar la naturaleza ideológica y discursiva de estos fenómenos sociales, y cómo este hecho debe tenerse en cuenta en el estudio de la comunicación del riesgo sanitario y de su gestión (Radley, 1994; Radley y Billig, 1996; Lupton, 1999: 16; Lupton, 2003: 19-21; Zinn, 2010). La crisis de la gripe A (H1N1) en 2009 y 2010, y la controversia sobre su gestión, ha tenido lugar en un contexto social, cultural y de comunicación en el que esta naturaleza ideológica y discursiva del riesgo ha quedado aún más de manifiesto. A continuación, y siguiendo el caso de la primera pandemia del siglo XXI como modelo por su complejidad discursiva, esbozaremos una posible caracterización de los diferentes géneros discursivos que participan de la construcción de las nuevas crisis sanitarias, así como las posibles interrelaciones entre discursos de diferentes géneros.

### **3. Géneros retórico-argumentativos. La pandemia como objeto de debate político y social**

Con la crisis de la gripe A (H1N1) los conceptos de «pandemia» y de «riesgo pandémico» adquirieron una importante dimensión política y social desde el momento de la comunicación del brote de la nueva influenza en México y EE. UU., y su propagación a Europa, a finales de abril de 2009. La posibilidad de que se declarase una pandemia de gripe implicaba la activación de los contratos para el suministro de antivirales y fabricación de vacunas, firmados por la mayor parte de los estados más desarrollados con algunas empresas farmacéuticas, siguiendo las recomendaciones de la OMS tras la crisis de la gripe aviar en 2005. La incertidumbre y la falta de consenso científico sobre la posible gravedad de la nueva epidemia, y el enorme gasto económico que comportaba la aplicación de dichos contratos en un contexto de grave crisis económica, dieron lugar a un intenso debate sobre los límites de la definición de pandemia establecida por la OMS.

El origen de este debate radica en los planes de preparación y respuesta frente a pandemias elaborados por la OMS en 2005 y en 2009, en los cuales se propuso la nueva definición que permitió la declaración de pandemia en junio de 2009. Las principales críticas contra la OMS se basaban en que los nuevos criterios establecidos en el documento de orientación de 2009 permitían que un proceso epidémico global de escasa gravedad pudiera ser declarado como pandemia (Cohen y Carter, 2010), causando un gasto desproporcionado de recursos económicos si se aplicaban las recomendaciones de la OMS. De este modo, podríamos considerar estos documentos de orientación de la OMS, así como otros documentos similares producidos por otras instituciones sanitarias de referencia como los CDC, como discursos con una clara finalidad retórica. Es decir, se trata de discursos producidos con la intención de persuadir a las autoridades políticas de que una determinada definición de pandemia como hecho problemático, tanto por su carácter incierto como por sus consecuencias, es la definición que más se ajusta a la realidad, y que, por lo tanto, las actuaciones recomendadas son útiles y necesarias.

Compartimos así con Majone la idea de que el análisis de la formulación de políticas ambientales, energéticas o sanitarias debe hacerse desde un complejo marco argumentativo y retórico que supla las limitaciones del mero conocimiento científico y técnico (Majone, 1997: 57-59). Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, la clasificación retórica de los géneros discursivos podría ayudarnos a caracterizar algunos de los discursos institucionales que

construyen el acontecimiento pandémico y sus interpretaciones sociales, en la sociedad actual.

### 3.1. Género deliberativo: la construcción discursiva del nuevo riesgo

El modelo de discurso deliberativo es el discurso político, pronunciado ante una asamblea, en el cual el orador trata de persuadir a su auditorio de lo *útil* o lo *inútil* de la acción futura que se aconseja o desaconseja llevar a cabo. El género *deliberativo* es posiblemente el más importante en el debate social sobre el riesgo, como noción en virtud de la cual se toman decisiones basadas en especulaciones sobre acontecimientos *futuros*. En la elaboración de las políticas de gestión del riesgo sanitario se lleva a cabo un proceso consultivo y deliberativo del que participan expertos científicos, los agentes sociales implicados e interesados –los grupos de presión que defienden intereses de los ciudadanos, pero también aquellos que defienden los intereses económicos de empresas médicas o de la industria farmacéutica–, y, por supuesto, los responsables políticos encargados de debatir y redactar las leyes que regulan la política sanitaria.

Los documentos de orientación de la OMS para la preparación y respuesta frente a pandemias constituyen un ejemplo de este género discursivo. Como hemos apuntado, la finalidad de estos documentos técnicos es persuadir de la *utilidad* de las medidas de prevención propuestas en cada fase de una posible pandemia (WHO, 2005: 3; WHO, 2009: 45). Al mismo tiempo, estas actuaciones son presentadas no solo como *útiles*, sino también *honestas*, cuyos objetivos últimos son *morales*, como favorecer la coordinación, la cooperación y la comunicación entre las instituciones, o reforzar el liderazgo de las autoridades políticas.

Asimismo, el carácter dilemático de la noción de riesgo se pone de manifiesto explícitamente en estos discursos de la OMS, por lo que a las cualidades de lo *útil* y lo *honesto*, hay que añadir lo *necesario* de las medidas recomendadas por la OMS para contrastar o limitar las graves consecuencias de una pandemia. De este modo, concurren en estos documentos técnicos de la autoridad sanitaria internacional las tres cualidades principales del *discurso deliberativo* o *suasorio* clásico (Lausberg, 1966: §§ 233-235). Igualmente, en tanto que discursos deliberativos, las pruebas que sostienen argumentativamente los planes de actuación de la OMS se basan principalmente en *ejemplos* de anteriores epidemias y pandemias, como las gripes de 1918, 1957 y 1968, el SARS o la gripe aviaria. Estos ejemplos permiten, por un lado, reforzar la argumentación por las

consecuencias que hacen *útiles y necesarias* las nuevas medidas, mientras que, por otro lado, refuerzan la *autoridad moral* de la propia institución sanitaria.

En este sentido, es en este género retórico en el que la *autoridad* del emisor del discurso es más importante, una cuestión especialmente crítica cuando el discurso tiene un auditorio no versado en la materia que constituye la causa (Pujante, 1999: 85), como con frecuencia ocurre en el debate sobre el riesgo cuyo conocimiento científico es escaso y/o controvertido. A este respecto, la relevancia de la *autoridad moral* de quien elabora y emite el discurso nos remite al papel del experto científico y de la autoridad sanitaria en la comunicación del riesgo epidémico, y a la importancia de la *confianza* del auditorio en el orador para que su discurso logre su objetivo. En este caso impulsar una determinada política sanitaria de alerta frente a pandemias.

### **3.2. Género judicial: la construcción de la interpretación moral de las nuevas epidemias**

Las crisis sanitarias, mientras suceden o una vez transcurridas, también dan lugar a discursos *judiciales* o *forenses*, en los cuales bien las autoridades sanitarias, bien las autoridades políticas, bien determinados sectores de la industria –por ejemplo la industria médica o farmacéutica– son acusados de errores en la valoración del riesgo o en su gestión, y deben defenderse de estas acusaciones. Para algunos teóricos sociales del riesgo (Beck *et al.*, 1997), la existencia de esta confrontación dialéctica y reflexiva entre los intereses científicos, tecnológicos e institucionales y los intereses del resto de la sociedad es uno de los elementos que caracterizan la actual «sociedad del riesgo global» como resultado de la «modernidad reflexiva».

Como ya hemos apuntado, la crisis de la gripe A (H1N1) dio lugar a un intenso debate público sobre el posible conflicto de intereses en las recomendaciones de la OMS y en su gestión de la pandemia, ya que algunos de sus asesores científicos epidemiólogos y virólogos podrían haber sido, al mismo tiempo, colaboradores y asesores de las empresas farmacéuticas encargadas de la fabricación de antivirales y las denominadas «vacunas pandémicas». Un requerimiento firmado por el doctor Wolfgang Wodarg y otros parlamentarios del Consejo de Europa en diciembre de 2009, llevó a convocar sendas audiencias públicas en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en enero y en abril de 2010 (Flynn, 2010).

En ese mismo año, en el mes de junio, se publicaba en la edición digital del *British Medical Journal* (en adelante *BMJ*) un artículo de investigación que

presentaba pruebas consistentes de la existencia de un grave conflicto de intereses en la gestión de la pandemia de gripe A (H1N1) (Cohen y Carter, 2010), acompañado del editorial de una de las redactoras del *BMJ* en el que se criticaba duramente el trabajo de la principal autoridad sanitaria internacional (Godlee, 2010). Pocos días después, la página web de la OMS publicaba una carta a la redacción del *BMJ*, firmada por la doctora Margaret Chan, directora general de la OMS, donde refutaba las acusaciones vertidas contra la institución.

Este debate, similar al que tiene lugar con respecto a otros riesgos sanitarios marcados por la incertidumbre como el de la crisis de la BSE/VCDJ o sobre los posibles riesgos derivados del consumo de alimentos genéticamente modificados, es posiblemente más susceptible a un análisis retórico-argumentativo como discursos judiciales de acusación y refutación, que a un análisis científico-técnico. En el caso de la problemática gestión de la pandemia de nueva gripe, tanto el discurso del epidemiólogo Wolfgang Wodarg como el artículo y el editorial publicados en el *BMJ* fundamentan su argumentación en las contradicciones en las que ha incurrido la OMS, restando importancia a los datos epidemiológicos que permitieron declarar la pandemia, y amplificando el conflicto de intereses y la falta de transparencia en las decisiones y actuaciones de la autoridad sanitaria internacional, apelando a las emociones de la opinión pública.

A su vez, los representantes de la OMS tampoco recurren a argumentos científico-técnicos sólidos, y fundamentan su refutación de las acusaciones en el argumento de la autoridad del organismo internacional como institución de referencia en salud pública, y en la apelación a las emociones de la opinión pública. En este sentido, sus discursos de defensa parecen adoptar más bien la forma de discursos *laudatorios* de la organización que representan, limitándose a negar las acusaciones sin aportar datos o hechos que puedan rebatirlas.

#### **4. Géneros narrativos. La pandemia como reelaboración del mito de la peste**

En las últimas décadas, numerosos autores han puesto en evidencia la importancia de los géneros narrativos en la construcción discursiva de la enfermedad (Hydén, 1997, para una revisión bibliográfica a este respecto). Principalmente desde el ámbito de la psicología social y las representaciones sociales, se ha prestado especial interés a la construcción y significación narrativa llevada a cabo por las personas afectadas por enfermedades crónicas, enfermedades mentales, depresión o estrés (cf. por ejemplo Herzlich, 1973: 91 y ss.; Radley, 1994: 136 y ss.).

Otros autores se han ocupado de la relación entre las narrativas, en particular de las narrativas de ficción, y los riesgos epidémicos como fenómenos sociales (Tomes, 2000; 2002; Foertsch, 2001; Nerlich, Hamilton y Rowe, 2002; Tomes, 2002; Nerlich, 2004; Ostherr, 2005; Nerlich y James, 2009). Estas investigaciones demuestran la importancia de los relatos de ficción en la construcción de modelos cognitivos para las crisis epidémicas, en cuanto representaciones de los mecanismos mediante los cuales acontece un evento de estas características. Constituyen así modelos de actuación de los diferentes protagonistas en estos hechos, tanto ciudadanos como las propias instituciones sanitarias o políticas. Al mismo tiempo establecen una determinada relación causal entre los hechos, y entre las acciones de los personajes y sus consecuencias, expresando de forma más o menos explícita una determinada interpretación ideológica y una valoración moral.

A este respecto, en las dos décadas a caballo entre el siglo xx y el siglo xxi ha tenido lugar un auge significativo de la ficción de temática epidémica, en particular en los géneros de ciencia-ficción y de terror. La mayor parte de estos relatos se sustentan en un marco narrativo apocalíptico o post-apocalíptico muy presente en las manifestaciones culturales de la sociedad actual (cf., entre otros, Berger, 1999; Cordle, 2008), y que a su vez constituyen expresiones de una realidad cultural propia del cambio de siglo (Žižek, 2012). El marco narrativo de una pandemia de dimensiones catastróficas ha permitido la revitalización, a principios del siglo xxi, de un género de ficción en decadencia como el género *zombi*, que actualmente goza de una enorme popularidad en todo tipo de soportes narrativos –literatura impresa y digital, cine, cómic y videojuegos– (Fuentes, 2012), así como de la atención especial de algunos estudios culturales y filosóficos (cf., entre otros: Pérez Rufi, 2009; Martínez Lucena, 2010; Fernández Gonzalo, 2011; Martínez Lucena, 2012).

Resulta significativo, desde nuestro punto de vista, que la revitalización de estos géneros narrativos coincida con el período de frecuentes crisis sanitarias, alimentarias y principalmente epidémicas, al que nos hemos referido en las páginas anteriores, desde la alarma por la BSE/VCDJ entre 1996 y 2001, hasta la reciente crisis pandémica de 2009 y 2010. Estos nuevos relatos de ficción reelaboran y amplifican el mito de la «peste» como castigo social, tal y como señalaba Susan Sontag en su ensayo sobre la conceptualización de la epidemia del VIH/SIDA (Sontag, 2008: 151 y ss.).

Sin embargo, a diferencia de la gran pandemia de finales del siglo xx, la significación moral de las nuevas epidemias no parece estar vinculada, como el VIH/SIDA o la sífilis, a su transmisión sexual (Sontag, 2008: 169 y ss.) ni a la sociedad internacional de bloques enfrentados fruto de la Guerra Fría

(Foertsch, 2001). La nueva ficción epidémica y catastrofista ha cambiado la noción de *peligro*, asociado al *pecado* y a la *contaminación*, en virtud de la cual un individuo contaminado amenazaba a la sociedad, por la noción postmoderna del *riesgo*, según la cual la sociedad y sus acciones suponen una amenaza para el individuo, tal y como adelantara Mary Douglas al referirse a una sociedad occidental cada vez más individualista (Douglas 1990: 7). Esta sociedad individualista es la que reflejarían, por ejemplo, las obras del exitoso género zombi.

## **5. Las relaciones entre géneros discursivos en la comunicación de crisis epidémicas. El ejemplo de un discurso didáctico**

La temática narrativa catastrofista apocalíptica o post-apocalíptica constituye en sí misma un atractivo esquema narrativo que favorece su reproducción en diferentes discursos (Borchardt, 1990: 2; Kermode, 2000: 95-96). En esta línea, desde nuestro punto de vista, el esquema de fases propuesto en los documentos de preparación y respuesta frente a pandemias de la OMS conforma un modelo narrativo que conduce a la pandemia como final inevitable. Epidemiológicamente, a partir del plan de 2005 y de forma aún más evidente desde el nuevo documento de orientación de 2009, el escenario internacional queda definido en términos pandémicos. Es decir, o nos encontramos dirigiéndonos irremisiblemente hacia una pandemia –fases de 1 a 5–, o bien nos encontramos sufriendo las consecuencias de una pandemia –fase 6–, o bien, como en la actualidad, nos encontramos en una situación definida como «pospandémica», de retorno a la fase 1 prepandémica. Este planteamiento establece discursivamente un marco de permanente alerta, en consonancia con otros marcos del discurso político contemporáneo dominante, como el de la lucha contra el terrorismo (Morales y Pujante, 2009, entre otros).

Por otro lado, la ficción epidémica incorpora los discursos institucionales y de las autoridades sanitarias. Las declaraciones de un experto científico o de un representante de las autoridades en un medio de comunicación es un recurso narrativo omnipresente en toda la ficción epidémica contemporánea, que permite proporcionar información sobre los hechos al espectador al tiempo que confiere verosimilitud al relato. Asimismo, la forma y la veracidad con la que se muestran estos discursos institucionales informativos construyen ideológicamente el papel de dichas instituciones en ese tipo de acontecimientos.

La representación gráfica del agente patógeno causante de la pandemia y de la propia pandemia contribuye asimismo a la verosimilitud del relato de ficción mediante la introducción y transformación de elementos propios del

discurso científico y de la representación del conocimiento científico, como imágenes de microscopio electrónico, secuencias genéticas o mapas de distribución y propagación de la enfermedad. Estos elementos permiten a su vez representar conceptos y objetos invisibles a los sentidos, como los *virus* o la misma noción de *contagio*. Al convertirse en símbolos e iconos en una secuencia narrativa, estos elementos gráficos adoptan una determinada interpretación ideológica (Osther, 2005).

La hibridación genérica conforma, entonces, el complejo escenario de la comunicación actual, en el cual un discurso con una finalidad concreta contiene elementos lingüísticos, gráficos, audiovisuales de diferente naturaleza. Estos son recibidos e interpretados de manera no lineal y, en muchas ocasiones, parcial, y por individuos o grupos sociales de muy diferentes niveles de conocimiento previo sobre un determinado acontecimiento. Un ejemplo significativo, desde nuestro punto de vista, es la campaña de divulgación de preparación frente a catástrofes naturales puesta en marcha por el Office of Public Health Preparedness and Response del CDC en 2011.<sup>1</sup> El material informativo y didáctico de esta campaña incluye un extenso apartado denominado «Zombi Preparedness»,<sup>2</sup> en el que la narrativa de ficción pandémica del género de terror zombi en forma de relato gráfico y otro contenido multimedia sirve de plataforma para el discurso institucional deliberativo, por el que se trata de persuadir a la opinión pública de la utilidad y la necesidad de la adopción de determinadas medidas.

## 6. Conclusiones

Las recientes crisis sanitarias globales, como la provocada por la pandemia de gripe A (H1N1), han agravado la crisis de credibilidad y de confianza en las instituciones sanitarias y en el conocimiento científico-técnico. El complejo contexto de la comunicación en la sociedad actual ha modificado radicalmente la noción de *autoridad*, un concepto fundamental para entender las relaciones discursivas e ideológicas entre la construcción del conocimiento científico experto y la construcción del conocimiento no experto. En este escenario, las autoridades sanitarias han transformado profundamente sus estrategias de comunicación, en un proceso de hibridación y de convergencia con el discurso no científico.

---

1. <http://www.cdc.gov/phpr/areweprepared.htm> (01/03/2014).

2. <http://www.cdc.gov/phpr/zombies.htm> (01/03/2014).

La finalidad de esta transformación es claramente retórico-persuasiva: modificar el comportamiento de los individuos y los grupos sociales para evitar situaciones de riesgo sanitario o conseguir un estilo de vida más saludable. Sin embargo, como todo discurso de construcción y transmisión del conocimiento, el discurso científico de las instituciones sanitarias es un discurso marcadamente ideológico que construye determinados significados, creencias, actitudes y normas públicas, necesarias para el ejercicio y el mantenimiento del poder (Van Dijk, 2009).

Con el ejemplo de la crisis de la gripe A (H1N1) hemos evidenciado la importancia de los diferentes géneros discursivos en las estrategias argumentativas y de comunicación. El análisis de las relaciones entre géneros argumentativos y géneros narrativos, y de su incorporación a otros géneros, como el discurso didáctico, el discurso mediático, o incluso al propio discurso científico, constituye una interesante perspectiva para el estudio discursivo de las crisis sanitarias como complejas crisis de comunicación. Los resultados de estas investigaciones contribuirían así a contrastar la actual crisis de confianza en las instituciones, que, en el ámbito de la salud pública, puede comportar un grave perjuicio para el conjunto de la sociedad, especialmente en situaciones de crisis sanitaria.

## Referencias bibliográficas

- BECK, U.** (2006 [1999]): *La sociedad del riesgo global*, 2.<sup>a</sup> ed., Madrid, Siglo XXI.
- BECK, U. et al.** (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza.
- BERGER, J.** (1999): *After the End. Representations of Post-Apocalypse*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- CAMACHO MARKINA, I.** (2010). «Noticias sobre salud y medicina: mucho más que información» en **CAMACHO MARKINA, I.** (ed.): *La especialización en el periodismo. Formarse para informar*, Sevilla/Zamora, Comunicación Social, 141-162.
- COHEN, D.; CARTER, P.** (2010): «WHO and the pandemic flu “conspiracies”», *British Medical Journal*, 340: c2912.
- CORDLE, D.** (2008): *States of suspense. The nuclear age, postmodernism and United States fiction and prose*, Manchester-Nueva York, Manchester University Press.
- DOUGLAS, M.** (1990): «Risk as a Forensic Resource», *Dædalus*, 119 (4): 1-16.
- FERNÁNDEZ GONZALO, J.** (2011): *Filosofía zombi*, Barcelona, Anagrama.

- FLYNN, P.** (2010): *The handling of the H1N1 pandemic: more transparency needed*. 2010, <[http://assembly.coe.int/CommitteeDocs/2010/20100604\\_H1n1pandemic\\_E.pdf](http://assembly.coe.int/CommitteeDocs/2010/20100604_H1n1pandemic_E.pdf)> [Consulta: 01-12-2012].
- FOERTSCH, J.** (2001): *Enemies within. The Cold War and the AIDS crisis in literature, film, and culture*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- FOUCAULT, M.** (2009 [1979]). *El nacimiento de la biopolítica*, Madrid, Akal.
- GIL CALVO, E.** (2009): *Crisis crónica. La construcción social de la gran recesión*, Madrid, Alianza.
- GODLEE, F.** (2010): «Conflicts of interest and pandemic flu», *British Medical Journal*, 340: c2947.
- HYDÉN, L.-C.** (1997): «Illness and narrative», *Sociology of Health & Illness*, 19 (1): 48-69.
- KASPERSON, R. et al.**, (1988): «The Social Amplification of Risk: A Conceptual Framework». *Risk Analysis*, 8 (2): 177-187.
- KEIL, U. et al.**, (2011): «The invention of the swine-flu pandemic», *European Journal of Epidemiology*, 26: 187-190.
- KERMODE, F.** (2000): *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*, Barcelona, Gedisa.
- KROLL-SMITH, S.** (2003): «Popular media and “excessive daytime sleepiness”: a study of rhetorical authority in medical sociology», *Sociology of Health & Illness*, 25 (6): 625-643.
- LAW, J.** (1996): «Organizing accountabilities: ontology and the mode of accounting» en **MUNRO, R.; J. MOURITSEN** (eds.): *Accountability. Power, Ethos and the Technologies of Managing*, Londres-Boston, Boston International Thomson Business Press, 283-306.
- LUPTON, D.** (2003 [1994]): *Medicine as Culture. Illness, Disease and the Body in Western Societies*, 2.<sup>a</sup> ed., Londres, SAGE.
- MAJONE, G.** (1997 [1989]): *Evidencia argumentación y persuasión en la formulación de políticas*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ LUCENA, J.** (2012). *Ensayo Z. Una explicación filosófica del fenómeno zombi y de su éxito como metáfora de nuestro tiempo*, Córdoba, Berenice.
- MILLSTONE, E.; P. VAN ZWANENBERG** (2000): «A crisis of trust: For science, scientist or for institution?», *Nature Medicine*, 6 (12): 1307-1308.
- NERLICH, B.** (2004): «War on foot and mouth disease in the UK, 2001: Towards a cultural understanding of agriculture», *Agriculture and Human Values*, 21 (1): 15-25.

- NERLICH, B.; R. JAMES** (2009): ««The post-antibiotic apocalypse» and the «war on superbugs»: Catastrophe discourse in microbiology, its rhetorical form and political function», *Public Understanding of Science*, 18 (5): 574-590.
- OSTHERR, K.** (2005): *Cinematic prophylaxis. Globalization and contagion in the discourse of world health*, Durham-Londres, Duke University Press.
- PUJANTE, D.** (1999): *El hijo de la persuasión. Quintiliano y el estatuto retórico*, 2.<sup>a</sup> ed., Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.
- PUJANTE, D.; E. MORALES** (2009): «Una actuación política contra la opinión de la ciudadanía: El último discurso de Aznar en el Parlamento español justificando la guerra de Irak (diciembre de 2003)», *Discurso & Sociedad*, 3 (4): 769-806.
- RADLEY, A.** (1994): *Making Sense of Illness. The Social Psychology of health and disease*, Londres, SAGE.
- SCHOCH-SPANÁ, M.** (2004): «Bioterrorism. US public health and a secular apocalypse», *Anthropology Today*, 20 (5): 8-13.
- SLOVIC, P.** (1987): «Perception of Risk», *Science*, 236 (4799): 280-285.
- SONTAG, S.** (2008): *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*, Barcelona, Mondadori.
- TOMES, N.** (2000): «The making of a germ panic, then and now», *American Journal of Public Health*, 90 (2): 191-198.
- VAN DIJK, T. A.** (2009): *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa.
- VAN LOON, J.** (2002): *Risk and technological culture. Towards a sociology of virulence*, Londres, Routledge.
- WHO** (2005): *Plan mundial de la OMS de preparación para una pandemia de influenza. Funciones y recomendaciones de la OMS para las medidas nacionales*, <[http://www.who.int/csr/resources/publications/influenza/WHO\\_CDS\\_CSR\\_GIP\\_2005\\_5SP.pdf](http://www.who.int/csr/resources/publications/influenza/WHO_CDS_CSR_GIP_2005_5SP.pdf)> [Consulta: 01-12-2012].
- (2009): *Preparación y respuesta ante una pandemia de influenza. Documento de Orientación de la OMS*, <[http://www.who.int/csr/swine\\_flu/Preparacion\\_Pand\\_ESP.pdf](http://www.who.int/csr/swine_flu/Preparacion_Pand_ESP.pdf)> [Consulta: 01-12-2012].
- ZINN, J. O.** (2010): «Risk as Discourse: Interdisciplinary Perspectives», *CADAAD: Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*, 4 (2): 106-124.
- ŽIŽEK, S.** (2012): *Viviendo en el final de los tiempos*, Madrid, Akal.



# El discurso de la bioconstrucción arquitectónica: divulgación y legitimación en revistas profesionales

The discourse of architectural bioconstruction: popularization  
and legitimation in professional journals

ANNA I. MONTESINOS LÓPEZ  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

---

Recibido el 23/01/2014  
Aceptado el 15/04/2014

**ABSTRACT:** This study analyzes various professional journals from the field of architecture and construction in order to examine how the discourse of the bioconstruction is introduced and legitimized. In this textual genre, the construction of the professionalization of this emerging discipline is carried out through various discursive strategies such as didacticity, metaphorization and ideological legitimization.

**Keywords:** professional journals, specialised discourse, bio-construction, didacticity, metaphor, ideology.

**RESUMEN:** En este trabajo se analizan diversas revistas profesionales del campo de la arquitectura y la construcción con el fin de estudiar de qué manera se introduce y se legitima el discurso de la bioconstrucción. El proceso de la profesionalización de esta disciplina emergente se lleva a cabo mediante diversas estrategias discursivas como la didacticidad, la metaforización y la legitimación ideológica.

**Palabras clave:** revistas profesionales, discurso especializado, bioconstrucción, didacticidad, metáfora, ideología.

## 1. Introducción

Hoy por hoy, el interés por el medio ambiente ha llegado a todos los ámbitos y áreas del saber y, precisamente, una de las disciplinas más contaminantes es la construcción, por lo tanto, no podía quedar fuera de los ámbitos de máxi-

ma preocupación. Así, por ejemplo, está emergiendo una incipiente filosofía de diseño de viviendas que utiliza alta tecnología y lo que se podría denominar alta naturaleza que se basa en el ahorro energético, el uso de materiales inocuos para el medio ambiente y la aplicación de los principios del diseño biofílico a fin de fomentar la salud, la energía y la belleza (Louv, 2013: 214). No es baladí que el año 2012 fuese el año de la bioconstrucción y que el 2013 fuese el de la eficiencia energética.

Así pues, en el ámbito de la arquitectura, la arquitectura técnica y la ingeniería de la edificación hay actualmente un proceso de profesionalización por lo que se refiere a la bioconstrucción y a la bioarquitectura, las cuales están haciéndose un espacio propio. Este proceso implica una cierta competencia con otras profesiones a la vez que un esfuerzo por institucionalizarse dentro de determinadas disciplinas.

El discurso de la bioconstrucción es hoy en día un discurso en proceso de elaboración incluso dentro de los ámbitos más especializados y profesionales. La cultura profesional de los arquitectos técnicos, aparejadores e ingenieros de la edificación está experimentando una transformación que va pareja con las transformaciones económicas y sociales, puesto que se está produciendo un cambio necesario en los materiales de construcción, las tecnologías y las técnicas constructivas, con el fin de adaptarse a las nuevas demandas sociales, principalmente debidas a la preocupación, cada vez mayor, por el medio ambiente. De aquí que ahora la consigna intertextual sea «pensar globalmente, construir y plantar localmente» (Louv, 2013: 174). Es precisamente este hecho el que da lugar a nuevas subdisciplinas. Las transformaciones sociales demandan nuevas formas de institucionalización y propician nuevas especialidades desde el conocimiento, en un proceso de reformulación de las categorizaciones profesionales previas.

Siguiendo la propuesta de Salvador, Macián y Marín (2013: 79), las prácticas discursivas constituyen un medio privilegiado de construcción de las profesiones y por ello su estudio nos provee de un instrumental precioso para la conceptualización y explicación de la sociología de las mismas.

En este trabajo se pretende analizar el género textual de las revistas profesionales de la construcción y de la arquitectura, con el objetivo de establecer la manera con que se introducen las especialidades emergentes de la bioconstrucción y de la bioarquitectura a través del discurso entre los profesionales.

## 2. Las revistas profesionales de la bioconstrucción

Las revistas profesionales son un género textual donde se combinan los propósitos de investigación estricta con los de información, divulgación y contacto entre profesionales. Las revistas técnicas profesionales constituyen el canal de comunicación de la comunidad discursiva profesional, en las cuales se activan los mecanismos de información y de participación entre los integrantes de la comunidad, donde se fija una terminología propia y donde se desarrolla el discurso profesional. Así, el género se revela como una perfecta herramienta de análisis de las situaciones sociales en las que se produce la comunicación especializada (García Izquierdo, 2007: 122).

Veamos a continuación un fragmento de un apartado que lleva por título «Una nueva oportunidad profesional»:

Los técnicos y prescriptores del sector de la construcción tienen hoy el reto de adaptarse a las nuevas exigencias consecuencia de una legislación cada vez más exigente en el campo del medio ambiente y con una opinión pública cada día más sensibilizada.

Al igual que sucede en otros ámbitos de especialización del sector de la construcción, este tema va a comportar, según los actores de la industria, la aparición de un nuevo perfil de profesional experto en «ambientalización de la construcción que actuará como soporte al proyectista». Xavier Casanovas lo llama el «dietista del edificio», un profesional preparado para mejorar la calidad y las prestaciones de un edificio, interpretando y utilizando la amplia y compleja información que ofrecen las DAP. (7)

Aquí podemos ver algunos aspectos discursivos que desarrollaremos más adelante, como la metaforización (el «dietista del edificio») y la terminología técnica (DAP). Lo que queremos destacar es cómo se introduce la concienciación sobre el medio ambiente entre los profesionales y la generación de una nueva especialidad profesional.

En primer lugar, existe el reto de adaptarse a las nuevas exigencias de la legislación medioambiental; en segundo lugar, hay una opinión pública más sensible hacia el cuidado del medio ambiente; en tercer lugar, la sensibilidad y la legislación sobre la conservación del medio ambiente van a ser positivas para la profesión porque nace un nuevo perfil y supone, como se dice en el título del apartado, «una nueva oportunidad profesional»; en cuarto lugar, el nuevo profesional nace para mejorar la construcción; finalmente, este profesional lo conseguirá mediante la aplicación de las declaraciones ambientales de producto. Así pues, la disciplina genera más conocimiento, y no se trata de un conocimiento cualquiera sino que es un saber que, por un lado, al aplicarse mejora la opinión

pública y, por otro lado, da la oportunidad de positivar la autoimagen grupal y profesional, a la vez que se plantean nuevas vías de profesionalización.

Estas revistas profesionales constituyen el macrogénero discursivo (García, 2007: 121; Salvador *et al.* 2013: 86) donde se establecen los criterios éticos, discursivos, profesionales, etc., se comparten los conocimientos relativos a la profesión de la construcción y de la arquitectura, y se reconocen los patrones textuales como propios por parte de la comunidad discursiva implicada (Montalt, 2005: 72). De esta manera, se utilizan fórmulas y referencias hacia el mismo colectivo profesional como se puede ver a continuación:

Dentro del ámbito que afecta a nuestra profesión (la edificación en todas sus vertientes), la bioconstrucción responde perfectamente a las finalidades a implantar, dado que desarrolla la filosofía óptima de convivencia entre los usuarios de los edificios, el medio ambiente que los rodea y la planificación y crecimiento sostenible de nuestras ciudades. (1)

En este caso, «Dentro del ámbito que afecta a nuestra profesión» centra el discurso medioambiental en la edificación con el claro objetivo de informar y sobre todo convencer al lector de las bondades de la bioconstrucción.

Así pues, hemos estudiado nueve revistas de la profesión de la construcción y de la arquitectura, como producciones discursivas regulares con reconocimiento entre los expertos, caracterizadas con propósitos investigadores, divulgadores, informadores y de contacto entre profesionales ya que son estos expertos los que constituyen el punto de referencia para los individuos que utilicen esta variedad, podemos hablar, en este sentido, de autolegitimación del enunciador (Montesinos, 2002: 83).

Podemos establecer la siguiente clasificación de las revistas analizadas según su procedencia y su tratamiento total o parcial de la bioconstrucción. En primer lugar, están las revistas de los colegios profesionales (*BIA, La Punxa, TAG*); en segundo lugar, las revistas técnicas profesionales de la arquitectura y la construcción (*Informes de la construcción, Inmueble, Cemento y hormigón, Arte y cemento*); y, finalmente, las revistas profesionales dedicadas exclusivamente a la bioconstrucción (*EcoHabitar, Ecoconstrucción*). Desde el punto de vista de su frecuencia, la mayoría son bimestrales o trimestrales, aunque también las hay mensuales como *EcoHabitar* y, incluso, quincenales como *Arte y cemento*.

En general, en las revistas técnicas de los profesionales se encuentran algunos artículos relacionados con las especialidades emergentes como son, en nuestro caso, la bioconstrucción y la bioarquitectura. En este tipo de revista, el artículo aparece generalmente en un apartado específico y dedicado al tra-

tamiento especial que tiene por tratarse de un tema novedoso y puntero. Este apartado se suele llamar *Construcción sostenible*, *Arquitectura sostenible* y *Sostenibilidad*, según las publicaciones analizadas. La bioconstrucción también se puede encontrar junto con otros artículos formando un monográfico que tiene diferentes aspectos importantes, como sucede en la revista *Ecoconstrucción*, cuyo contenido está destinado a los profesionales de la construcción, el urbanismo, la rehabilitación y el diseño sostenibles, lo que incluye arquitectos, aparejadores, ingenieros, consultores, fabricantes, instaladores, constructores promotores empresas de servicios energéticos, administraciones públicas, asociaciones del sector y empresas e individuos que busquen soluciones sostenibles y energéticamente eficientes. En este caso, el género textual tiene una estructura estable siempre dedicado al tema de la sostenibilidad y la bioconstrucción. Esta estructura es la siguiente: en primer lugar un apartado dedicado a lo más novedoso llamado *Actualidad*; en segundo lugar, el apartado dedicado a *Ferías*, que son el centro de encuentro de los profesionales y de presentación de las novedades de las empresas; en tercer lugar, suele haber un apartado dedicado a la *Entrevista* a un profesional destacado dentro de la disciplina; en cuarto lugar, encontramos el grueso de la revista compuesto por los artículos, organizados en temas monográficos. Así, por ejemplo, el número 32 de esta revista se divide en tres partes: *Ahorro y eficiencia energética en edificación, materiales sostenibles y arquitectura sostenible*; cada una contiene 8, 6 y 2 artículos, respectivamente. Finalmente, hay que destacar un apartado, considerado en el sumario, llamado *Anunciantes*, donde se puede ver la relación de anuncios de empresas que hay a lo largo de la revista.

En este caso y cuando se recoge en un mismo número los parámetros más importantes de un tema tan nuevo dentro de la profesión del constructor o del arquitecto, podemos decir que la bioconstrucción ha logrado una identidad autónoma con un canal de expresión exclusivo para esta disciplina, puesto que anteriormente o en la mayoría de los casos no se ha tratado más que de manera transversal y comprobamos que en otras publicaciones es simplemente un apartado, como ocurre en las revistas de los colegios de arquitectos, arquitectos técnicos, ingenieros de edificación y aparejadores.

Así pues, se pretende incidir de una manera profunda en el tema de la bioconstrucción. En cambio, en otras revistas profesionales donde el tema no está tan afianzado, se pretende también concienciar al lector sobre la importancia y la transcendencia de las disciplinas emergentes, mientras que en las revistas profesionales monográficas se supone un convencimiento y concienciación hacia el medio ambiente y, por lo tanto, se incide menos en esto. En otras palabras, hay artículos donde exclusivamente se busca convencer al lector para que

cambio de opinión y se concientice sobre el tema y, en otros casos, se describen las técnicas o los materiales utilizados en este tipo de construcción, no tanto para concientizar sino para informar una vez ya se ha implicado al lector. Aunque también es cierto que a menudo a las nuevas técnicas constructivas o a los biomateriales de construcción se les acompaña de algunas ideas que conviene tener en cuenta sobre estos, puesto que existe la creencia entre los profesionales de que los materiales sostenibles durarán menos o que resultará mucho más caro un proyecto bioconstructivo. Hablaríamos en ese caso de textos mixtos, donde se busca aceptar el cambio y las posibles soluciones para las nuevas situaciones sostenibles.

En el artículo «Nuevo planteamiento constructivo. Eficiencia y sostenibilidad» se concluye que para implantar los conceptos biosostenibles hace falta el cambio de la cultura de consumo de nuestra sociedad, además de la conciencia medioambiental en la construcción, que se hace expansiva más allá de nuestra vivienda, haciendo del mundo nuestra casa:

Si no empezamos a cambiar nuestros hábitos relacionados no solo con el uso de nuestra vivienda y con nuestro edificio, sino también con el entorno que nos rodea, será tremendamente difícil implantar o mejorar la eficiencia de los mismos.

Debemos empezar a cuidar y pensar en que nuestra vivienda no se circunscribe a las paredes exteriores, sino que nuestro edificio, urbanización, barrio, calle, parque y, en definitiva, todo el entorno que nos rodea, forma parte de nuestra casa, y debemos cuidarla y respetarla como tal. Si no empezamos a cuidar esto, pronto empezaremos a ver un fin cada vez más cercano. Sin afán de ser apocalíptico, sí es necesario recuperar esta olvidada conciencia social. Y cuanto antes, mejor. La actual situación nos brinda una oportunidad que no debemos ni podemos perder. Necesitamos un futuro racional y sostenible. Precisamente, por eso, el Colegio de Aparejadores de Madrid, volcado en la formación y la excelencia de sus técnicos, cuenta con un espacio y una iniciativa específica para fomentar estos criterios: *2012 El año de la Bioconstrucción*. (1)

El discurso avanza hacia el reclamo urgente de una conciencia que lleve a recuperar un entorno constructivo más eficiente y sostenible, hecho que se convierte en una necesidad: «Necesitamos un futuro racional y sostenible». Al final del fragmento y del artículo se presenta una solución a lo que se ha expuesto, mediante un colectivo profesional y su labor renovada.

### 3. La didacticidad del discurso

La didacticidad es de amplio interés en el estudio que aquí se presenta. El concepto de didacticidad pretende ampliar el de la mera didáctica, que se restringiría a discursos determinados por instituciones escolares o educativas como una parte de un currículum académico (Salvador *et al.*, 2010: 253). Así, el concepto se extiende a otros ámbitos no académicos ni estrictamente didácticos donde se pretende hacer comprender conocimientos consolidados en una comunidad discursiva. En este sentido, y a pesar de que en las revistas profesionales se supone la existencia de un paradigma de corresponsabilidad entre los participantes, hay elementos de didacticidad, dado que se produce una transformación en el paradigma establecido hasta hace poco tiempo en las disciplinas de la arquitectura y de la construcción.

Se realizan algunas operaciones que llevan al profesional a hacer comprensible el nuevo paradigma a los otros profesionales, con el objetivo de integrar las nuevas nociones en la competencia de los lectores y en los saberes compartidos por la profesión. Por lo tanto, podemos decir que hay un proceso de profesionalización de la bioconstrucción, una transformación de la cultura profesional de los profesionales de la construcción y de la edificación.

Tratamos a continuación tres ejes donde observamos la didacticidad del discurso y mediante qué mecanismos se da a conocer la nueva disciplina. Estos son las definiciones, la terminología y los procesos metafóricos.

#### 3.1 Las definiciones

Según Salvador (2009), la tarea comunicativa de definir debe ajustarse a una serie de convenciones que cada género establece. En nuestro estudio, el género revista profesional está dirigido a los especialistas, profesionales y colegiados de la arquitectura y de la construcción y, en principio, la dimensión didáctica es muy débil, puesto que el propósito es ofrecer una síntesis de los últimos avances de la investigación sobre el tema para la actualización de los conocimientos de los profesionales. En este sentido, en algunos casos se prevé que el lector conoce los términos específicos de las subdisciplinas bioarquitectura y bioconstrucción, ya que se habla de conceptos mediante siglas especializadas, mientras que en otros se presupone que el lector puede que no los conozca todavía y, por tanto, la sigla se presenta en el texto junto con su término desarrollado correspondiente. Veamos el ejemplo siguiente, extraído del apartado «Reportaje: Sostenibilidad» de la revista *Arte y cemento* (7, 2012:

110-113), con el artículo «Declaraciones Ambientales de Productos: materiales que definen a un edificio sostenible»: «Las EPD (*Environment Product Declarations*) o DAP (Declaración Ambiental de Producto) son las herramientas que ofrecen esta valiosa información» (7).

A causa del contexto de especialización, nos sorprenden las reformulaciones de la sigla *EPD*, tanto por lo que se refiere al término completo correspondiente, en inglés, como por la traducción de la sigla al castellano y su correspondiente término desarrollado. Podríamos pensar que la publicación es antigua o bien que se trata de los inicios de este concepto y su término. Pero no se trata de nada de esto, sino que el autor conoce el contexto de la publicación, en este caso la revista profesional *Arte y cemento*, donde de forma extraordinaria se ha incluido un reportaje con información sobre sostenibilidad. Y los lectores, aunque profesionales, pueden desconocer los nuevos planteamientos sostenibles, ya que el cemento no se caracteriza, precisamente, por ser una buena solución medioambiental. Se produce un ajuste contextual y podemos hablar de pragmática léxica (Yus, 2007: 81, 86) de los lenguajes de especialidad, donde tanto el hablante como el oyente han de establecer hipótesis acerca de la accesibilidad de ambos a la información contextual necesaria para acceder a la interpretación pretendida.

Asimismo, la definición de *cemento* que ofrece una empresa que presenta su cemento menos contaminante sirve para iniciar un artículo, dejando claro que se sabe que la producción de este es poco sostenible, con la finalidad de argumentar que ha desarrollado otros cementos menos contaminantes. Veámoslo en el artículo «Proyecto Aether: nueva gama de cementos con bajas emisiones» de la revista *Bioconstrucción*:

El cemento, ingrediente clave del hormigón, es fundamental en la construcción, pero su producción genera emisiones CO<sub>2</sub>, al igual que sucede con otros materiales. Lafarge, uno de los líderes mundiales en materiales de construcción, ha desarrollado una nueva gama de cementos con bajas emisiones de carbono Aether. (9.e)

El caso contrario es una definición donde se busca la presentación de nueva información sin más, y se define al principio del texto, como se puede ver en el artículo «Bioconstrucción, vivienda sana y sostenible»:

La Domobiótica es una disciplina integral que integra la Arquitectura ecológica con los criterios biológicos de la Geobiología y la Bioconstrucción, y evita los excesos tecnológicos de la domótica en ciertos edificios inteligentes, esto exige unos requisitos biológicos mínimos en nuestro edificio. (4)

Hasta ahora, hemos visto que la forma verbal principal para definir es la tercera persona del verbo *ser*, aunque no es extraño encontrar definiciones con la omisión del verbo, como vemos ahora en: «Tejados de madera, una solución tradicional para la bioconstrucción moderna» (2.b).

Otras veces, después de definir lo que es una disciplina y para concluir el texto se define lo que no es, como podemos ver en el ejemplo siguiente, donde la definición de lo que no es sirve para justificar que la disciplina no puede aplicarse cuando se quiere, sino cuando se puede, como se ve en el artículo «Geobiología y bioconstrucción, 1.<sup>a</sup> parte»:

Hemos de aclarar que la Geobiología no es una panacea llena de recetas que podemos aplicar en todo momento, o de cualquier manera, como muchas veces algunas personas pretenden, para adaptar lo que hay a sus propias necesidades. (2.c)

Para acabar, la definición se introduce también al final de los textos con el fin de reformular una idea expresada anteriormente, mediante una forma conclusiva, y con la intención de hacer comprender totalmente y de forma correcta al lector dicha idea. Veamos dos ejemplos de este tipo:

En definitiva, la bioconstrucción se podría definir como la ciencia que estudia las múltiples interacciones existentes entre el ser humano, su entorno residencial y laboral. No es una especialidad delimitada a una sola disciplina, sino más bien el conjunto de muchas relacionadas entre sí. Para la bioconstrucción es una prioridad la realización de un diseño artístico, saludable y sostenible mediante el que se pretende encontrar un equilibrio entre la cultura arquitectónica de un pueblo, sus técnicas de construcción y la investigación para el desarrollo de mejores soluciones constructivas con materiales autóctonos. La bioconstrucción, por tanto, no es una materia que esté estrictamente delimitada a una sola especialidad, pero no cumpliría con sus objetivos si no se contempla, se estudia y se enseña como una materia autónoma y especializada en todo su conjunto. (1)

La reformulación trata tanto de favorecer la difusión de la información como las posibles aclaraciones sobre esta. En el primer párrafo, se produce una reformación textual mediante la recapitulación (Bach, 2001: 254), donde el conector *en definitiva* vehicula una evidente recapitulación de la información sobre la bioconstrucción expuesta anteriormente. En el segundo párrafo, el conector *por tanto*, también tiene la función recapitulativa, pero lo hace por contraste respecto de lo que no es, de forma aclaratoria.

### 3.2. La difusión de la terminología

Un buen porcentaje de la terminología de la bioconstrucción y la bioarquitectura está estrechamente relacionado con la terminología de la conservación del medio ambiente, que a su vez ha sido ampliamente popularizada los últimos años en todos los ámbitos divulgativos.

Así pues, como apunta Cabré (1999: 141), se trata de una concepción más abierta que asume la circularidad del saber y la circulación permanente de los términos especializados entre lenguaje común y ámbitos especializados, y de estos entre sí. La didacticidad, en este sentido, según Salvador (2002: 118) es una de las zonas privilegiadas de negociación semiótica, en el marco de la circulación de los saberes, mientras que las unidades terminológicas son una de las monedas de cambio más usuales, a lo largo de un eje de transformaciones que se polariza hacia la terminologización de ciertas palabras o bien hacia la trivialización de muchos términos especializados. Por lo tanto, encontramos una parte importante del léxico de la sostenibilidad que ya ha sido ampliamente divulgado en otros ámbitos especializados y no especializados, como podemos ver en los términos que hemos extraído de las publicaciones:

[...] emisiones tóxicas, ahorro energético, consumo energético y consumo de energía, sobreconsumo de agua, materiales y energía, energías renovables, impacto ambiental, impacto medioambiental, reciclabilidad, sostenibilidad ambiental, política ambiental, generación de residuos, energía limpia, etiquetado ecológico, huella ecológica, agotamiento de recursos, residuos sólidos, cambio climático, acidificación atmosférica, compromiso ambiental.

Solo como apunte queremos destacar las numerosas polémicas que existen alrededor de la terminología del medio ambiente, ya que, como denuncian los colectivos ecologistas, a menudo se trata de una cierta perversión del lenguaje. Por ejemplo, el término *energía limpia* se utiliza para caracterizar la energía nuclear, lo cual es objeto de debate, puesto que ciertamente es una energía con bajas tasas de emisiones de gases de efecto invernadero pero genera desechos nucleares cuya eliminación no está resuelta. Es por esto que se habla de *sucias energías limpias*.

En cuanto a la terminología de la bioconstrucción, el mecanismo de derivación por prefijación es muy frecuente, especialmente con los prefijos *eco-* y *bio-*, propios de la terminología de conservación del medio ambiente, los cuales dan lugar a los términos: *ecoaldea*, *ecotécnicas*, *ecoetiquetado*, *ecoetiquetas*, *ecodiseño*, *biohabitabilidad*, *bioconstrucción*, *bioconstructor* y *bioarquitectura*. En el caso del último término, también encontramos la forma

sintagmática *arquitectura ecológica*. La combinación de los dos prefijos la encontramos en las expresiones *proyectos ecobioconstructivos* y *materiales ecobioconstructivos*, que hacen referencia tanto a que no sean contaminantes como a que preserven el patrimonio natural e histórico del lugar. Destaca el sentido cognitivo de estos prefijos, ya que confieren un significado positivo a la palabra que acompañan.

La bioconstrucción genera nuevos términos con formantes cultos y mediante acronimia, esto es, términos formados por la combinación de segmentos de un sintagma desarrollado (Cabré, 1992: 165), como se puede ver en *domobiótica*, el cual da lugar a otros términos sintagmáticos y por acronimia: *auditoria domobiótica*, *asesoramiento domobiótico*, *domopatías o patologías ambientales*.

Además, la bioconstrucción ha dado lugar a la distinción entre *casas ecológicas*, *bioconstrucciones* y *casas convencionales*, estas últimas están definidas por contraposición a las anteriores, mediante un eufemismo para evitar decir *contaminantes*. De la misma manera, cuando se habla de *materiales de construcción tradicionales*, eufemísticamente, se hace también contraponiéndolos a los *materiales sostenibles y reciclables*. En el primer caso se habla de *construcción convencional* y, por contraste, en el segundo se trata de *bioconstrucción*. Como señala Salvador (2010: 151), el eufemismo maquilla una situación desagradable y la presenta bajo una nueva luz, en una especie de maniobra reparadora, que mitiga la crudeza de una sensación no deseada y reduce las amenazas por la imagen de los participantes, en el marco de la cortesía negativa.

Asimismo, encontramos numerosas antítesis en el discurso de la bioconstrucción, especialmente cuando se habla de energías, recursos y materiales. Por un lado, se utilizan los verbos *minimizar*, *reducir* o *eliminar* y, por otro lado, *maximizar* o *aumentar*. Lo mismo ocurre con los adjetivos *energía renovable* y *no renovable*, *materiales peligrosos* y *no peligrosos* y *radioactivos*, *impacto mínimo* y *elevado*.

Queremos destacar dos de los adjetivos que mejor definen la bioconstrucción y la bioarquitectura, «*respetuoso/a* y *sostenible: arquitectura saludable y respetuosa con el medio ambiente, construcción sostenible*». También, leemos el título de un apartado «Viviendas pasivas y sostenibles», donde vivienda pasiva hace referencia a las viviendas que tienen un factor de sostenibilidad extraordinariamente alto. En este sentido, el término *sostenibilidad* se introduce en un artículo para hablar de un proyecto bioconstruido en el título: «Sostenibilidad vital en la Casa EX» y se explica de la forma siguiente:

El sistema incorpora dispositivos de alta tecnología en los métodos de construcción y una predominante preocupación por la sostenibilidad en los procesos de obra y los materiales empleados, ofreciendo unos estándares ambientales y de terminaciones capaces de aunar un nivel de confort y bienestar contemporáneo con la recuperación del concepto de vida en el campo con todos sus atractivos. (9.b)

Aquí vemos cómo la *sostenibilidad* está contextualizada y relacionada semánticamente con *procesos de obra, materiales, estándares ambientales, bienestar contemporáneo, concepto de vida en el campo*.

Por otro lado, hay terminología específica de la bioconstrucción como por ejemplo: *perfil ambiental del producto, ciclo de vida del producto, técnica Greb, mortero Greb, tejas de madera, geotermia, biogás, materiales biocompatibles*, etc.

Finalmente, por tratarse de una disciplina con carácter conservacionista del medio ambiente, el color verde tiene un significado simbólico en algunas denominaciones referidas a conceptos constructivos. Así, encontramos la *metodología VERDE*, que sirve para la evaluación de la sostenibilidad en edificios y también el término sintagmático *teja de madera verde*, para referirse a un tipo de teja que no tiene tratamientos ni procesos añadidos.

### 3.3. Las metáforas

No son pocos los casos de metaforización en el discurso de la bioconstrucción, como ya hemos visto en la terminología. Aun así, la macrometáfora de la bioconstrucción es la consideración de un edificio como un ser vivo y, por esto, se le atribuyen características humanas y, así, se habla de *la vida del edificio, la calidad de vida del inmueble, el edificio enfermo, edificio respetuoso con el entorno, salud y confort de los edificios*. En la definición que propone el *Decálogo de Bioconstrucción* de la Asociación Española de Bioconstrucción, expone lo siguiente:

Tenemos la oportunidad de planear y construir edificios que respiren como nosotros, que podamos acariciar y saborear, que despidan un olor que nos haga crecer como seres, que la mirada se abra en su presencia, que se instalen en terrenos sanos y que cuando llegue el momento desaparezcan integrándose en el ciclo, como nosotros.

Se entiende por Bioconstrucción la forma de construir que favorece los procesos evolutivos de todo ser vivo así como la biodiversidad garantizando el equilibrio y la sustentabilidad de las generaciones futuras. (2.d)

En este caso, la comparación «como nosotros» rige el primer párrafo, apareciendo en la primera frase para reforzar la metáfora «edificios que respiren» y vuelve en la última frase con la misma estructura y forma del inicio «como nosotros», con la finalidad de reforzar el sentido humanizador de los edificios bioconstruidos y con la función de cerrar textualmente el párrafo. El segundo y último párrafo se encargan de reformular el tema mediante una definición menos creativa y más ceñida al contexto científico.

Hemos visto que los edificios pueden *estar enfermos*, que queremos que *respiren* como nosotros, etc., y es tal la condición del edificio como un ser vivo que incluso puede *estar cansado*, lo cual lo hace todavía más humano, como se refleja en el siguiente título de apartado: «Cómo dar vida a un edificio cansado». Se emplea este adjetivo con el fin de explicar a continuación cómo un edificio industrial obsoleto y en mal estado se ha convertido en un centro cultural y social energéticamente eficiente, aunque conserve referencias visibles de su pasado como enclave comercial de primera línea.

El caso contrario viene de la consideración de los efectos de la electricidad no solo en los mecanismos eléctricos sino también en las personas. Veamos cómo describe un profesional el ambiente bioeléctrico de una casa cuando está muy alterado:

Este fenómeno electrostático ocurre también con asfalto y el hormigón (dieléctricos), que contribuyen a hacer estresantes e inhabitables nuestras ciudades, lo que justifica el título de mi libro *Estrés de alta tensión*, donde no me refiero solo a líneas de alta tensión eléctrica del cuerpo humano, que pasa fácilmente de los 100-500 mV sanos y biológicos hasta 15.000 y 20.000 mV en un medio con contaminación electromagnética literalmente esto es alta tensión, y acabamos echando chispas! (4)

El mecanismo metafórico de «acabamos echando chispas!» que aparece al final del párrafo se establece partiendo de una característica relacionada con la electricidad y aplicándola a los seres humanos. Tiene la función de generar en la imaginación del lector el efecto que tiene en el cuerpo humano los elementos nocivos de la contaminación electromagnética de las viviendas actuales, una vez se ha citado el título del libro *Estrés de alta tensión*.

Por otro lado, en un proyecto de construcción de un parque infantil, la presencia de la metaforización se lleva a cabo con elementos cognitivamente externos a la construcción y se realiza tomando como elementos constitutivos de la metáfora los futuros usuarios de la instalación construida. Veámoslo:

Y por último las características técnicas también fueron un argumento de peso, puesto que los suelos del parque infantil tienen que ser muy robustos para soportar bien el estrés mecánico de los piratas y las princesas que corren por el mismo, los cochecitos que circulan y las torres de bloques que se derrumban. (9.c)

En el texto, la operación metafórica es «los niños son como los piratas» porque juegan a piratas o a ser piratas, y las niñas son como las princesas porque juegan a las princesas o a ser princesas. En esta generalización metafórica de los niños y de las niñas, estos dejan de serlo para pasar a ser piratas y princesas. Este mecanismo confiere al texto un toque divertido, y en sintonía con el objeto construido: «Un parque infantil de alegre amarillo», como dice el título del artículo.

#### 4. La ideología y la legitimación

Como ya hemos apuntado anteriormente, la presencia de eufemismos léxicos es habitual en una disciplina que necesita presentarse menos contaminante de lo que ha sido y es todavía para abrirse camino entre la corriente actual de conservación del medio ambiente. Por ello, encontramos mecanismos discursivos de corrección política.

En primer lugar, veamos el título de un artículo, «Molienda ecosostenible» y el subtítulo, «Cómo proteger el medio ambiente y reducir los costes mediante el uso de aditivos para el cemento», donde *molienda* hace referencia al conjunto de materiales molidos que forman el cemento, material altamente contaminante en su elaboración. El adjetivo *ecosostenible* tiene un grado de subjetividad y de optimismo bastante alto, puesto que, como hemos visto antes en los significados de los prefijos, la presencia de los prefijos no implica la ausencia de contaminación, por lo que al adjetivo *sostenible* estos prefijos le confieren un significado excesivamente positivo, puesto que da a entender que medioambientalmente es inmejorable, cuando no es así. Luego, cuando se lee el artículo completo se entiende que supone una leve mejora medioambiental, pero está muy lejos de ser una solución.

El tema del cemento y del hormigón es relativamente polémico puesto que se trata de materiales contaminantes. Para tratar el tema de los materiales eco-bioconstructivos, el autor de un artículo monográfico de la revista del Col·legi d'Aparelladors, Arquitectes Tècnics i Enginyers d'Edificació de Girona, destaca las ventajas y las desventajas que ha supuesto el cemento Pórtland, de la manera siguiente:

El ciment Portland, i sobretot el formigó armat va suposar un trencament amb els sistemes constructius anteriors, una revolució tecnològica que permeté nous llenguatges arquitectònics, noves formes d'organització social (ciutats dormitori, polígons d'habitatge...) i nous models econòmics. Tot i els seus grans avantatges, el seu ús massiu ha tingut greus conseqüències ambientals (alt cost energètic i gran quantitat de residus i emissions) i ha anat desplaçant els sistemes constructius anteriors fins al punt que en molts casos s'ha traduït en una pèrdua dels coneixements de les tècniques tradicionals. Això, però, no vol ser un atac ferotge contra el formigó. És un toc d'atenció, ja que materials com la terra, la palla, la pedra o la fusta han quedat pràcticament en desús, quan encara es podrien fer servir per a gran part dels usos dels que s'ha aprofitat el formigó i l'acer. (8)

Se evita el conflicto con el lector y se busca la atenuación discursiva cuando se dice: «Això, però, no vol ser un atac ferotge contra el formigó. És un toc d'atenció». De esta manera, disminuye la crítica inicial, puesto que no quiere ser una ataque feroz contra el hormigón, sino un toque de atención. Evidentemente, en este tipo de revista profesional no se puede hacer un ataque desproporcionado a uno de los materiales de construcción que más ha contribuido a la profesión, como sería de esperar de un colectivo ecológico. No se debe olvidar que un colegio profesional es una organización de un grupo profesional que generalmente comparte una ideología profesional (Van Dijk, 2005b: 14). Aun así, las ideologías solo controlan el conocimiento a nivel general y global de grupo, es decir, el conocimiento común, y no necesariamente el conocimiento personal (Van Dijk, 2005a: 296).

Podemos ver la ideología de este discurso profesional en posturas claramente definidas como la que mostramos en el ejemplo siguiente, donde se aprovecha la introducción para exponer la amplia extensión del concepto y una evidente crítica social. Este ejemplo pertenece a la introducción de un artículo que lleva por título «Geobiología y bioconstrucción»:

He conocido personas que se acercan a la Geobiología desde la arquitectura, desde la agricultura en sus distintas versiones (biológica, clásica, permacultura...) desde la jardinería, desde diferentes ingenierías, desde el urbanismo, desde la biología, desde la geología, desde la hidrogeología y desde otros muchos ámbitos, como el de las personas que se interesan por las abejas, por los árboles, personas del mundo de la medicina. Es, sin duda, algo riquísimo. A veces trae sus complicaciones, pero es riquísimo. Porque todo este conjunto de personas tienen en común su absoluto amor por la tierra, lo entienda cada uno como lo entienda. Y todos tienen en común el deseo de expandir su consciencia y aprovechar sus capacidades no solo desde lo racional, sino a

través del sentir, de los métodos biosensibles, para permitir que la intuición ocupe el lugar que le corresponde en su vida. Al fin y al cabo somos mucho más completos cuando utilizamos nuestros dos hemisferios cerebrales. [...] Ahora que está de moda la preocupación por el Medio Ambiente, de políticos poderosos que nunca se ocuparon de ello, prestemos especial atención al mensaje de miedo. [...] De ahí la importancia de estar atentos al mensaje que nos quieren hacer llegar. [...]

Cuando una persona decide construir su propia vivienda a veces con sus propias manos, con criterios de bioconstrucción, se está posicionando en una consciencia clara en relación con la naturaleza, con el medio, con las energías, con la vida y consigo mismo. (2.c)

Asimismo, también hay posturas menos amplias y procedentes de colegios profesionales, pero que marcan claramente el camino sociocognitivo medioambiental a seguir sin ningún tipo de duda:

La nostra feina, com a tècnics que creiem en un futur més sostenible de la construcció, consisteix a recuperar, investigar, assajar, comprovar aquests sistemes constructius i fer-ne difusió, amb la voluntat que, com s'ha fet en altres països, es puguin reconèixer com a materials habituals de les obres. (8)

En primer lugar, destaca el posesivo *la nostra*, en *la nostra feina*, que actúa de identificación del grupo y otorga un sentimiento de pertenencia al colectivo profesional (Van Dijk, 2005b: 14). Según el texto, la ideología profesional respecto a la conciencia medioambiental es común a todo el grupo profesional, puesto que los técnicos del ámbito de la construcción creen en un futuro más sostenible y por tanto son conscientes de ello y de la importancia que adquieren los nuevos sistemas, materiales, etc. La diferencia entre este fragmento y el anterior radica en el contexto de publicación, ya que mientras el primero se ubica dentro de la revista *EcoHabitar*, conocida por su carácter interdisciplinar, y con un objetivo claramente ecologista, donde diferentes profesionales buscan un futuro mejor para las personas y los lugares donde viven, el segundo se ha extraído de la revista de un colegio profesional de ingenieros técnicos en construcción. Así, podemos decir que el contexto determina que el discurso sea apropiado (Van Dijk, 2005b: 16).

Las creencias pierden su naturaleza ideológica en cuanto se convierten en parte del ideario social común (Van Dijk, 2005b: 11), pero en el discurso profesional de la bioconstrucción la creencia general de que se ha de conservar el medio ambiente se está concretando actualmente y se están elaborando los criterios que determinan lo que es o no es sostenible en ese ámbito. Se trata de

un tema bastante polémico que enfrenta diferentes perspectivas, que implican intereses, disciplinas y profesionales de diverso orden.

Por otro lado, a menudo el mensaje es procedimental, ya que si no se hace lo que se recomienda, no se conseguirá una construcción y una vida más sostenible o no se cumplirá con la nueva normativa al respecto: «se tienen en cuenta criterios tan interesantes en relación a la salud, como el uso de los materiales más sanos y menos tóxicos posibles», «se tienen en cuenta criterios de los más respetuosos con el medioambiente, con el lugar» o «el objetivo a conseguir es un ambiente habitable y sano. Y en esto la bioconstrucción debe ser la apuesta de futuro, un futuro que debe ser ya presente».

Finalmente, hay que comentar las idas y venidas que se producen en el discurso de este tipo de disciplinas emergentes, cuando necesitan legitimarse pero consideran que tampoco se debe exagerar su alcance. Hay una presentación positiva de lo nuevo, pero a la vez hay un freno de lo que se dice, con efecto eufemístico de la información. En el último apartado del artículo citado anteriormente sobre la geobiología y la bioconstrucción, el autor dice: «la geobiología siempre nos puede permitir encontrar el lugar idóneo para ubicar una vivienda en un terreno dado», mientras que dos párrafos después añade: «Hemos de aclarar que la Geobiología no es una panacea llena de recetas que podemos aplicar en todo momento, o de cualquier manera». Al comienzo del siguiente párrafo indica: «El lugar es el que va a determinar hasta donde podemos llegar». Y, para acabar, al comienzo del último párrafo del artículo concluye: «Como todas las disciplinas, también la Geobiología puede tener sus límites ya que se trata de una práctica que está en constante evolución [...]».

## 5. Conclusiones

El discurso de la bioconstrucción se manifiesta en las revistas profesionales, de forma parcial o global, con el fin de introducir los nuevos parámetros medioambientales en esta disciplina, los cuales son definidos, explicados y argumentados como ideología común del grupo profesional. Esta introducción confiere al grupo profesional de la construcción y de la arquitectura, por un lado, la autoidentificación del grupo con los valores medioambientales y, por otro lado, la autoimagen, y la posterior imagen hacia el exterior, positiva por ser una disciplina acorde con los pensamientos conservacionistas actuales y por ser parte de las soluciones sostenibles.

La transmisión de la información y la concienciación del grupo profesional se lleva a cabo mediante un cierto grado de didacticidad, con el cual se definen

las nuevas tecnologías y materiales, utilizando los términos medioambientales ya divulgados e introducidos ideológicamente en el sentido común con sentido positivo junto con la nueva terminología bioconstructiva. Para ello también se recurre a determinados mecanismos legitimadores de las nuevas ideas, empleando diversos mecanismos discursivos y léxicos como los eufemismos o las reformulaciones. En este sentido, los eufemismos y las reformulaciones hacen del discurso de la bioconstrucción un discurso compatible con el de la construcción sin generar enfrentamiento, sino integrando la nueva subdisciplina sostenible en la disciplina más tradicional y contaminante.

### Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, E. et al.**, (eds.) (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona, Ariel.
- BACH, C.** (2001): «La reformulació en els textos d'especialitat» en **BRUMME J.** (ed.): *La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad. La divulgación de la ciencia*, IULA-UPF-Vervuert-Iberoamericana: Barcelona-Fránkfort-Madrid.
- CABRÉ, M. T.** (1992): *La terminología. La teoria. els mètodes, les aplicacions*, Barcelona: Editorial Empúries.
- (1999): *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: IULA-UPF.
- GARCÍA IZQUIERDO, I.** (2007): «Los géneros y las lenguas de especialidad» en **ALCARAZ, E. et al.**, (eds.), 119-126.
- LOUV, R.** (2013): *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria*, Barcelona: RBA.
- MONTALT, V.** (2005): *Manual de traducció científicotècnica*, Vic: Eumo Editorial.
- MONTESINOS, A.** (2002): *El discurs de la informàtica. Un estudi de les seqüències descriptives*, València-Barcelona: IIFV-PAM.
- SALVADOR, V.** (2002): «Discurso periodístico y gestión social de los conocimientos», *Anàlisi*, n.º 28: 107-120.
- (2009): «Pragmática de la definición en diversos géneros didácticos», en SIGET, V. <[http://cei.udc.es/uploads/archivos/files/%5B11 %5D%20 Pragmatica%20de%20la%20definicion.pdf](http://cei.udc.es/uploads/archivos/files/%5B11%20%5D%20Pragmatica%20de%20la%20definicion.pdf)>.
- (2010): «L'eufemisme, entre la retòrica i la política» en **MARÍN, M. J. et al.**, (eds.) *Discurs polític i identitats (trans)nacionals, Quaderns de Filologia*, anejo n.º 72, Universitat de València.

- (2012): «Pràctiques discursives en l'àmbit sanitari: contextos, gèneres i estils», *Llengua, Societat i Comunicació*, n.º 10: 46-52.
- *et al.*, (2010): «Divulgació i comunicació en la interacció clínica: Una aproximació des de la lingüística mèdica» en **EDO N.; P. ORDÓÑEZ** (eds.): *El lenguaje de la ciencia y la tecnología*, Castelló, UJI, 251-264. <[http://cei.udc.es/uploads/archivos/files/\[14\]%20Divulgaci%20i%20comunicaci%20cl%20C3%20ADnica%20.pdf](http://cei.udc.es/uploads/archivos/files/[14]%20Divulgaci%20i%20comunicaci%20cl%20C3%20ADnica%20.pdf)>.
- SALVADOR, V. et al.** (2013): «La construcción de las profesiones sanitarias a través de las revistas especializadas», *Discurso & Sociedad*, vol. 7 (1): 73-96. <<http://www.dissoc.org>>.
- VAN DIJK, T.** (2005a): «Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas», *Cuadernos de Información y Comunicación*, n.º 10: 285-315.
- (2005b): «Ideología y análisis del discurso», *Estudio*, n.º 29: 9-36.
- YUS, F.** (2007): «La comunicación en las lenguas de especialidad» en **ALCARAZ, E. et al.** (eds.), 81-92.

## Anexo: Corpus

1. *BIA/COAAT* de Madrid. Bimestral
  - «Nuevo planteamiento constructivo. Eficiencia y sostenibilidad», David Arias Arranz, 273 (verano 2012), 50-54.
2. *EcoHabitar: Bioconstrucción, consumo ético, permacultura*. Mensual
  - 2.a «La técnica Greb: edificar con madera, paja y mortero de cal», Julio Tamata, 29, (primavera 2011), 22-25.
  - 2.b «Tejados de madera: una solución tradicional para la bioconstrucción», Mike Harding, 25 (primavera 2010), 32-35.
  - 2.c «Geobiología y bioconstrucción. 1a parte», Daniel Rubio, 17, (primavera 2008), 48-50.
  - 2.d «Decálogo de Bioconstrucción», Asociación Española de Bioconstrucción, 13, (primavera 2007), 34-36.
3. *La Punxa/COAAT* de Girona. Trimestral
  - «Materials ecobioconstructius sostenibles», Gabriel Barbeta Solà, 52, (2011), 20-27.
4. *Inmueble. Revista del sector inmobiliario*. Bimestral
  - «Bioconstrucción, vivienda sana y sostenible», Carlos M. Requejo, 28 (mayo-junio 2002), 89-95.

5. *Informes de la Construcción*. Trimestral

«ISO 14006: Experiencias previas de estudios de arquitectura que han adoptado el estándar de ecodiseño UNE 150301-2003», G. Arana-Ladín; Cilleruelo, E.; Aldasoro, J. C., 527, vol. 64, julio-septiembre 2012, 319-330.

6. *Revista técnica cemento y hormigón*. Bimestral

«La sostenibilidad en la construcción: una visión práctica», Arturo Alarcón Barrio; Sergio Carrascón Ortiz, 948,( enero-febrero 2012), 66-75.

7. *Arte y cemento, Revista de la construcción y su entorno*. Quincenal

«Declaraciones ambientales de productos: materiales que definen a un edificio sostenible», Reportaje sostenibilidad, 7, (2012) 110-113.

8. *TAG. Revista del Col·legi d'Aparelladors, Arquitectes Tècnics i Enginyers d'Edificació de Tarragona*. Cuatrimestral

«Can Cargolí. Un espai per a la transformació ecosocial», Álvaro Pérez Otín, (1<sup>er</sup> quadrimestre 2013), 67, 20-21

9. *Ecoconstrucción. Revista para los profesionales de la construcción, urbanismo, rehabilitación y diseño sostenible*. Trimestral

9.a «Materiales para proyectos innovadores y sostenibles», (abril 2012), 32, 27.

9.b «Sostenibilidad vital en la Casa EX», (abril 2012), 32, 28.

9.c «Un parque infantil de alegre amarillo», (abril 2012), 32, 30-31.

9.d «Molienda ecosostenible», (mayo 2013), 35, 14-16.

9.e «Proyecto Aether: nueva gama de cementos con bajas emisiones», (mayo 2013), 35, 12-13.

# El debate social sobre las fuentes de energía: representaciones semánticas y gestión social de los conocimientos\*

The social debate on energy sources: semantic representations  
and social management of knowledge

VICENT SALVADOR  
UNIVERSITAT JAUME I

---

Recibido: 22/12/2013  
Aceptado: 01/03/2014

**ABSTRACT:** This paper examines the structure of the discursive space where the social debate about energy sources takes place. The space structure is configured by many factors as interdiscursive axes (risk/danger, prosperity, dirtiness, ecological alternatives for the future), main purposes of discourse practices (popularization, persuasion), textual genres and semantic representations involved in the shared knowledge and values (*doxa*) about the different energy sources: fossil, nuclear and renewable sources. Lexical associations, metaphors and euphemisms/dysphemisms are relevant tools to convey the points of view of every attitude taken in the frame of the social debate. The corpus of the analysis consists of books and articles about energies and their convenience or inconvenience for the planetary society, included texts devoted to the theory of Gaia and the programs of degrowth. A theoretical concept applied in this analysis is the notion of *social management of knowledge*, which implies not just the popularization of scientific-technological knowledge but also the mechanisms of argumentation and persuasion employed in the construction of the public opinion.

**Keywords:** sources of energy, social debate, social management of knowledge, semantic representations, shared doxa.

---

(\*) El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación «El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements» (UJI-Fundació Bancaixa PI 1B2011-53) y así mismo en el proyecto ministerial de investigación «Retórica constructivista: discursos de la identidad» (FFI2013-40934-R).

RESUMEN: Este trabajo estudia la estructura del espacio discursivo donde se inserta el debate social sobre las energías, un espacio configurado por factores como ejes interdiscursivos (riesgo/peligro, prosperidad, suciedad, alternativas de futuro), propósitos de las prácticas discursivas (divulgación, persuasión), géneros textuales implicados y representaciones semánticas integradas en la *doxa* (conocimientos y valores compartidos) sobre las diferentes fuentes de energía: fósiles, nucleares, renovables... Connotaciones léxicas, metáforas y eufemismos/disfemismos son elementos relevantes para la construcción de los puntos de vista y la valoraciones en el marco del debate social. El corpus consiste en libros y artículos sobre las energías y sus ventajas e inconvenientes para la sociedad y el planeta, incluyendo la teoría de Gaia y las propuestas de decrecimiento. Un concepto teórico aplicado en este análisis es el de *gestión social de los conocimientos*, que junto a la divulgación científico-tecnológica incluye los mecanismos argumentativos y persuasivos de construcción de la opinión pública.

*Palabras clave:* fuentes de energía, debate social, gestión social de los conocimientos, doxa, representaciones semánticas.

L'énergie nous pose non seulement des problèmes techniques et économiques, mais aussi indirectement les problèmes des transports, de l'habitat, de la production, de la consommation, de la ville, du mode de vie. Elle nous amène à considérer des problèmes clés de société. La société est un complexe dans le sens où le mot *complexus* signifie «ce qui est tissé ensemble» et, si nous suivons les fils énergétiques, nous arrivons au complexe d'ensemble.

EDGAR MORIN

## 1. Para una articulación del espacio del debate

La energía –nombre abstracto de origen griego, desteterminologizado en buena medida por su uso común, polisémico en función de los contextos– corresponde a un concepto central de la física y constituye hoy una de las áreas más activas del debate social. En efecto, alrededor de la energía y sus modalidades se teje una red de conocimientos teóricos y aplicaciones tecnológicas de trascendencia enorme para la macroeconomía de los estados y para la microeconomía de los ciudadanos. La organización de la vida social gira en cierto modo alrededor de la disponibilidad de las energías, de su coste, de

su consumo, de los *riesgos* calculables o de la *peligrosidad* incontrolada que pueden comportar en ciertos «casos» (cf., para la diferencia semántica entre «riesgo» y «peligro», Migliorati, 2006: 12-16).

Además, el debate energético no puede sustraerse a una inobviable dimensión planetaria, ya que la asequibilidad física y económica de las fuentes de energía, su transmisión a través del espacio geográfico, las posibles consecuencias catastróficas o los conflictos armados que desatan, son factores que imposibilitarían una aproximación adecuada si se prescindiera de una concepción globalizadora del asunto. Dicho de otro modo: su trascendencia es tan amplia que afecta a los hogares concretos, a la paz mundial o al equilibrio del ecosistema planetario total. Los jugosos dividendos que arroja su gestión hacen de las fuentes de energía un arma de presión y hasta de chantaje entre los países, un objeto de codicia para los agentes de la mundialización mercantilista, un mecanismo clave para el control del mercado y del poder en la Tierra. Su tratamiento exige, en consecuencia, una perspectiva multidisciplinar que incluya la visión científico-tecnológica, la economicista, la sociopolítica y también el estudio de los discursos en los que se vehicula la comunicación social.

Situándonos ahora en este último terreno, se puede decir que las prácticas sociodiscursivas que tienen como tema la energía presentan finalidades diferenciables: *a*) la informativa (noticias periodísticas, acontecimientos, descubrimientos...); *b*) la de circulación y divulgación de los conocimientos especializados sobre las energías; y, en tercer lugar, *c*) la vehiculación de un debate público, que no solo se materializa en intercambios polémicos concretos y explícitos, sino en el conjunto de puntos de vista valorativos que se manifiestan en el seno de un vasto espacio académico y mediático donde esta temática exige posicionamientos definidos. Las tres directrices se combinan entre sí, claro está, e interactúan.

Así, la *noticia* de un hecho grave –por ejemplo un suceso de contaminación marina por naufragio de un petrolero o un accidente nuclear– desencadena automáticamente la necesidad de *divulgar* en el espacio mediático, con el auxilio de voces *expertas*, las características del hecho, sus orígenes y sus previsibles consecuencias. Se produce, pues, una demanda de explicación científica de los hechos, y esa actividad divulgadora sustenta la confrontación entre distintas posturas valorativas, es decir, el *debate*, el cual exige una fundamentación –generalmente mediada– en datos científicos, de modo que la divulgación de los conocimientos especializados se multiplica tras cada suceso catastrófico (CEDISCOR, 1992). En ese contexto, la actividad divulgadora difícilmente puede ser neutral, sino que necesariamente se interpreta en el cuadro del debate social previo y se convierte en instrumento argumentativo para unas u otras tomas de posición. El *affaire* del naufragio del Prestige, relativamente circunscrito

al ámbito español, o los accidentes nucleares de Chernóbil y de Fukushima, ambos con alcance inmediatamente universal, son casos que ejemplifican a la perfección esta complejidad de factores.

En efecto, las catástrofes de todo tipo suelen ser el mecanismo que dispara el interés mediático por la transmisión de conocimientos especializados, aunque, en el caso de Fukushima, un solvente estudio sobre el tema señala que la prensa española concedió mucho más espacio y énfasis a los aspectos económicos y políticos (García Mestres *et al.*, 2012). De cualquier manera, lo de Fukushima motivó en 2011 reacciones políticas y decisiones urgentes en distintos estados, por ejemplo en Alemania, y su trascendencia fue más allá, puesto que determinó un giro relevante, un punto de inflexión en la opinión pública mundial, que había ido serenándose en los años anteriores al accidente respecto a la peligrosidad de las centrales nucleares y la posible asunción de los correspondientes riesgos. De hecho, en un periodo anterior al suceso de Fukushima (marzo de 2011) se produjo una «tímida primavera nuclear» o «nuclear renaissance», con la ilusión de que al final se podía «domesticar la nueva fuente de energía», però la persistente asociación con su uso bélico (o al menos prebélico) determina que la mayoría de los ciudadanos europeos percibieran esta energía, incluso antes de Fukushima, «más como una amenaza que como un beneficio» (De Paoli, 2013: 218). Como consecuencia de este suceso, la aceptación social de la energía nuclear descendió de manera inmediata y drástica, ya que, aunque la probabilidad de accidentalidad grave sea reducida (en Fukushima se concitaron diversos factores accidentales, difíciles de predecir), las consecuencias de un acontecimiento así son terribles, con lo cual el riesgo atómico tiende a convertirse en auténtico peligro, de acuerdo con una ecuación de cálculo: «Els factors principals de desenvolupament tindran a veure amb l'acceptació social d'una tecnologia altament estigmatitzada per la forma com va néixer i en la qual l'equació de risc (*risc = probabilitat X conseqüències*), on el factor *conseqüències* és molt elevat, encara que la probabilitat d'accidents sigui baixa» (Bruno, 2012: 59).

En las circunstancias actuales (escribo desde la altura histórica de 2014), hay distintos flujos interdiscursivos que cruzan el marco del debate social sobre estos temas y configuran el espacio de lo opinable (Amossy, 2006: cap. 3), al tiempo que contribuyen a diseñar identidades personales o colectivas en función de las posiciones que estas ocupan en dicho espacio y en relación con las posturas adoptadas en el debate.

Uno de estos ejes (1) remite a la finitud de fuentes de energía, que disponen de existencias limitadas en el planeta (especialmente las fósiles), las condiciones de su disponibilidad y de su gestionabilidad. Así, por ejemplo, los

yacimientos de petróleo o de gas se consideran bienes escasos (y por tanto son objeto de codicia y motivo de conflictos internacionales), agotables y a menudo difíciles de gestionar (suciedad contaminante, transportabilidad dificultosa, riesgo de efectos sobre la atmósfera o sobre los mares...). Se trata de riesgos a medio o largo plazo, *previsibles pero no inminentes*, como el agotamiento de los yacimientos, el incremento del efecto invernadero o la contaminación de los mares. Otro de los ejes interdiscursivos (2) corresponde al *peligro* nuclear, de proporciones aterradoras e incluso apocalípticas frente a los *riesgos* derivados de las energías fósiles. Además de la zozobra permanente por el destino de los desechos y su práctica indestructibilidad, que hipoteca la seguridad de la humanidad futura, existe el peligro de un accidente fortuito, impredecible, que podría ser inminente en cualquier momento. El tercer eje (3) articula *alternativas de futuro*, más o menos esperanzadoras desde una concepción innovadora que apunta hacia las propuestas ecológicas de respeto al medio ambiente, y con un grado u otro de radicalidad. Podríamos sintetizar así los rasgos característicos de estos tres ejes:

- 1) Finitud y efectos contaminantes de las energías convencionales: riesgo a medio o largo plazo, científicamente predecible y calculable
- 2) Peligro nuclear: imprevisibilidad y efectos apocalípticos
- 3) Alternativas ecológicas de futuro, más o menos radicales

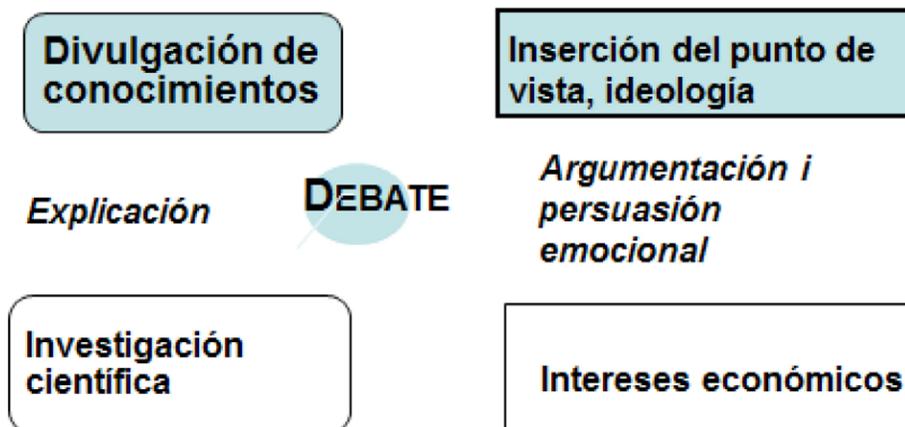
Si alrededor de los dos primeros ejes se articulan dos tipos de fuentes que compiten entre sí, el tercero de ellos se configura como alternativa de futuro en positivo frente a los riesgos/peligros que implican los otros dos, percibidos como negativos, y se define por oposición a estos, lo que supone un *disenso esencial* que encuadra los términos del debate. Este marco de debate puede generar polémicas concretas, controversias explícitas, pero su configuración como *campo de fuerzas* determina que cualquier toma de posición adquiere inmediatamente un valor diferencial y positivo respecto a las otras opciones.

## 2. Dimensiones pragmáticas y géneros discursivos

Para situar el campo del debate energético habría que considerar no solo esos ejes interdiscursivos que lo atraviesan y posibilitan así unas referencias cruzadas entre las distintas posiciones adoptadas, sino que también los géneros en los que esas posiciones se manifiestan y, previamente, una serie de factores pragmático-discursivos que determinan la tipología de los textos y su contex-

tualización. Comenzaré por mostrar de una manera estructurada estos factores, tal como se ve en el cuadro siguiente:

## Discurso sobre las energías (a través de distintos géneros)



Así pues, encontramos en la columna de la izquierda del cuadro tres conceptos relacionados con los conocimientos científicos especializados, unos conceptos que podemos leer de manera ascendente: *a*) resultados de la investigación científica; *b*) la explicación como secuencia textual dominante, y *c*) la orientación divulgativa que determina una serie de propiedades del lenguaje utilizado en los textos y de la configuración de estos. En la columna de la derecha encontramos: *a*') los intereses económicos, que están en la base del contexto del debate; *b*') el esfuerzo persuasivo que se realiza por medio de las secuencias argumentativas y las adherencias emocionales que se movilizan, y *c*') en el extremo superior, la expresión de los distintos puntos de vista y de la ideología donde se encuadran, que es tanto más influyente en la medida en que se transmite por implícitos asumidos y por medio de las orientaciones valorativas inherentes a las expresiones lingüísticas escogidas. En el centro del esquema, relacionado con todos los puntos, se hallaría el área de las eventuales interacciones polémicas pero, sobre todo, el marco general del debate social

sobre las energías, que se fundamenta en estos factores y que está recorrido por las tres corrientes interdiscursivas antes presentadas.

En ese espacio complejo es donde se sitúa cualquier intervención sobre la cuestión de las energías en nuestro mundo. Un espacio cuyo trasfondo integra, por un lado, el conocimiento científico, su autoridad simbólica, su difusión entre los ciudadanos mediante explicaciones y reformulaciones divulgadoras, y, por otra parte, los puntos de vista en conflicto, las ideologías subyacentes, las estrategias argumentativas/persuasivas y los intereses socioeconómicos que condicionan el conjunto. En síntesis: los saberes, el lenguaje, las posturas en conflicto y los intereses de todo tipo.

Ahora bien, convendría además dar un vistazo a la diversidad de géneros o tipos de discurso a través de los cuales las intervenciones se vehiculan. Por ejemplo, puede tratarse de un trabajo estrictamente científico, pero, por poco que se analice críticamente, es evidente que este tipo de discurso tiene una retórica que lo legitima y le confiere autoridad social, y que en esos textos (bien sean publicaciones en revistas especializadas, ponencias congresuales o manuales universitarios) habita siempre, muy en el fondo, una especie de complejo *nudo de viboras* donde se entrelazan intereses materiales, posiciones académicas y opciones ideológicas. Existe, asimismo, la modalidad divulgativa que toma cuerpo genérico en opúsculos, en reportajes periodísticos, en documentales. Hasta llegar al manifiesto, al panfleto que mueve directamente a la acción, o a la propaganda descarada... Y todo eso sin olvidar la literatura (con sus derivados o paralelos cinematográficos), que alimenta el imaginario colectivo (destrucción mundial, paraíso perdido, utopía futura) y que contribuye a divulgar los conocimientos científicos sobre el tema y a diseñar los límites de la ética social (injusticias distributivas, explotación, expolio de la naturaleza). Es a través de estos géneros y de sus convenciones asumidas como el debate energético se plasma en textos, se articula y se difunde.

Aquí me interesaré principalmente por los géneros escritos divulgativos, a partir de los libros y artículos sobre esta temática que integran el corpus del presente trabajo (véanse en la bibliografía las referencias de tema energético, que, dado su carácter mixto académico-divulgativo y al mismo tiempo de opinión valorativa e incluso a veces programático, han sido utilizadas aquí como bibliografía primaria y secundaria a la vez). Son textos que pretenden la difusión del conocimiento pero también, de una manera u otra, la toma de postura en el espacio del debate, el compromiso social o gremial, la defensa de una postura ante la opinión pública o incluso la arenga para fomentar el cambio con carácter calculadamente práctico o con aire mal disimuladamente

utópico. Seguiremos ahora el itinerario analítico a través de los distintos tipos de energía que son objeto de dichos textos.

### **3. El discurso sobre las convencionales y las nucleares: *doxa*, léxico y metaforización**

Al examinar el corpus indicado, salen a la luz una serie de representaciones semánticas que resultan habituales en otros géneros y que responden a los ejes interdiscursivos antes citados. Estudiaremos ahora cómo esas representaciones semánticas del mundo de las energías vehiculan las distintas posiciones y se convierten en recursos expresivos y persuasivos en el marco del debate social sobre el tema. Para ello conviene atender a la *doxa* u opinión socialmente asumida, que posibilita el diálogo y el debate (Amossy, 2006: cap. 3) y a las expresiones verbales que la vehiculan (léxico connotado eufórica o disfóricamente, eufemismos, proyecciones metafóricas) como instrumento cognitivo y persuasivo (Semino, 2008; Bustos, 2014). Ambos aspectos están estrechamente relacionados, ya que la *doxa* se manifiesta mayoritariamente en el ámbito del léxico y de la fraseología, mientras que las expresiones lingüísticas, literales o metafóricas, tienden, por mera eficacia comunicativa, a asumir los valores compartidos que se integran en la *doxa*.

Como hemos visto, las energías convencionales (de origen fósil, como el carbón, el petróleo o el gas) se asocian en el interdiscurso con la finitud, la contaminación y el riesgo a largo plazo, pero al mismo tiempo se presentan como difícilmente prescindibles en el futuro inmediato. Diríamos que el elemento dóxico que las caracteriza es el de una riqueza con fecha de caducidad y que comporta un daño inevitable que tiende a ignorarse. No en vano la explotación de estas fuentes ha permitido históricamente un desarrollo económico vertiginoso, principalmente con el aprovechamiento del petróleo, y una prosperidad aparentemente ilimitada, al menos para las economías nacionales y las clases sociales que tenían fácil acceso (y barato) a esa fuente. El petróleo se ha asociado, en la literatura y en el cine, a la riqueza y al progreso, a la sociedad de la opulencia que era deseada o envidiada por los que no gozaban *aún* de ella, mientras que su vinculación a la idea de riesgo es posterior, y surge sobre todo al tratar la contaminación atmosférica, marina o de los espacios verdes, y, muy recientemente, en relación con el *fracking* que ha provocado una justificada alarma por sus efectos geológicos, hasta con movimientos sísmicos.

Las energías convencionales se vinculan así –tanto para sus defensores como para sus detractores– a ciertas expresiones, simples o fraseológicas,

con un grado u otro de figuratividad, y que a menudo constituyen auténticas *catacresis* acuñadas para definir un *objeto de discurso* que es imprescindible manejar para hablar de ecología: «cambio climático», «calentamiento global» o «efecto invernadero» (francés: «effet de serre»; ingl.: «greenhouse effect»; portug.: «efeito de estufa») (Carvalho, 2013). En otras ocasiones se trata de creaciones figurativas no necesarias pero que aportan un colorido y unas resonancias particulares, tanto si se trata de tópicos arraigados como de imágenes más originales: «oro negro», «cáncer de la biosfera», «umbral del calentamiento irreversible», «culto al crecimiento», etc. Ciertamente, el discurso sobre las energías convencionales no ha generado una panoplia vistosa de imágenes metafóricas, y muchas veces estas son empleadas preferentemente con intención polémica, desde los planteamientos críticos de los defensores de otras posturas. Pero es indudable que el concurso de tales expresiones facilita *pensar* ese ámbito energético y verbalizarlo a través de un interdiscurso omnipresente.

En el ámbito de las nucleares, las expresiones metafóricas son más numerosas y atrevidas (aunque también más eufemísticas, cuando aparecen en boca de sus defensores). Sin duda, ese eje interdiscursivo ofrece un perfil más proclive a la efervescencia imaginativa. La energía nuclear, en efecto, presenta una doble faz, es un Jano moderno. Por un lado, implica un factor eufórico de descubrimiento científico de punta y utilidad social, una cierta «limpieza» ambiental (en contraste con las fuentes fósiles), orgullo tecnológico y monumentalidad (las centrales son ciclópeas y futuristas, gigantes desafidores). Por el otro, suscitan la imagen del peligro incontrolable, de la guerra aniquiladora y hasta de las llamas del infierno. La energía atómica está marcada por su uso como arma macrodestructora, que es su pecado original, su estigma. Su desafío a los dioses es prometeico, y el castigo es la amenaza continua de la devastación.

El cine del «oro negro» dio frutos moderados, la epopeya del sueño americano de enriquecimiento (*Gigante*, por ejemplo) y documentales que muestran la suciedad contaminante y la depredación de la naturaleza, del reino vegetal y del animal, el riesgo –lejano, eso sí– de un cambio climático empobrecedor... El cine de temática atómica, por contra, es *el día después* de la muerte de la humanidad, es el absoluto irracional, la ambición luciferina que nos estalla entre las manos, y también el misterio que funde el amor con la muerte en una explosión universal (recordemos *Hiroshima, mon amour*, con su alternancia de escenas de sexo y de explosión atómica). Naturalmente, los defensores de las nucleares se decantan más por activar el horizonte de la tecnología eficiente, la relativa limpieza de su uso y el control del riesgo, y la eufemización de los factores negativos («residuos nucleares», «índice de seguridad», «riesgo controla-

do»), pero sus antagonistas, que sacan provecho de la faceta oscura, parecen a veces sentir la misma fascinación de los hombres medievales por las gárgolas góticas que pintaban el pecado tan al vivo... Las metáforas que encontramos en el corpus suelen corroborar esa dimensión de deseo reprimido, de fascinación invertida de signo. Suicidio colectivo, tumbas, oscuridad y conspiraciones son, entre otras, representaciones semánticas habituales en este eje interdiscursivo. Se habla, así, de «la potencia suicida del arma nuclear», «cementeros nucleares», «sarcófagos», «mantener encendidas las luces de la civilización» (contra el apagón atómico), «el *lobby* nuclear», y también, como un efecto *boomerang*, «el *lobby* antinuclear» (que «va contra el consenso científico»), «tanta urticaria atómica» (aplicado a sus adversarios), etc.

#### 4. Las alternativas y sus representaciones semánticas

##### 4.1. *Las energías renovables*

Las renovables, a diferencia de los otros dos tipos de energía examinados, se presentan como limpias (y de hecho a veces se denominan así), como procedentes de fuentes no finitas y como beneficiarias de una sofisticada tecnología de futuro, aunque no renuncian al toque de cálida humanidad («bicitaxis», «cocinas solares» o «molinos de viento» como designación de los aerogeneradores). De hecho, una energía renovable como la eólica goza de larga tradición en la historia de la humanidad, sea en la navegación, sea en la molienda.

Su vocación parece ser la de *alternativa*, aunque a menudo tímida, a las otras dos modalidades energéticas. No aspiran a la inmediatez sino que dibujan un horizonte de futuro esperanzador pero no alcanzable de momento, y a menudo tocado de utopismo: podrían arrancarnos una exclamación como aquella de «¡cuán largo me lo fiáis!...». Y, mientras tanto, reclaman inversiones y subvenciones para su mantenimiento hasta que se alcance el suficiente nivel tecnológico, argumento que vuelven contra ellas sus competidores, quienes además señalan que la pretendida «limpieza» de sus mecanismos de producción energética no es tanta como se presume (por ejemplo, se han dado muchos argumentos que indican la «contaminación paisajística» e incluso geológica de los aerogeneradores, por no hablar de la muerte accidental de aves descuidadas). Por otro lado, se asume que son difíciles de gestionar, de almacenar, de transportar. En algunos casos se pliegan a la reivindicación pactista de un «crecimiento sostenible» (García, 2005). Por supuesto se oponen a las otras energías y reclaman su espacio, pero lo suelen hacer con una imagen de *corrección po-*

*lítica*, como una oposición que no se encuentra aún preparada para gobernar. Se esfuerzan por dar una autoimagen de ecologismo sonriente, que los ecologistas más radicales califican como un «tranquilizante conformista». Las renovables hallan un magnífico aliado verbal en el prefijo *bio-*, que parece publicitar su limpieza ecológica y, evidentemente, en el emblemático color verde, asociado en el imaginario colectivo a la naturaleza primaveral, a lo joven, y hasta a la vía libre que los semáforos indican con ese color.

Este tipo de energía se presenta como alternativa a las fósiles y a las nucleares, comenzando por asumir calificativos del tipo «renovables», «limpias» o «verdes», que tienen una clara dimensión *eufórica*, frente al valor *disfórico* que presenta, como hemos visto, buena parte del léxico utilizado para referirse a los otros tipos de energías, que son sucias y/o peligrosas, además de tener existencias limitadas en el almacén planetario. Estos calificativos que acompañan a las renovables, por lo tanto, aprovechan la imagen de lo políticamente correcto y generan así una buena retórica de *marketing* (Salvador, 2011). Además, para la potenciación de su carácter «humano» es clave el hecho de conjugar pasado y futuro, ya que a la vez que responden a un aprovechamiento tradicional de la naturaleza, movilizan también una refinada tecnología que les permite ser promesa de futuro:

L'aprofitament eòlic, hereu d'un gran passat, és ben a prop d'assolir un cost competitiu amb altres fonts d'energia. [...] En el món divers en què vivim, continua creixent i, per tant, es presenta amb un gran futur. La generació eòlica no ha fet més que començar. (Prats, 2012: 77)

Su contraste con las otras fuentes de energía (contraposición que a veces raya en un cierto maniqueísmo) suele ser explicitado en los textos dedicados a presentarlas, que las caracterizan generalmente por oposición a aquellas, como manera de poner de relieve sus ventajas comparativas. Además tienden a acompañarse de ilustraciones vistosas y estéticamente atractivas (la Caixa, 2008). Sin duda estas modalidades de energía son las que con más facilidad pueden ofrecer imágenes idílicas y seductoras para el gran público, lo que constituye uno de los recursos más potentes de su retórica *multimodal*. Un icono emblemático de las renovables es el girasol, imagen amable y simbólica que se asemeja al astro rey, que simboliza la capacidad de aprovechamiento de los rayos solares y que se asocia con la producción de biodiesel.

Claro que no todo es idílico, y la presentación de las renovables, cuando no se limita a un tono apologético o publicitario, menciona a menudo problemas como el impacto ambiental de los parques eólicos o los desequilibrios económicos que pueden resultar de la producción masiva de biocombustibles, con

repercusión en las zonas más pobres del mundo. Pero siempre es una opción preferible a la depredación que su principal contrincante, los combustibles, comporta respecto al legado planetario: «És un camp que es troba en constant creixement i desenvolupament i que, sens dubte, suposa l'alternativa real a l'abastiment de l'energia necessària per al nostre dia a dia, sense hipotecar les generacions futures ni esgotar recursos finits que trobem a la Terra» (Jarauta, 2010: 96). Por supuesto, cuando en estos textos, o en las polémicas correspondientes, se hace referencia a la idea de *lobbies* más o menos ocultos, la imagen se proyecta sobre los otros dos tipos de energías citadas, sin referencias a los intereses económicos que indudablemente existen también detrás de las renovables. Para ello, se vinculan a menudo a su uso familiar o comunal (por ejemplo en la instalación de placas solares o de sistemas geotérmicos de ámbito doméstico) y no tanto a las grandes inversiones necesarias para otro tipo de instalaciones (hidráulicas, undimotrices, mareomotrices, eólicas...), que dependen de presupuestos gubernamentales o de potentes empresas privadas, generalmente subsidiadas con importantes ayudas financieras. Esa coyuntura de encarecimiento a costa del erario público es uno de los argumentos de sus oponentes, que las hacen objeto de intentos de deslegitimación, como los que ha analizado Esperanza Morales (2012), quien concluye que el desarrollo de las renovables se inserta en un espacio antagónico donde se dirime una sucia lucha de poder.

Finalmente, podemos decir que esa «alternativa real» (es decir, *realista*) ofrecida por las renovables podría asociarse con otros planteamientos actuales. Por ejemplo, con las investigaciones sobre la llamada «química verde», que se propone optimizar la eficacia y fomentar la inocuidad de los productos químicos a fin de equilibrar la relación entre consumo y sostenibilidad: «La química verde, también denominada química beneficiosa para el medio ambiente, se ocupa del diseño de productos y procesos químicos que reducen o eliminan el uso y la producción de sustancias peligrosas» (López Nieto, 2011: 44). En el ámbito francés, asimismo, se produce en la actualidad un intenso debate con la perspectiva de una «transition énergétique» que conduzca a una remodelación a fondo de las disponibilidades energéticas del país, una reordenación prudente de estas en aras de la eficacia y la sostenibilidad del sistema, con una insistencia especial en el desarrollo de las renovables (Conseil National du Debat, 2013).

#### 4.2. La teoría de Gaia

A partir de las obras de James Lovelock y de colaboradores suyos como Lynn Margulis, ha ido desarrollándose en las últimas décadas una teoría de la Tierra como sistema autorregulado que, en el marco del ecologismo actual, constituye una alternativa al uso actual de las energías convencionales, con especial preocupación por el calentamiento global y su principal causante, los combustibles fósiles. Incluso la energía nuclear es vista como un mal menor al lado de las consecuencias del uso desmedido de las fuentes fósiles: «la energía nuclear, por mucho que se la tema, es un remedio necesario» (Lovelock, 2012: 207), al menos hasta que las renovables adquieran la eficiencia suficiente. Y se insiste todavía: «No hay ninguna alternativa a la energía nuclear de fisión hasta que la energía de fusión y formas razonables de energía renovable se confirmen como viables a largo plazo.» (*ibid.*: 220). Aun con estos matices modalizadores, la teoría supone una alternativa radical al desarrollismo, incluso en sus versiones moderadas: «El concepto humanista de desarrollo sostenible y el concepto cristiano de administradores de la Tierra están viciados por una *hybris* inconsciente» (*ibid.*: 200). Como veremos, hay alternativas más radicales, pero esta postura propone una remodelación drástica de las relaciones de la sociedad humana con el planeta que la acoge, y propugna una renuncia a la fe en el crecimiento y en la cornucopia de una abundancia generosa que, para otros, bastaría simplemente con repartir de manera más equitativa o administrar con tiento.

A pesar de que la Tierra, según una expresión coloquial de Margulis, es «una tía muy dura», las perspectivas del crecimiento geométrico de la población mundial y los destrozos del efecto invernadero hacen temer que una auténtica guerra con el planeta desestabilice sin remedio la situación. La alternativa supone «firmar una paz justa» entre iguales que se respetan mutuamente y dejar de ser unos «adolescentes revoltosos» en el seno de la familia. Si bien el formulador de la teoría de Gaia, médico de profesión, se considera un científico y propone algunas líneas de solución muy racionales (control de la demografía, ciudades densas y bien planificadas, ahorro energético, virtualidades futuras de la energía de fusión, etc.), hay en el sustrato de su pensamiento una consideración religiosa o al menos animista, alrededor del mito de la Tierra Madre, un tinte metafísico que irrita a los partidarios de otros movimientos ecologistas: «Algunos adoradores de Gaia y seguidores de la *deep ecology* han organizado cultos y ceremonias casi religiosas. Y sabemos que la única diferencia entre una secta y la Iglesia es que una Iglesia es una secta que ha tenido éxito...» (Latouche, 2012: 132).

Parece plausible afirmar, en efecto, que la teoría de Gaia se levanta sobre un sustrato mítico casi panteísta, a juzgar por sus referencias antropomorfizantes al planeta: la Tierra es una «madre» viva, severa y cariñosa al mismo tiempo, cuyo «metabolismo» es delicado y cuya «salud» es preocupante. Incluso el título del citado libro de Lovelock es bien elocuente: *La venganza de la Tierra* (*The revenge of the Earth*). En ese marco, los humanos son vistos como hijos que han descuidado la limpieza de ese «hogar planetario» e incluso han dejado de percibir su existencia, tal como el pez ignora el agua que le permite su existencia en la pecera. El léxico de ese tipo es muy recurrente en la exposición de la teoría. Ahora bien, Lovelock insiste en que todo ese lenguaje no es más que un mecanismo metafórico sin validez ontológica, un tinglado expresivo que se pone en marcha como instrumento de persuasión, de movilización social por medio de estímulos que actúan sobre la imaginación, las intuiciones y las emociones:

Sé que personalizar el sistema Tierra como Gaia, como he hecho a menudo y continuaré haciendo en este libro, irrita a los científicamente correctos, pero no me arrepiento, porque necesitamos más que nunca metáforas para conseguir que se difunda la comprensión de la verdadera naturaleza de la Tierra y se entiendan los terribles peligros que nos esperan en el futuro. (Lovelock, 2012: 212)

Se trata, pues, de un recurso retórico, según el autor. Pero es difícil negar que las opciones estilísticas también pueden condicionar en profundidad un *estilo de pensamiento*.

#### 4.3. *La defensa del decrecimiento*

Si la teoría de Gaia constituye una especie de apelación al imaginario mítico para motivar la conciencia ecologista hacia un respeto al equilibrio del planeta, las propuestas de decrecimiento son llamadas de alerta más estrictamente racionalistas, que asumen la ingrata tarea de «nadar contra corriente» y oponerse radicalmente al sistema sin el apoyo de una mitología, aunque no sin el auxilio de ciertos mecanismos retóricos, como veremos.

En primer lugar, estas propuestas asumen una postura de rechazo a la cultura de la *hybris* que está profundamente enraizada en la historia de la humanidad y ha sido exacerbada por el consumismo contemporáneo: «La desmesura humana (que los griegos antiguos llamaron *hybris*, y los cristianos pecado original) no es algo episódico ni secundario en nuestra vida» (Riechman, 2012:

356). Desde esa perspectiva, que combina la dimensión ética con la lógica de una teoría económica crítica, se denuncia la cultura de la sobreabundancia y el despilfarro de los *happy years* que, con un «narcisismo antropocéntrico», una «arrogancia epistémica» desmedida y una «ilusión de control» que corresponde más al pensamiento mágico que al racional, han de conducir ineluctablemente, si no se replantea de manera drástica la conexión de la tierra con la vida, a un desastre ecológico global (*ibid.*: 387-411). La Edad del Antropoceno de la que hablan los geólogos es, efectivamente, una edad de aceleración histórica vertiginosa de la demografía y la tecnología, un período explosivo que desembocará a corto plazo en una crisis ecológica de dimensiones imprevisibles si no se asume con urgencia la apuesta por una estrategia cuyo nombre es tabú: el *decrecimiento* (Grinevald, 2010).

Lo que está en juego, en el fondo de la cuestión, es ni más ni menos que la «durabilidad de las sociedades humanas». Y para afrontar ese reto no basta con parches, sino que se debe afrontar un desmontaje del sistema de pensamiento que comparten el capitalismo salvaje y la mentalidad judeocristiana, cuyo esquema mental es vectorial y apunta hacia un progreso indefinido, con el Hombre como centro y dueño de la Creación, esquema que quizá subsiste en los subterráneos de la mentalidad marxista. Lo más lúcido de esta crítica es la ampliación de este *trust* ideológico a unas izquierdas que no han sabido o querido cuestionar el núcleo esencial de esos principios: «La crisi ecològica i climàtica global ha irromput en el plantejament tradicional de l'esquerra marxista i socialdemòcrata, atenta només a les “contradiccions internes” del capitalisme, mentre que les que poguessin venir de fora –del medi natural i del conjunt de la biosfera– no eren preses en consideració» (Azam, 2010: 61). En el fondo de todas esas concepciones subyace una idea de progreso indefinido que ha hecho «olvidar la Naturaleza» y desviar a mirada del coste energético de conseguir energía (¡ay, las implacables leyes de la termodinámica!). Para frenar esa deriva es necesario no solo «un Keynes verde» que reconduzca el liberalismo económico y propicie un «decrecimiento sostenible» sino un auténtico «ecosocialismo» que aborde una «construcción social de la naturaleza» (Martínez Alier, 2011).

Seguramente es Serge Latouche el pensador que ha desarrollado más ampliamente, a lo largo de numerosas obras, la apuesta por el decrecimiento. Según este autor, se trata de «un eslogan blasfematorio», un «proyecto iconoclasta» que desafíe al «dogal del marco neoliberal», a «la dictadura del catecismo del pensamiento único y su clerecía», que salga del «círculo vicioso y suicida del crecimiento ilimitado» y «erradique su virus», que espolee a los «pueblos carcomidos por un sentimiento de culpa» y que se enfrente decididamente a

«la religión del crecimiento» (Latouche, 2012). Como se puede apreciar en esta pequeña muestra de citas, su discurso no regatea la metaforización altisonante, religiosa incluso, al servicio de una estrategia retórica de confrontación y de autopresentación de su actitud como disidencia rebelde que no acepta compendias tales como «la farsa del desarrollo sostenible». Y es que la entonación apologetica puede ser necesaria para publicitar una teoría, por muy racional que esta sea. Pero aquí la retórica no alcanza, como ocurría en la teoría de Gaia, a construir parábolas animistas.

Las propuestas positivas que se hacen, en todo caso, están llenas de lógica y buen sentido. Se trata no solo de proponer un ahorro energético sistemático y una nueva lógica fiscal, progresiva, que penalice el sobreconsumo, sino también una reducción del frenesí viajero (el turismo desaforado) o la publicidad generadora de adicción a falsas necesidades, un rechazo de la «obsolescencia programada» que al final desemboca en la caducidad del propio ser humano en el mundo (Latouche, 2014). Todo eso constituye una crítica holística a la lógica del sistema, una crítica a aspectos que guardan relación con el consumo energético, pero que pretende subvertir el sistema en su conjunto e instaurar una nueva lógica económica, social e incluso humanística. Lo hace con la voluntad del líder social que defiende un programa y lo sustenta en una base de conocimiento –informativa, explicativa y reflexiva– sobre la economía neoliberal y su metabolismo industrial.

Para ello el autor se propone una estricta *descolonización* del imaginario colectivo del «todo-mercado», tal como él mismo verbaliza en numerosas ocasiones. Ese empeño le convierte en un auténtico practicante del análisis crítico del discurso, un analista que pretende desmontar ante sus lectores la ideología dominante que se filtra subrepticamente en las mentalidades y en las actitudes vitales de la sociedad. Dicho de otro modo: su propósito es una desconstrucción a fondo del *marco cognitivo* de la ideología desarrollista que limita las mentes, de modo que el ciudadano pueda liberarse de ese corsé falseador y ejercitar un pensamiento creativo. El «desarrollo» es visto así como una palabra «tóxica», precisamente por el aura de simpatía con que se muestra perfumada hasta el extremo de hacerse imperceptible y aparecer como algo *natural* e inmune a todo cuestionamiento. Latouche es muy lúcido y explícito al respecto. Merece la pena reproducir *in extenso* sus reflexiones:

Las palabras se enraízan en una historia; están ligadas a representaciones que escapan, muy frecuentemente, a la conciencia de los que las dicen, pero afectan a nuestras emociones [...]. Hay palabras que emocionan al pueblo y cambian el mundo. Libertad y democracia fueron y son aún este tipo de palabras. Pero también hay palabras envenenadas, palabras que se infiltran en

la sangre como una droga, pervirtiendo el deseo y oscureciendo el juicio. Desarrollo es una de esas palabras tóxicas. Sin embargo esto no se refiere solo a desarrollo y las palabras clave ligadas a él, como Occidente, modernidad, progreso, racionalidad y técnica, sino a todas las palabras clave de la modernidad o de la hipermodernidad: necesidades, mercado, pobreza, producción, recursos, nivel de vida, etcétera. (Latouche, 2009: 139-140)

Esta descolonización del imaginario colectivo, para *deseconomizarlo* y humanizarlo con propuestas innovadoras, es un *leitmotiv* del autor, y supone un impulso a contracorriente pero imprescindible y urgente. Urge «reformatear» el imaginario dominante en la sociedad de hoy. Hay que saber, por tanto, explicarlo con eficacia comunicativa y llevarlo persuasivamente al ánimo de los ciudadanos: «El punto clave de la revolución del decrecimiento: expulsar de nuestros espíritus el imperialismo de la economía, pero también reencantar al mundo» (Latouche, 2014: 113).

Esa precisamente es una de las claves de la viabilidad de la operación: compensar la dificultad del pensamiento crítico con la pedagogía oportuna y con un horizonte ilusionante, más allá de las perspectivas pesimistas. Pero no se trata de una mera divulgación de los conocimientos científicos, tecnológicos o economicistas, sino que la persuasión pasa por un ejercicio de humildad epistemológica y de realismo comunicativo: «Es verdad que nuestro programa no puede ser formulado en el lenguaje de los expertos y los tecnócratas» (Latouche, 2009: 141). La dimensión persuasiva de la maniobra exige una retórica que dulcifique el sacrificio exigido y que genere una ilusión rehumanizadora. El autor se refiere en sus obras a la *economía del don* que se practica en las comunidades primitivas y aún subsiste en ciertos ámbitos de la sociedad actual como una especie de predisposición genética de la especie. Recurre al oxímoron «abundancia frugal», que para él no es menos verosímil que el de «desarrollo sostenible». En la línea del pensamiento de Ivan Illich sobre la felicidad, propone la independización respecto al consumo superfluo, a las necesidades fabricadas, en nombre de ese proyecto socialmente solidario de la abundancia frugal. A fin de cuentas, un programa social necesita una gestión del conocimiento y una persuasión efectiva que lo hagan viable. Sin la adhesión de las voluntades el programa no es realizable, por muy razonable y fundamentado que sea, por muy didácticamente que se presente. Y, por otra parte, no se trata de una mera estratagema de marketing político, sino de una necesidad objetiva impuesta por la complejidad del problema y de sus posibles soluciones, como explica Martínez Alier (2011: 382), en un texto donde se propone una dialéctica de interacción entre las identidades del experto y del ciudadano consciente:

Los problemas ecológicos son complejos, interdisciplinarios. Además muchas veces son nuevos –al haber sido creados por las nuevas industrias. Por eso, ante la gran incertidumbre de muchas cuestiones ecológicas, observamos un fenómeno poco frecuente en otros campos: en las discusiones sobre el riesgo nuclear, sobre el peligro de las dioxinas y furanos, sobre los efectos del calentamiento global, sobre el valor de las semillas campesinas, participan en pie de igualdad los activistas ecologistas con los «expertos» de las universidades o de las empresas.

## 5. Para ir concluyendo: textos y contextos del debate energético

Como hemos visto, el corpus de trabajo utilizado para el análisis corresponde a un género discursivo escrito que combina la intención de divulgación de conocimientos con un propósito persuasivo en el ámbito del debate social sobre las energías. Las identidades de los destinatarios se dibujan así como combinaciones, en proporciones diversas, de ciudadanos conscientes, interesados en el conocimiento, preocupados, amenazados, ilusionables, seducidos por el mito ecológico o la utopía futura... Las tomas de posición de los autores son más o menos explícitas, a veces muy matizadas, incluso veladas por un cierto prurito de independencia, neutralidad y rigor científico, y generalmente adheridas a la figura del experto, pero con frecuencia se puede encontrar, sea explícita o sea entre líneas, una dirección argumentativa, bien como defensa de unas u otras opciones o bien como ataque a alguna(s) de ellas.

Así, los textos que se centran en el tema de las energías alternativas tienden a ser más beligerantes, sobre todo contra las energías fósiles pero muchas veces también –y cuando lo hacen es con más virulencia– contra las nucleares. Al mismo tiempo, estos textos suelen presentar una dimensión programática: más evanescente e inconcreta en el caso de las renovables, que se centran en promesas de un futuro esperanzador de desarrollo tecnológico pero sin perder de vista la humanización; más explícita y contundente en los otros dos tipos que hemos examinado (teoría de Gaia y las del decrecimiento necesario), con propuestas de acción social que se basan en una valoración altamente crítica del panorama actual, y con un discurso del cambio radical, sobre todo por lo que respecta al decrecimiento. Mientras que la teoría de Gaia intenta movilizar más los sentimientos y espolear la imaginación mítica, aunque sin renunciar a un cierto nivel de científicidad, el tratamiento del decrecimiento, por su parte, combina un análisis más académico con un programa de cambios del sistema en su totalidad, que pasa por la transformación del imaginario colectivo (subversión cognitiva) y por la modificación

profunda de las actitudes de los ciudadanos (reacción emocional y vital) hacia un nuevo humanismo.

Por lo que respecta a la presentación de las convencionales y la nuclear, cuando no se hace desde una postura de beligerancia clara contra ellas, tiende a ser de tono más comedido, pero también encontramos ahí críticas más o menos abiertas hacia los partidarios de las energías alternativas, como hemos visto: contra el precio a pagar por las renovables (cf. Morales-López, 2012) o, más en general, contra el supuesto radicalismo de grupos ecologistas o de los llamados «lobbies antinucleares». Esta actitud de crítica defensiva (la mejor defensa es el ataque) es más visible en los textos que presentan la energía nuclear que en los que se refieren a las convencionales. La razón parece evidente: los intereses de las nucleares se defienden atacando a sus detractores, que juegan con las cartas retóricas procedentes de activar las representaciones catastrofistas a corto plazo y su imprevisibilidad. Voy a volver, enseguida, sobre este tema.

En lo que se refiere a los intereses petrolíferos, la amenaza de desastre (excepto en los casos de graves accidentes de contaminación de la naturaleza) lo es a largo plazo. En efecto, cuesta visualizar en proximidad el horizonte del cambio climático a pesar de las señales de alerta y de las denuncias, y en cambio el sueño del oro negro, del petróleo fluyendo barato, diseña un paraíso de prosperidad inmediata y de ahí extrae su fuerza de persuasión, poco consciente pero infiltrada en el discurso social dominante y por eso mismo enormemente eficaz. El riesgo *se asume* así con naturalidad en el imaginario colectivo y basta con mirar hacia otro lado mientras se sigue disfrutando de los *happy years*. No hace mucho, un gobernante español llegó a declarar públicamente, en el colmo de la falacia irresponsable, que, si los científicos no se atreven a predecir el futuro inmediato, ¿cómo iban a poder hacerlo con el horizonte del cambio climático, tan lejano? Claro que la autoridad científica citada por el estadista no era otro que un familiar suyo. Realmente, los analistas críticos del discurso tomarían esta anécdota como una muestra más de la progresiva conversacionalización del discurso político. Pero esas estrategias populistas no suelen incurrir en un ridículo tan flagrante.

Volviendo ahora a la energía nuclear, cuyos sustos son más fuertes y tienen más resonancia mediática planetaria que los escapes de fuel, las representaciones semánticas del desastre son a menudo apocalípticas, llevan consigo el estigma del pecado bélico original y han de contrarrestarse no solo con la insistencia en su conveniencia económica y su limpieza (por contraste con los combustibles fósiles), sino que también con una exhibición de tecnología avanzada y de control de la seguridad. Esas son las principales líneas de defensa.

Uno de los textos del corpus utilizado es un libro que lleva el título ambiguo de *Nucleares, ¿por qué no?* El autor se inviste de un *ethos* de científico que pretende informar con veracidad y ecuanimidad frente a los «prejuicios» que impiden «un debate sereno». De entrada, el volumen traza la estirpe de los científicos descubridores y presenta –con toda legitimidad, por supuesto– la faceta positiva de la radioactividad y su contribución no solo a la tecnología sino al conocimiento científico. Reproduciré un fragmento que ilustra, con una prosa esmaltada de recursos retóricos, el deslumbramiento producido por la contemplación científica del proceso cosmogénico:

Ese jirón de materia ardiente se fue enfriando y adquiriendo la forma planetaria esférica. De allí surgió la vida, y los seres más evolucionados de ese proceso llamaron al planeta Tierra. [...] ¿Verdad que la energía nuclear no solo es la más natural del mundo sino que tiene su gracia? Estoy rayando en la demagogia; lo sé y no me lo permitiré, pero el asunto es tan bonito... (Lozano Leyva, 2010: 95)

En otro lugar del libro el autor apela a las mejoras en el control de los desechos radiactivos: «Poco a poco se le fue dando la importancia que tiene a ese tipo de residuos, por más que del respeto se pase en ocasiones al pavor irracional» (*ibid.*: 237). Más adelante emprende un contraataque a un indiscriminado ecologismo que considera «un movimiento político» y entra en explícita controversia con Helen Haldicott y su «alegato furibundo» sobre los efectos biológicos de la radiación. Las energías renovables, por su parte, son objeto de descrédito en función de su elevado coste, o de la contaminación que provocan a pesar de su proclamada limpieza, y se llega a hablar, en referencia a los aerogeneradores, de «dislate eólico». Pero su principal objetivo es neutralizar el miedo cerval que suscita el uso pacífico de la energía nuclear: «El furor antinuclear ha sido tan intenso que ha calado en la población de muchos países desarrollados con una fuerza impresionante» (*ibid.*: 292).

No he procurado con estas últimas glosas sino poner de manifiesto en qué medida un texto pretendidamente objetivo, y que ciertamente facilita mucha información útil para la divulgación científica de la investigación sobre el tema, no puede sustraerse al espacio del debate y toma postura, como un episodio más de la *gestión social de los conocimientos*. Pienso que esta última noción va más allá de la nuda divulgación de los saberes, para adentrarse en los entresijos del imaginario colectivo y utiliza representaciones semánticas compartidas, integradas en la *doxa* común, manejándolas desde los propósitos de cada sector. Todo ello, a fin de moldear en unos sentidos u otros la opinión pública sobre un asunto tan espinoso del diseño de la sociedad actual y futura.

Por supuesto, las incursiones que realiza el presente trabajo no tienen voluntad de exhaustividad. El corpus de análisis, por ejemplo, es limitado y deja fuera muchos otros géneros de la comunicación social, abiertamente propagandísticos o subrepticamente publicitarios. Tampoco se ha examinado aquí la actividad real de los *lobbies*, cuya actuación es, por definición, sigilosa cuando no clandestina. Su presión sobre los gobiernos, sus chantajes y sus cambalaches son otro episodio de la guerra de las energías, factores que una investigación de más envergadura que la presente no podría orillar. Finalmente, habría que confesar de manera explícita –por si acaso el lector no se había apercebido todavía– que este trabajo no aspira a la asepsia, ni siquiera pretende borrar las huellas de la posición adoptada por su autor. Lejos de las hipócritas pretensiones de objetividad, tan solo ha procurado ajustarse a unas reglas metodológicas, marcadas por el *oficio* de analista del discurso, que garanticen al menos una vía de intersubjetividad razonable. Y todo el resto, claro queda, no es más que una toma de posición en el campo de fuerzas de un debate que sigue abierto.

### Referencias bibliográficas (\*\*)

- AMOSSY, R. (2006 [2000]): *L'argumentation dans le discours*, París, Armand Colin.
- AZAM, G. (2010): «Canvi climàtic i globalització. El compromís de les ONG» en ALIÓ, M. A. et al. (eds.): *Una sola terra. Canvi climàtic i societat civil*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 57-64 +.
- BRUNO, J. (2012): «El segle nuclear. De Curie a Merkel i de Becquerel a Fermi», *Mètode*, 73: 52-59 +.
- BUSTOS GUADAÑO, E. (2014): *Metáfora y argumentación: Teoría y práctica*, Madrid, Cátedra.
- CARVALHO, A. (2013 [2011]): «Reporting the climate change crisis» en ALLAN, S.: *The Routledge Companion to News and Journalism*, Londres/Nueva York, Routledge, cap. 44.
- CEDISCOR (1992): *Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, monográfico de *Les carnets du Cediscor* 1.

---

(\*\*) La señalización con el signo + indica que los textos correspondientes se han tomado como bibliografía primaria y secundaria a la vez.

- CONSEIL NATIONAL DU DÉBAT** (2013): «Synthèse des travaux du débat national sur la transition énergétique de la France», Paris, Secrétariat Général du Débat National sur la transition énergétique +.
- DE PAOLI, L.** (2013 [2011]): *La energía nuclear. Elementos para un debate*, Madrid, Alianza, trad. del italiano +.
- GARCÍA, E.** (2005): *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid, Alianza editorial +.
- GARCÍA-MESTRES, M.; A. MATEU; M. DOMÍNGUEZ** (2012): «L'energia nuclear a la premsa espanyola. Què pensa cada capçalera de l'energia nuclear?», *Mètode*, 73: 60-63 +.
- GRINEVALD, J.** (2010): «Clima i petroli, doble amenaça per als consumidors», **ALIÓ, M. A. et al.** (eds.): *Una sola terra. Canvi climàtic i societat civil*. Barcelona, Diputació de Barcelona, 33-43 +.
- JARAUTA, L.** (2010): *Les energies renovables*, Barcelona, UOC +.
- LA CAIXA** (2008): *Recursos y energías*, Barcelona, Eds. 62.
- LATOUCHE, S.** (2009 [2003]): *Decrecimiento y posdesarrollo. El pensamiento creativo contra la economía del absurdo*, Barcelona, El viejo topo, trad. del francés +.
- (2012 [2011]): *La sociedad de la abundancia frugal. Contrasentidos y controversias del decrecimiento*, Barcelona, Icaria, trad. del francés +.
- (20014 [20012]): *Hecho para tirar. La irracionalidad de la obsolescencia programada*, Barcelona, Octaedro, trad. del francés +.
- LÓPEZ NIETO, J. M.** (2011): *La química verde*, Madrid, CSIC +.
- LOVELOCK, J.** (2009 [2006]): *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*, Barcelona, Planeta, trad. del inglés +.
- LOZANO LEYVA, M.** (2009): *Nucleares, ¿por qué no?*, Barcelona, Debolsillo +.
- MARTÍNEZ ALIER, J.** (2011 [2004]): *El ecologismo de los pobres*, Barcelona, Icaria, 2.<sup>a</sup> ed. +.
- MIGLIORATI, L.** (2006): *Rischio, una parola pericolosa. Uno studio sulla funzione sociale del rischio*, Verona, QuiEdit.
- MORALES-LÓPEZ, E.** (2012): «Análisis de discursos ideológicos en la empresa: La deslegitimación y la defensa de las energías renovables», *FORUM. Qualitative Social Research* 13/3, Art. 20. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1864>>.
- PRATS, P.** (2012): «L'èxit del vent. La trajectòria de l'energia eòlica», *Mètode*, 73: 71-77+.
- RIECHMANN, J.** (2012): *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*, Barcelona, Proteus +.

**SALVADOR, V.** (2011): «Semàntica lèxica i argumentació: sobre les energies renovables», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 58 (2012): 28-35.

**SEMINO, E.** (2008): *Metaphor in discourse*, Cambridge, CUP.



# Política económica y comunicación. Estrategias informativas en las ruedas de prensa del Ejecutivo español\*

Economic policy and communication. Information strategies in the press conferences of the Spanish government

ADOLF PIQUER I VIDAL / JAVIER VELLÓN LAHOZ  
UNIVERSITAT JAUME I

---

Enviado: 20/12/2013  
Aceptado: 15/02/2014

**ABSTRACT:** The analysis of the speeches of the representatives of the Executive in the press conference after the first Council of Ministers of the current Spanish legislature provides an insight into the initiatives to legitimize a policy determined by a set of measures contrary to the context textual strategies electoral program that the PP won the elections through a ritualized oral speech to several instances of receipt, immediately –journalistic community that acts as a hub discourse between specialization and dissemination– and the real society whole.

*Keywords:* economic policy, press conferences, political discourse, information strategies.

**RESUMEN:** El análisis de las intervenciones de los representantes del Ejecutivo en las ruedas de prensa posteriores a los primeros Consejos de Ministros de la actual legislatura española permite adentrarse en las estrategias textuales tendentes a legitimar la política económica en un contexto determinado por un conjunto de medidas contrario al programa electoral con el que el PP ganó las elecciones, a través de un discurso oral ritualizado dirigido a diversas instancias de recepción, la inmediata –la comunidad

---

(\*) El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación «El discurs divulgatiu en català i en espanyol: gèneres, estils i estratègies argumentatives en la gestió social dels coneixements» (UJI-Fundació Bancaixa PI 1B2011-53) y además, por lo que respecta a Adolf Piquer, en el proyecto ministerial de investigación «Retórica constructivista: discursos de la identidad» (FFI2013-40934-R).

periodística que actúa como discurso nudo entre la especialización y la divulgación–, y la real, la sociedad en su conjunto.

*Palabras clave:* política económica, ruedas de prensa, discurso político, estrategias informativas.

## 1. Introducción

Las informaciones en las ruedas de prensa posteriores a los Consejos de Ministros por parte de la portavoz del Ejecutivo –en el caso que nos ocupa, la vicepresidenta Soraya Sáenz de Santamaría– constituyen una fuente privilegiada para la observación de las estrategias comunicativas del poder y de los planteamientos sobre los que se construye la opinión pública.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo el análisis de las intervenciones de la citada portavoz en algunos de los momentos políticamente más relevantes de la legislatura iniciada en 2011, tras el triunfo electoral del PP. Se han elegido sus alocuciones tras las reuniones en las que se han tratado medidas de tipo económico, prioridad máxima de los gobernantes europeos por el impacto social de la crisis, además de ser un tema con notables repercusiones en el dominio de la política y en el debate ideológico.<sup>1</sup>

Desde este punto de vista, el análisis crítico del discurso aporta la metodología adecuada no solo para superar las limitaciones interpretativas de la hermenéutica tradicional, sino porque «se basa en una perspectiva de la semiosis entendida como parte irreductible de los procesos sociales materiales» (Fairclough, 2003: 180), y aporta un procedimiento integrador, abierto a una visión multidisciplinar que observa «la forma en que las prácticas discursivas fluyen cada vez más cruzando los lindes entre lenguaje y cultura» (Fairclough, 1998: 50), y contribuyen a la perpetuación de un orden social del que forman parte.

---

1. Las intervenciones de la vicepresidenta se han consultado, en la versión oral y en la transcripción, en la página web de la Presidencia del Gobierno ([www.mpr.gob.es/index.htm](http://www.mpr.gob.es/index.htm)). Corresponden a los siguientes Consejos (entre paréntesis, aparece la letra con la que serán citados en el presente artículo: 30/12/2011(A); 2/03/2012 (B); 30/03/2012 (C); 27/04/2012 (D); 11/05/2012 (E); 20/07/2012 (F); 26/04/2013 (G); 15/03/2013 (H); 22/03/2013 (I).

Por otro lado, intentamos desvelar algunas de las estrategias argumentativas usadas con la finalidad de convencer a un destinatario doble: por un lado, los medios de comunicación presentes en la sala, que serán los que darán traslado de esa información –mediatizada, por lo tanto– al resto de la sociedad; por el otro, los receptores finales y mayoritarios del mensaje político, de los argumentos usados por el Gobierno para justificar la oportunidad de las medidas económicas adoptadas.

## 2. El modelo de discurso

Las comparecencias ante la prensa tras las reuniones del Ejecutivo es un modelo de discurso que se incluye entre las denominadas «formas ritualizadas» (Igalada, 2003: 993), que condicionan el tipo de comunicación así como las relaciones entre el emisor y los diferentes niveles de recepción, y con *shifters* que determinan el anclaje con el contexto y, con ello, su sentido performativo.

La disposición estructural de las intervenciones responde a una práctica discursiva compleja cuya finalidad es ejercer el control no solo sobre la difusión de la información, sino también sobre su interpretación y sobre la incidencia de las cuestiones sometidas al debate social, como corresponde a la actividad de las élites políticas en las sociedades avanzadas:

- a) En primer lugar, la introducción expositiva, a cargo de la portavoz del Gobierno, sobre la que se va a centrar el presente trabajo.
- b) A continuación, el apartado más técnico y descriptivo, que afecta a las medidas adoptadas y que, con frecuencia, asume el ministro del área correspondiente.
- c) Finalmente, la rueda de prensa propiamente dicha, con preguntas por parte de los periodistas acreditados.

Se trata de un discurso institucional de comunicación entre el Ejecutivo y la sociedad, a través de los medios impresos y audiovisuales, en el que, en su conformación ritual y en su planificación, se ven implicados «mundos discursivos» y sus architipos correspondientes (Bronckart, 2004: 97 y ss.), como síntoma de las pautas por las que transcurre el control sobre la información por parte del poder, que afecta tanto a las operaciones cognitivas de la explicación, a las del diálogo, como al resto de secuencias textuales, todas ellas dirigidas desde el macronivel de un «dominio social» concreto, que se actualiza en unas acciones protagonizadas por «actores institucionales» (Van Dijk, 2001a: 23-

26). En este sentido, cabe recordar que el poder sobre el discurso radica en la capacidad para dictar las normas y el funcionamiento de las diferentes prácticas comunicativas (Fairclough y Wodak, 1997: 267).

En lo que respecta al texto inicial de la comparecencia, hay que valorar cuál es su aportación a la globalidad del proceso comunicativo, desde su condición deliberativa y demostrativa, y sus correspondientes estrategias de persuasión y convicción.

Desde el punto de vista de las categorías globales del discurso («estructuras sociales globales de la situación comunicativa relevantes», Van Dijk, 2001 *b*: 75-76), la acción que contextualiza el mencionado modelo de intervención es de índole política, en un marco local de interpretación que se desarrollará en el apartado siguiente. Su interés se mide por su capacidad de actuación como mecanismo de intervención social, por lo que la secuencialidad compleja se inscribe en programas muy elaborados que la teoría de comunicación denomina «laboratorios de publicidad política».

En cuanto a la fijación del emisor y del destinatario como instancias de la participación global en el discurso, el texto refleja la identidad de ambos en el proceso interactivo cuya finalidad es la dimensión pública de una estrategia comunicativa.

En lo que respecta al emisor, la operación sobre la que se sustenta la legitimidad y la fuerza ilocutiva del discurso, su carácter performativo, consiste en determinar el dominio del que procede, que se materializa en la explicitación del referente político, lo que supone la actualización textual de los actores y de su peso institucional en el marco de las actuaciones sociales. La vinculación entre el sujeto del enunciado y el actor global de la enunciación aparece señalada en transiciones deícticas como la siguiente: «Pero quiero decirles que el Gobierno no va a tener la menor vacilación [...]» (A).

Así, el texto se presenta sometido al criterio de «el Gobierno» («Son medidas complicadas, en una situación difícil en la que como Gobierno [...]» (F); «la política económica del Gobierno ha permitido fortalecer» (G)) –representación genérica de las estructuras de poder del Estado–, para remitir, en un proceso gradativo, a una imagen singularizadora («Ha sido compromiso de *este* Gobierno decir la verdad, y lo es *de su Presidente*» (A)), que apunta hacia la identificación de un programa político concreto, que, a su vez, activa mecanismos de implicaturas relacionadas con el contexto del debate político: «Probablemente, si la situación económica hubiera sido otra, las decisiones de *este* Gobierno hubieran sido muy diferentes» (C).

La correspondencia entre la dimensión directiva del texto y sus consecuencias ejecutivas queda de manifiesto en las alusiones en las que, a través de

fórmulas metonímicas, se inserta, como argumento agente de los predicados, la mención de un sujeto abstracto e identificable: «se aprueba el Plan de Estabilidad que envía el Reino de España a Bruselas» (G).

Esta misma dialéctica entre la impersonalidad institucional (con los «agentes activadores de generidad», Hernanz, 1990) y la aproximación a identidades cercanas al endogrupo (Wodak y Matouschek, 1998: 78), se observa en la funcionalidad deíctica pronominal de la primera persona del plural. Por una parte, el «nosotros» corporativo –«seguimos pensando»; «los datos nos llevan a trabajar más»–, que convierte la impersonalidad del agente, como anclaje enunciativo, en sujeto personalizado y colectivo, que acentúa el efecto atenuante de la comunicación, al presentarse como un grupo humanizado. Por otra, el formato de la deixis inclusiva –«Ayer conocimos los datos de la EPA que nos enfrentan a una situación dramática» (G)– permite trazar una correspondencia entre los intereses del Gobierno y las expectativas de la sociedad.

La instancia de la recepción es uno de los factores que más condiciona el discurso, en cuanto que se ven implicadas dos categorías de destinatarios, lo que determina algunas de las estrategias comunicativas:

- a) En primer lugar, los periodistas constituyen el estadio inmediato de recepción. El propio texto establece tanto la situación comunicativa –«Como venimos reiterando desde esta sala de prensa del Consejo de Ministros» (E)–, como la condición profesional de los participantes en la rueda de prensa, a través de apelaciones del tipo «como bien saben».
- b) En segundo lugar, los ciudadanos, destinatarios últimos del mensaje, a quienes se menciona constantemente, y a quienes se implica en la misma esfera representativa del Gobierno, con la consiguiente consolidación del endogrupo sobre el cual gravita la legitimación argumentativa: «Es un Plan de Reformas con el que *se hace un esfuerzo y se pide un esfuerzo al conjunto de los ciudadanos*» (D); «no frenar la necesaria recuperación que todos buscamos» (C). También aparecen como referencia de la acción política textualizada: «Nuestra primera obligación para los españoles (*sic*)» (C).

La identificación y autolegitimación del grupo que ocupa el centro discursivo –desde el que se controla, por tanto, el discurso–, en torno a un «nuestro país» que se nutre de los esfuerzos, deseos y de las medidas con las que responde el Ejecutivo, tienen su correlato en la plasmación del exogrupo, convertido en foco sobre el que recae la contraargumentación, que realza y afianza la po-

sición destacada del Gobierno. La propia disposición del enunciado, con la cláusula que contiene la mención exógena enmarcada entre dos periodos sintácticos cuyo agente argumentativo es el Gobierno, resulta explicativa en este sentido:

Son medidas complicadas en una situación difícil en la que, como Gobierno, ya lo digo de entrada, respetamos a todos aquellos que nos las puedan compartir o, incluso, comprender, pero en momentos como este solo caben dos posibilidades: hacer lo que sea necesario [...] (F).

Para comprender el modelo comunicativo de este tipo de intervención hay que recurrir a la noción de «comunidad discursiva» (Beacco, 2000), en lo que afecta a la relación entre política y medios de comunicación:

- a) Por una parte, la prensa actúa como *discurso nudo* por su «carácter catalizador» (Alvar Ezquerro, 1999: 128), encargada de divulgar la codificación especializada del lenguaje del poder, lo que supone una labor de selección, interpretación y retextualización –según la lógica del discurso informativo– hasta convertir el mensaje político en enunciados dirigidos a un receptor amplio y heterogéneo.
- b) Por otra, el lenguaje de la política, incluso el más institucionalizado, interactúa con el discurso mediático, ajustándose a sus rutinas de producción textual, hasta el punto de que, como indica Van Dijk (1990: 67), el periodista, a la hora de reelaborar textos-fuente, cuenta con unos esquemas previos incluidos en el original.

En esta línea, la exposición de la portavoz tiende a estructurarse a partir de módulos informativos que confluyen en periodos conclusivos y valorativos a través de mecanismos modalizadores muy explícitos, que actúan como índices interpretativos que no solo gradúan la importancia del apartado, sino su lectura en clave política y social:

Decisiones extraordinarias ante una situación extraordinaria. Lo ha hecho este primer Consejo de Ministros y lo hará en cumplimiento de todos sus compromisos (A).

### **3. El contexto local y el sistema de referencias argumentativas**

Todas las intervenciones seleccionadas para el análisis son de tema económico puesto que su importancia, en un escenario de recesión tras años de

crisis, permite observar su incidencia en el debate político nacional, y cómo las acciones locales apuntan, en numerosas ocasiones, a dominios estratégicos globales, lo que consolida unas determinadas técnicas comunicativas diseñadas para perfilar la imagen (*face*) del productor del acto de habla, noción pragmática que algunos autores han trasladado a la descripción del discurso político (Blas, 2001: 18 y ss.).

Tres son los ejes contextuales inmediatos sobre los que se cimenta gran parte del esquema argumentativo de las exposiciones en torno a las medidas económicas del Gobierno:

- a) En primer lugar, el anterior Gobierno, al que se alude explícitamente para hacerlo responsable de las decisiones impopulares del Ejecutivo actual: «Nos encontramos con una cifra de déficit público estimada para final de año mucho más elevada de la que había comunicado el Gobierno anterior» (A); «Probablemente, si la situación económica hubiera sido otra, las decisiones de este Gobierno hubieran sido distintas» (C). O bien, a partir de implicaturas capaces de activar el conocimiento contextual del receptor, como las dirigidas a la ineficacia y actitud pusilánime de la etapa anterior como responsable de la situación que vive el país: «en momentos como estos solo caben dos posibilidades: hacer lo que sea necesario para salir de la crisis [...], o no hacer sencillamente nada, y no hacer nada es precisamente lo que nos ha llevado a la situación que vivimos hoy» (F).
- b) En segundo lugar, las comparencias se localizan en los dos primeros años del gobierno del PP, algunas a los pocos meses de su triunfo en las elecciones generales de 2011. Este es un contexto clave para las estrategias argumentativas del Gobierno, pues todas las medidas aprobadas contradijeron el espíritu y la letra de su programa económico, propuesto durante la campaña electoral.

Era, por tanto, necesario recurrir tanto a los factores externos convertidos en causantes del cambio de orientación (el Gobierno socialista y la UE), como a la defensa de una actitud que había de ser calificada como «responsable», para lo cual se precisaba de una selección léxica adecuadas, en torno a nociones como «decir la verdad», «credibilidad», «realismo», «confianza», capaces de activar un marco cognitivo que potenciara la imagen de compromiso y de esfuerzo del Ejecutivo. En este punto entendemos que se trataba de combinar el carácter lógico-científico de la retórica utilizada con una dimensión psicagógica o emocional derivada de las elecciones léxicas citadas.

- c) Finalmente, la UE aparece como garantía de que las medidas obedecen a una política común, que impone obligaciones a los Estados miembros, de las que es imposible sustraerse: «[...] e incorporamos todas las exigencias derivadas de la normativa europea» (B); « [...] trasladamos la gobernanza europea [...]» (B). El mandato a partir de una estructura jerárquica que burocratiza el discurso hasta convertirlo en requisito de un marco legislativo superior apuntala la legitimidad de la acción política y diluye las responsabilidades propias en el conjunto del sistema comunitario: «hoy se da un paso fundamental, trasladando a la UE este Programa de Estabilidad y este Plan de Reformas» (D); «hoy es un día importante porque se aprueba el Plan de Estabilidad que envía el Reino de España a Bruselas» (G).

El resultado de esta estrategia argumentativa es la fijación de la posición discursiva del sujeto en el ritual comunicativo para que «funcione la lógica performativa de la dominación simbólica» (Bourdieu, 1985: 59). Para ello, se sitúa la actuación institucional en la centralidad del proceso discursivo, lo que enfatiza no solo su autoridad, sino su eficacia simbólica al establecer «la relación entre las propiedades del discurso, las propiedades de quien las pronuncia y las propiedades de la institución» (Bourdieu, 1985: 71).

Desde este estatuto privilegiado se intensifica el efecto de realidad del mensaje, su carácter objetivable, y también se contribuye a afianzar la legitimidad moral del sujeto (presentándose como digno de confianza, intérprete de universales de conducta) y su iniciativa, como institución de poder, para ejercer la autoridad a través de medidas concretas. La construcción de algunos enunciados, la disposición de las categorías informativas, permiten observar tales esquemas cognitivos:

Desde la elaboración del anterior Programa Nacional de Reformas, hace un año, nuestra economía ha coincidido con un entorno internacional desfavorable. No obstante, la política económica del Gobierno ha permitido fortalecer algunos ingredientes importantes de nuestra economía. Indudablemente, esos elementos no son suficientes, pero son condición *sine qua non*, requisitos imprescindibles para afrontar la salida de la crisis (G).

El desarrollo remático de la información, a partir de la centralidad temática, ocupada por la «política económica del Gobierno», incide en los beneficios de las decisiones adoptadas, especialmente relevantes en una organización estructural iniciada por la función de marco que ocupa la situación internacional.

En esta línea, la situación del Gobierno frente a la realidad también se reproduce mediante la acumulación de mecanismos atenuantes que determinan una estructura sintáctica truncada por tales referencias:

El Gobierno se ha encontrado con una situación, la que afecta a los llamados «preferentistas» [...], que queremos, *en la medida de lo posible, y en la medida de las posibilidades que tenemos, de acuerdo con nuestros compromisos*, paliar (I).

Tras dos años de gobierno, la legitimación de las acciones del sujeto se sustenta en tres operaciones argumentativas:

- a) Veracidad de la versión gubernamental, garantizada por la presentación de hechos que funcionan como conclusión legitimadora de la micropoética sobre la que se ha formulado la narración oficial de los acontecimientos. Se pone en marcha, así, el argumento expuesto ya por Quintiliano de emprender una acción dolorosa, la utilización de determinados medios, con la finalidad de evitar un mal mayor (Perelman/Olbrechts-Tyteca, 1958).
- b) Neutralización de las opiniones alternativas, a partir de la hegemonía de un discurso con voluntad de formular una representación totalizadora de los hechos, en la que no tiene cabida la heterogeneidad.
- c) La actuación gubernamental, pese a su naturaleza problemática y controvertida, se presenta como aceptable, por medio de estrategias atenuantes (a ellas nos referiremos a continuación en el análisis de las microestructuras léxicas) que tienden a presentar las acciones como positivas para el conjunto de la población.

#### 4. Estructuras sintácticas y esquemas semánticos

Las estructuras sintácticas y los procedimientos semánticos locales textualizan las estrategias argumentativas descritas y dan forma lingüística a los modelos cognitivos que se pretenden consolidar a través del discurso institucional. Como indica la gramática funcional: «la selección de una opción dada en el conjunto semántico se realiza por alguna selección de los conjuntos gramaticales» (Halliday, 1982: 92).

- a) El modelo acumulativo es uno de los más productivos de la sintaxis argumentativa en este tipo de textos. Se trata de un conjunto de meca-

nismos estructurales, propios de discursos muy formalizados y con un grado elevado de ritualización, lo que intensifica su fuerza perlocutiva y su carácter burocrático.

Entre los recursos más utilizados destacan:

- Progresión temática de tipo lineal, a partir de la tematización constante de los contenidos remáticos de gran incidencia argumentativa, sobre el cual se fundamentan los enunciados posteriores, lo que da lugar a un esquema constructivo basado en la lógica deductiva, de la que se desprende el criterio de verdad del mensaje:

Ha sido compromiso de este Gobierno *decir la verdad* [...]. Y en esa dinámica de *decir la verdad* [...], nos vemos en la obligación...(A).

- Construcción enmarcada, con una secuenciación diseñada a partir de la reiteración de ideas similar a lo que la estilística denominó «estructuras paralelísticas» (Asensio, 1970: 74), cuyo resultado es una imagen circular del discurso en torno a un concepto sobre el que gravita la argumentación:

[...] la política económica del Gobierno ha permitido fortalecer algunos ingredientes importantes de nuestra economía [...], requisito imprescindible para afrontar la salida de la crisis [...]

[...] gracias a los grandes esfuerzos de los españoles [...] hoy nos vemos en un momento que nos permite [...]

El haberlo hecho en 2012 nos coloca en una situación mucho mejor, que nos permite no tener que pedir [...] (G).

- Enumeraciones sobre las que se cimienta un esquema correlativo, con nominalizaciones de los núcleos conceptuales, lo que contribuye al «estilo nominalizado» (Salvador, 2000: 78 y ss.), que a su vez comprime la información básica en los núcleos léxicos que determinan la estructura argumentativa:

Estos son los elementos, las bases para la presentación de unos presupuestos *austeros, ajustados y realistas*, unos presupuestos que buscan la *austeridad*, que buscan el *adecuado control* del gasto público y que tienen en *el realismo y en la base cierta* [...] (B).

Este gobierno se ve obligado a una subida temporal de determinados impuestos; a una subida temporal que se cifra en los principios de *justicia y equidad* (A).

- El citado estilo nominal se observa también en las estructuras dependientes de formas no personales del verbo, algunas propias de los géneros jurídico-administrativos («el derecho de aquellas personas que, *no disponiendo de información* suficiente, *no habiendo sido debidamente asesoradas*» (I)), que refuerzan la burocratización del discurso y el proceso de legitimación, al convertirlo en expresión de legalidad emanada de las estructuras jurídicas del Estado:

Esta reforma tiene tres objetivos fundamentales: *avanzar* en la sostenibilidad del sistema de pensiones; *impulsar* el envejecimiento activo [...]; y *luchar* contra la discriminación [...]; es decir, *promover* que los mayores [...] (H).

- El sentido enumerativo de la acción del Gobierno se transmite, asimismo, en la sucesión de enunciados cuya efectividad argumentativa aumenta con recursos como el polisíndeton:

España afronta uno de los momentos más difíciles de su historia y es necesario tomar decisiones para salir de la crisis y volver a crear empleo y volver a la senda de la prosperidad (E).

- b) Las estrategias en torno a la agentividad son sintomáticas de la posición del sujeto enunciadador en una argumentación que justifica las decisiones del Ejecutivo en factores externos (la herencia recibida, la situación internacional), que van en contra de sus convicciones ideológicas (desde la gran revolución conservadora de la década de 1980, el programa de los partidos de derecha se ciñe a: menos Estado y menos impuestos), pero que asumen por responsabilidad en el ejercicio del poder:

- Descripción de una situación negativa como resultado de una acción previa, a partir de estructuras regidas por verbos resultativos en los que se diluye la actividad del sujeto: «[...] esta es una desviación elevada y que va a obligar a tomar decisiones extraordinarias» (A); «Nos encontramos con un porcentaje del 8'5 % de déficit» (C); «El Gobierno se ha encontrado en una situación [...]» (I).
- Fórmulas que favorecen la imbricación entre los matices deónticos de obligación y necesidad (en lo que Coates, 1995: 55, define como «modalidad radical», es decir, significados que abarcan no solo el sentido de obligación, sino también los de posibilidad y necesidad).

Son varias las estructuras que responden a la fórmula que permite relacionar la necesidad real, que actúa como causa justificativa del enunciado, y el cumplimiento de una obligación sustentada sobre la eficacia de la decisión del sujeto.

Las más frecuentes se construyen a partir de los modelos siguientes: «nos vemos en la obligación de comunicarles» (A); «es una desviación que va a obligar» (A) (con una perífrasis aspectual incoativa y, por ello, cercana a la virtualidad modal del futuro); «esos datos nos llevan a trabajar más» (D).

Las estructuras atributivas, con un predicado nominal regido por un adjetivo que condiciona el sentido modal, son otros mecanismos utilizados: «es necesario», «es imprescindible», «es imperativo».

Se trata de esquemas sintáctico-semánticos en los que se vincula en las dinámicas discursivas el componente explícito (articulación de segmentos discursivos) con el implícito (las presuposiciones), planteamiento basado en la integración que Ducrot (1984) propone de los diversos planos de la enunciación y del enunciado: lo expuesto por el emisor viene condicionado por la existencia de una instancia de enunciación que determina el sentido del mensaje.

- En esta misma línea actúan las estructuras impersonales, tanto las sintácticas con *se* («se fija», «se refuerza», «se crea»), como las de índole semántica, que difuminan la agentividad del emisor («las bajas tasas de natalidad y el aumento de esperanza de vida *exigen* que adaptemos [...]» (H)). El estilo impersonal presenta las actuaciones como rutinas de la acción de gobierno.

- c) La modalidad deóntica, y los principios constructivos asociados a ella, se complementan con la presencia de perífrasis modales («tendremos que ir haciendo», «debemos afrontar»), que profundizan en lo expuesto en torno a los componentes de las dinámicas discursivas (el *deber* viene impuesto al sujeto como imperativo externo), por su naturaleza axiomática que, como indica Laborda (2000), «invocan con convicción la validez de las representaciones implicadas».

Su posición como abertura de períodos sintácticos regula no solo la dirección argumentativa del enunciado, sino, sobre todo, la disposición del sujeto como intérprete de los mandatos superiores y como actante necesario de su realización.

Otro recurso constante es la presencia de la temporalidad futura, tanto a través de su expresión morfológica como de la perifrástica.

En cuanto a la primera («Este Programa de Estabilidad y este Plan de Reformas que marcan la senda que sacará a España de la crisis y que logrará [...]») (D); «lo ha hecho este primer Consejo de Ministros y lo hará en cumplimiento de todos sus compromisos» (A)), la temporalidad se sitúa en un presente para describir un evento posterior con un matiz de impersonalidad, tal como la ha observado la lingüística cognitiva (Polanco, Gras y Santiago, 2005: 669).

Más relevante resulta la expresión perifrástica («es una desviación que va a obligar», «vamos a buscar», «se va a producir», «se va a proceder»), pues, como señalan Cuenca y Hilferty (1999: 96), su valor de futuridad procede de una gramaticalización que reinterpreta el sentido de movimiento original como de intencionalidad.

Se trata, por tanto, de un mecanismo que incorpora al enunciado la actitud del emisor, lo que intensifica su fuerza ilocutoria y su posición dominante del discurso.

## 5. La selección léxica y los marcos cognitivos

La selección léxica permite introducir en el discurso diversos encadenamientos argumentativos asociados al uso de determinadas palabras y a su capacidad de activar marcos cognitivos (*frames*, en la teoría de Lakoff, 2008: 11), que permiten introducir puntos de vista y orientar ideológicamente los mensajes transmitidos. Más aún, como indica Santiago (2007: 123), en la selección léxica:

[...] el emisor interviene en ambos procesos manipulando los términos: en el proceso de codificación, cambia el significado del término para manipular la descodificación; en el proceso de inferencia, estimula conscientemente un marco concreto de acuerdo con sus intereses.

De este modo, la elección de vocablos y de sus consecuentes cadenas semánticas (por hiperonimia, sinonimia, metaforización, etc.) tiene como objetivo no solo establecer las líneas interpretativas del discurso a partir de una estrategia argumentativa, sino fomentar un estilo léxico que afianza la imagen de verdad objetiva al construir una determinada representación de la realidad auspiciada por el prestigio de una situación comunicativa emanada del poder, pues, como señala Searle (1997: 111): «tener poderes simbólicos nos capacita para representar la realidad en uno o más modos ilocucionarios posibles».

a) Una de las cadenas argumentales más operativas en la comunicación de la política económica del Gobierno es la generada por la idea temporal, sustentada, a su vez, en un proceso figurativo de índole espacial.

El eje de dicha estrategia lo ocupa una metáfora orientacional (Lakoff y Johnson, 1995: 50 y ss.) que se reitera en la mayoría de intervenciones, *el camino*:

Este Programa de Estabilidad y este Plan de Reformas que marcan la *senda* (D).

[...] volver a la *senda* de la prosperidad (E).

Son dos documentos [...] que suponen el marco y el *camino* definido [...]. (G).

Junto a ello, numerosos predicados se construyen a partir de verbos que actualizan dicha orientación espacial:

*Salir* del atolladero económico (C).

Hacer lo necesario para *salir* de la crisis (E).

*Continuar adelante* con una estrategia económica (G).

Se trata de *encauzar* los desequilibrios (G).

*Avanzar* en la sostenibilidad del sistema (H).

La visión prospectiva ancla las acciones del Ejecutivo en un presente que se proyecta hacia un futuro para cuya consecución las medidas actuales son necesarias, lo que supone la exposición de un marco de referencias semánticas que apunta en dos direcciones:

- La actividad es en sí mismo positiva (al margen de las consecuencias inmediatas).
- Es objetivamente obligatoria para la consolidación de una nueva situación de carácter positivo.

El dominio de un esquema metafórico despliega una serie de marcas, como «espacios mentales» (Ruiz de Mendoza, 1997), que determinan no solo el sentido argumentativo de las alocuciones sino la posición de control por parte de la fuente emisora, responsable de generar tal representación de la realidad.

Este escenario semántico lo completa el conjunto de mecanismos que apuntan hacia lo iterativo, a la recuperación del tópico del pasado como exponente de lo positivo.

Las perífrasis aspectuales de tipo reiterativo («volver a la senda de la recuperación»), constantes en todas las intervenciones, los prefijos

como *re-* («reformar, reforzar, redefinir»), y términos como «recuperar», constituyen el núcleo sintáctico y argumental de numerosas secuencias cuyo objetivo es delimitar el desarrollo de la figuración espacio-temporal: la posibilidad de que las medidas adoptadas por el Gobierno ayuden a volver a una situación alejada de los problemas.

Se activa así uno de los *topois* sobre los que se construye uno de los mitos de la modernidad: la recuperación de un pasado convertido en espacio nostálgico en contraste con la complejidad del presente que, en este caso, adquiere un dimensión política, en cuanto que coincide con uno de los marcos cognitivos potenciados desde la derecha económica: el tiempo de bonanza destruido por la legislatura socialista.

- b) La vertebración de un «contexto modal» (Quer, 2002: 2805) se logra a partir de los mecanismos activadores de la modalidad, la calificación valorativa de los hechos y la cuantificación.

La presencia constante de vocablos relacionados con el concepto de «necesidad», «obligación moral», «obligación normativa» (matices de la modalidad deóntica), junto a las perífrasis verbales y formas de paráfrasis de agente orientado («verse obligado a»), conforman un contexto de objetividad, sujeto a imperativos externos asumidos por la decisión del emisor.

De este modo, adjetivos como «imprescindible», «importante», «necesario», constituyen focos referenciales del proceso argumentativo, vinculados con núcleos nominales que designan actitudes volitivas por parte del sujeto –«realismo», «posibilidad real», «austeridad»–, y otros relacionados con la situación económica: «situación extraordinaria», «situación difícil», «importantes desafíos», etc.

Estas tres referencias definen una macroproposición temática sobre la que se articula el discurso, a partir de un agente que desarrolla una acción en un contexto dado, siguiendo principios morales y legales, que se corresponde con conductas objetivables sujetas a criterios de verdad institucionalizados.

En la misma dirección apuntan los mecanismos cuantificadores en sus diversas variantes:

- Los que focalizan, de manera hiperbólica, la descripción de los hechos: «el déficit presupuestario estimado para final de año es muy sustancialmente superior» (A), «la cifra del déficit público es mucho más elevada» (A), «los momentos más duros de la economía» (D).

- La variable existencial, establecida sobre el dominio de referencialidad humana. Por una parte, se apela al tópicu cuantitativo a partir de fórmulas inclusivas que convierten al sujeto en portavoz de intereses comunes («la necesaria recuperación que todos buscamos» (C)). Por otra, a los sectores más necesitados, invocados como beneficiarios de las medidas adoptadas («a aquellos de la sociedad que más lo necesitan» (C)).
- La comparación es la tercera manifestación de las estrategias cuantificadoras, centradas en la actividad («buscar las mejores medidas» (C)), y en la disposición gubernamental («Por primera vez se adoptan...» (H)).

Este conjunto de mecanismos discursivos permite activar un contexto modal del que se infieren importantes anclajes argumentativos respecto a los ejes que articulan las claves del mensaje. La portavoz del Gobierno pretende conseguir así la aceptabilidad de una actuación institucional a través de un discurso cuya finalidad comunicativa se centra en presentar las medidas como ajustadas a los procedimientos legales, ejecutadas por un agente que asume responsabilidades en un contexto de necesidad. Los modelos mentales que desean activarse se vinculan con actitudes socialmente compartidas, por lo que responden al orden moral y objetivo de las representaciones sociales.

- c) El uso de la terminología técnica, en combinación con fórmulas divulgativas, sitúan este tipo de discursos en un espacio de intersección entre las coordenadas que rigen los discursos institucionales y los que caracterizan la «didacticidad» (Salvador, 2011: 92).

Por una parte, se incide en estrategias de burocratización del discurso, por medio de formulismos y de una jerga especializada, cuya finalidad es legitimar y confirmar la legalidad y corrección de las decisiones, en el ámbito de la normalidad en el funcionamiento de los procedimientos de actuación de la autoridad institucional.

En esta línea se sitúan los preámbulos de las intervenciones, fijando la dimensión del texto en su funcionalidad como discurso vinculado a una práctica de gobierno:

Se ha aprobado el objetivo de estabilidad presupuestario y el techo de gasto para el ámbito de la Administración del Estado, y se ha informado sobre las cifras del cuadro macroeconómico (B).

Junto a ello, la terminología del ámbito económico favorece la imagen de legalidad y de rutina administrativa, lo que incide en su dimensión impositiva y en su carácter de criterio de autoridad: «envejecimiento activo», «impulsar arbitrajes», «déficit presupuestario», «consolidación fiscal», etc.

Sin embargo, la necesidad de ejercer el control sobre la narración de los acontecimientos que determine su interpretación motiva el despliegue de una estrategia complementaria encaminada a neutralizar la situación asimétrica entre emisor y receptor, sin olvidar la mediación de la prensa como filtro que ejercerá una segunda operación divulgativa.

Este proceso discursivo conlleva tres tipos de actividades, según proponen Cassany, López y Martí (2000):

- La reconceptualización. Es una tarea cognitiva centrada en la reelaboración de las redes conceptuales del conocimiento especializado, de manera que puedan superarse obstáculos como los de la terminología científica propia de una comunidad discursiva limitada que debe funcionar en círculos sociales más amplios. En esta línea, las estrategias se dirigen a la inclusión de relaciones entre términos especializados y no especializados a través de recursos explicativos y reformuladores (paráfrasis, incisos, sinónimos, etc.). Así, para interpretar el real decreto sobre envejecimiento activo, se formula una explicación didáctica: «La situación es que el sistema de Seguridad Social se hace cargo cada vez más...» (H).
- La retextualización. Es la fase más compleja, pues requiere que los saberes especializados se canalicen a través del modelo textual del género que va a difundirlos, en este caso, a través de la estructura formal y semántica del modelo de rueda de prensa ante un doble receptor, como ya se ha mencionado. Esto explica la confluencia de estilos, desde el más burocrático al más dialógico («¿qué se hace [...] Pues sí, vamos a buscar» (I)), e, incluso, el más cercano al modelo expresivo de los medios de comunicación («La política económica no se improvisa; la política económica tiene que ser medida y estudiada de cara a corregir esos desequilibrios» (G)).
- La red denominación. Se trata de la elección de formas lingüísticas que faciliten la comprensión de nociones especializadas: lenguaje figurado, fórmulas coloquiales, neologismos, etc., en la línea que se ha comentado en este último apartado del artículo.

## 6. Conclusión

El presente trabajo, desde la perspectiva del ACD, pretende ser una aportación a la cada vez más nutrida bibliografía en torno a los discursos políticos y, de manera más general, a las estrategias arbitradas desde el poder para no solo controlar los flujos informativos, sino que también para imponer una narración sobre los acontecimientos desde la cual se vertebran los marcos cognitivos que consolidan una determinada interpretación de la realidad. Así, *las restricciones de presupuesto, aumento de impuestos y los recortes de plantillas en la administración pública* se canalizan a través del hiperónimo *reformas estructurales*, que utiliza el Ejecutivo español para denominar estas acciones.

Para ello se ha servido de una serie de recursos retóricos apreciables en los diversos terrenos de la formulación discursiva. Como hemos visto, una *narratio* encaminada a explicar lo indefectible de la línea asumida por el Gobierno; una *dispositio* conducida bajo los formulismos rituales; una *elocutio* que incluye la metáfora construida –intuimos– como mecanismo de operatividad emotiva, con todo su potencial persuasivo (Molpeceres, 2012: 300). También el uso de una terminología de nuevo cuño pretende vencer las resistencias posibles desde el marco cognitivo de los receptores, que parten de unos marcos referenciales identificables en el léxico que gira en torno a expresiones del tipo: recortes, disminución del presupuesto, aumento de impuestos... Ante esto se opta por incluir mecanismos de atenuación: eufemismos, perífrasis, etc., con clara voluntad persuasiva.

Podríamos centrarnos, también, en aspectos de la *memoria* y de la *actio* de la vicepresidenta. Desviar la mirada hacia el infinito como quien quiere recordar una expresión o una relación aprendida de memoria es un indicio que denota la posibilidad de una preparación de las expresiones durante el Consejo de Ministros anterior. En lo que afecta a la *actio*, el aumento de la intensidad verbal –para remarcar el vocablo «temporal» relativo al aumento de impuestos, por ejemplo– nos desvela el deseo de enfatizar ese carácter excepcional, interino, que intenta atribuir a las medidas.

La puesta en escena, por lo tanto, favorece que la exposición previa al turno de preguntas vaya condicionando las interpretaciones de los periodistas.

Más allá de las temáticas –aunque, indudablemente la economía es una de las referencias sintomáticas, sobre todo en tiempos de crisis–, y de los contextos locales, el análisis propuesto tiene una vocación genérica, dirigida a la descripción –y desvelamiento– de las modalidades comunicativas orientadas a crear y propagar una versión de los hechos que, desde la posición de dominio que otorga la legitimidad institucional, conforman un ideario totalizador

que estigmatiza cualquier alternativa, a partir del objetivo de situarse en la centralidad moral y de apropiarse de la universalidad de los conceptos como exponentes de un programa político. En definitiva, se trata de la búsqueda de influencia sobre el enfoque referencial de los receptores.

## Referencias bibliográficas

- ALVAR EZQUERRA, M.** (1999): «El léxico en los medios de comunicación» en **CARBONERO, P. et al.** (coords.) (1999): *Lengua y discurso*, Madrid, Arco, 125-144.
- ASENSIO, E.** (1974): *Poética y realidad en el cancionero peninsular de la Edad Media*, Madrid, Gredos.
- BEACCO, J. C.** (2000): «Écritures de la science dans les médias», *Les Carnets du Cediscor*, 6. <<http://cediscor.revues.org/319>>. [Consulta: 12-01-2011].
- BLAS, J. L.** (2001): «“No diga chorradas...”». La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variocinista», *Oralia*, 4: 9-45.
- BOURDIEU, P.** (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- BRONCKART, J.-P.** (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CASSANY, D. et al.**, (2000): «Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelos y estrategias», *Discurso y Sociedad*, 2: 73-103.
- COATES, J.** (1995): «The expression of root and epistemic in English» en **BYBEE, J.; S. FLEISCHMAN** (eds.) (1995): *Modality in Grammar and Discourse*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamin Publishing, 55-65.
- CUENCA, M. J.; J. HILFERTY** (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DUCROT, O.** (1984): *Le dire et le dit*, París, Minuit.
- FAIRCLOUGH, N.** (1998): «Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso» en **ROJO, L. M.; R. WHITTAKER** (eds.) (1998): *Poder-decir o El Poder de los discursos*, Madrid, Arrecife-UAM, 35-53.
- (2003): «El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales» en **WODAK, R.; M. MEYER** (eds.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 179-203.
- ; **R. WODAK** (1997): «Critical Discourse Analysis» en **VAN DIJK, T. V.** (ed.), (1997): *Discourse studies. Discourse and social interaction*, Londres, Sage, vol. II, 258-284.

- HALLIDAY, M. A. K.** (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica.
- HERNANZ, M. L.** (1990): «En torno a sujetos arbitrarios de segunda persona del singular» en **DEMONTÉ, V.; B. GAZA** (eds.) (1990): *Estudios de lingüística de España y México*, México, UNAM, 151-178.
- IGUALADA, D. A.** (2003): «Rituales: el discurso de investidura» en **GIRÓN, J. L. et al.**, (eds.) (2003): *Estudios ofrecidos a José Jesús de Bustos Tovar*, Madrid, Universidad Complutense-Instituto de Estudios Almerienses, 991-1002.
- LABORDA, X.** (2000): «La política como conversación. Análisis de un discurso de legitimación», *Clac*, 2. <<http://www.ucm.es/info/circulo/no2/laborda.htm>>.
- LAKOFF, G.** (2008): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense.
- ; **M. JOHNSON** (1995): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- MOLPECERES, S.** (2012): «Imágenes mentales retórico-persuasivas en el discurso político actual: los ejemplos de Obama y Zapatero» en **DEL RÍO, E.; M. C. RUIZ; T. ALBADALEJO**: *Retórica y política. Los discursos de la construcción de la sociedad*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 297-312.
- PERELMAN, CH.; L. OLBRECHTS-TYTECA** (1958): *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos, 1994.
- POLANCO, F. et al.**, (2005): «Presente, ir a + infinitivo y futuro: ¿expresan lo mismo cuando se habla de futuro» en **CASTILLO, M.<sup>a</sup> A. et al.**, (coords.) (2005): *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 2004, Sevilla, Universidad de Sevilla, 668-674.
- QUER, J.** (2002): «Subordinació i mode», en **SOLÀ, J. et al.**, (eds.) (2002): *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries, vol. III, 2799-2866.
- RUIZ DE MENDOZA, F. J.** (1997): «Metaphor, metonym and conceptual interaction», *Atlantis*, 19 (1): 281-295.
- SALVADOR, V.** (2000): «L'estil nominalitzat», *Caplletra*, 29: 69-82.
- (2011): «Paraula i cultura de la salut: indagacions de lingüística mèdica», *Caplletra*, 50: 89-105.
- SANTIAGO, J. DE** (2008): «La selección léxica en la comunicación persuasiva: manipulación y uso del significado para la descodificación y la inferencia», *Español Actual*, 89: 113-124.
- SEARLE, J. R.** (1995): *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.

- VAN DIJK, T. A.** (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona, Paidós.
- (2001 a): «Texto y contexto en los debates parlamentarios», *Tonos Digital*, 2, noviembre 2001, 1-47.
- (2001 b): «Algunos principios de una teoría del contexto», *ALED (Revista latinoamericana de estudios del discurso)*, 1: 69-81.
- WODAK, R; B. MATOUSCHEK** (1998): «“Se trata de gente que con solo mirarla se adivina su origen”: análisis crítico del discurso y el estudio del neoracismo en la Austria contemporánea», en **ROJO, L. M.; R. WHITTAKER** (eds.) (1998): *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife-UAM, 55-92.



## Autores / Authors

---

### **ARÁNZAZU BEA**

Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües (GIEL)  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Facultat de Magisteri. Universitat de València  
Av. Tarongers, 4; 46022 València  
[Aranzazu.Bea@uv.es](mailto:Aranzazu.Bea@uv.es)

### **JUAN MANUEL ARCOS URRUTIA**

Observatorio de Enfermedades Raras de FEDER  
Facultad de Humanidades y Psicología  
Universidad de Almería  
Ctra. Sacramento, s/n  
04120 La Cañada (Almería)

### **ANTONIO M. BAÑÓN HERNÁNDEZ**

Observatorio de Enfermedades Raras de FEDER  
Facultad de Humanidades y Psicología  
Universidad de Almería  
Ctra. Sacramento, s/n  
04120 La Cañada (Almería)  
[amhernan@ual.es](mailto:amhernan@ual.es)

### **DANIEL P. GRAU**

Facultat de Ciències Humanes i Socials  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
[daniel.grau@uji.es](mailto:daniel.grau@uji.es)

### **DAVID PUJANTE**

Catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada  
Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada  
Plaza del Campus, s/n.  
Universidad de Valladolid  
47011 Valladolid  
[david@fyl.uva.es](mailto:david@fyl.uva.es)

### **PAÛL LIMORTI**

Universitat d'Alacant  
Dep. de Filologia Catalana  
03690 Sant Vicent del Raspeig  
[limorti@ua.es](mailto:limorti@ua.es)

### **CECILI MACIÁN ROMERO**

Clínica Podològica Universitària de la Universitat de València  
C. Emili Panach i Ramos, s/n  
46020 València  
[cecili.macian@uv.es](mailto:cecili.macian@uv.es)

### **ANTONI MAESTRE BROTONS**

Facultat de Filosofia i Lletres  
Universitat d'Alacant  
03690 Sant Vicent del Raspeig  
[antoni.maestre@ua.es](mailto:antoni.maestre@ua.es)

### **AINA MONFERRER**

Departament de Filologia i Cultures Europees  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
[aina.monferrer@uji.es](mailto:aina.monferrer@uji.es)

**ANNA ISABEL MONTESINOS LÓPEZ**

Departament de Lingüística  
Aplicada  
Universitat Politècnica de  
València  
Camí de Vera, s/n, 46022 València  
amontelo@idm.upv.es

**JAVIER NESPEREIRA GARCÍA**

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Valladolid  
Plza. del Campus, s/n  
47011 Valladolid  
javier.nespereira@let.uva.es

**ADOLF PIQUER VIDAL**

Departament de Filologia i  
Cultures Europees  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
Email: apiquer@fil.uji.es

**SAMANTHA REQUENA ROMERO**

Observatorio de Enfermedades  
Raras de FEDER  
Facultad de Humanidades y  
Psicología  
Universidad de Almería  
Ctra. Sacramento, s/n  
04120 La Cañada (Almería)

**ISABEL RÍOS**

Departament d'Educació  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
rios@uji.es

**CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO**

Grup d'Investigació en  
Ensenyament de Llengües (GIEL)  
Departament de Didàctica de la  
Llengua i la Literatura  
Facultat de Magisteri. Universi-  
tat de València  
Av. Tarongers, 4; 46022 València  
Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es

**VICENT SALVADOR**

Departamento de Filología y  
Culturas Europeas  
Universitat Jaume I. Campus de  
Riu Sec  
12071 Castelló de la Plana  
vicent.salvador@uji.es

**MERCEDES SANZ GIL**

Facultad de Ciencias Humanas  
y Sociales  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
sanzg@uji.es

**JAVIER VELLÓN LAHOZ**

Departament de Filologia i  
Cultures Europees  
Universitat Jaume I  
12071 Castelló de la Plana  
vellon@fil.uji.es

# Normas de publicación CLR

## 0. Consideraciones generales. Política editorial

CULTURA, LENGUAJE Y REPRESENTACIÓN. CLR es una publicación de carácter científico-académico, de periodicidad anual, dedicada a la investigación en el área de los Estudios Culturales. Cada número aborda de manera monográfica alguno de los espectros relevantes de las representaciones de la cultura en sus diferentes manifestaciones (social, política, educativa, artística, histórica, lingüística, etc.), poniendo un especial énfasis en los acercamientos interdisciplinarios e innovadores en el análisis de las mismas.

Su objetivo consiste en la divulgación de propuestas relevantes para la comunidad científica internacional dentro de la disciplina de los Estudios Culturales, para lo cual expresa su compromiso con la publicación de contribuciones originales y de alto contenido científico, siguiendo los parámetros internacionales de la investigación humanística.

La aceptación de artículos para su publicación estará condicionada al dictamen positivo de dos evaluadores externos. La presentación de un trabajo para su evaluación implica que se trata de material no publicado previamente y que no se encuentra en fase de evaluación para otra publicación.

En el caso de que un artículo previamente publicado en *Cultura, Lenguaje y Representación* quisiese ser publicado por su autor en otro medio, el mismo deberá mencionar a esta revista como lugar de publicación original. Para cualquier duda al respecto se recomienda consultar con la Dirección de la revista.

## 1. Presentación de originales

- Los originales podrán presentarse en español o inglés.
- La extensión de los artículos no sobrepasará las 25 páginas (6000-8000 palabras aprox.) a doble espacio.
- Se deberá incluir un resumen de un máximo de 150 palabras y entre 4 y 8 palabras clave.
- Las reseñas de publicaciones relevantes tendrán 3-5 páginas (900-1500 palabras aprox.).
  - La reseña deberá incluir: título completo del libro; los nombres completos de los autores en el orden en que aparecen citados en el libro; lugar de publicación; editorial; año de publicación; número total de páginas (ej. XII + 234); ISBN; precio (si se conoce).
  - El autor de la reseña debe enviar 2 copias de la misma a la editorial del libro reseñado.
- Las contribuciones se realizarán de manera electrónica en documento de WORD o RTF.

## 2. Información personal

La información personal y de contacto del autor aparecerá en una hoja aparte. Se incluirá la siguiente información: *a)* Título del artículo; *b)* Nombre y apellidos del autor; *c)* Institución de trabajo; *d)* Dirección postal de contacto; teléfono; fax.; dirección de correo electrónico.

**3. Formato**

- Los originales deberán estar mecanografiados a doble espacio, justificados, con letra Times New Roman, 12.
- Para las notas se utilizará la letra Times New Roman, 10 e interlineado sencillo. En ningún caso se utilizarán las notas al pie para acomodar las citas bibliográficas.

**4. Citas**

- Se utilizarán comillas españolas en la siguiente gradación (« ‘ ’ ») cuando el texto citado no supere las cuatro líneas.
- Para las citas de cuatro líneas o superiores se deberá sangrar el texto y separarlo del resto del texto mediante un retorno.
- Se utilizará el sistema de citas abreviadas, incorporadas en el cuerpo del texto, utilizando el siguiente formato: Said (1993: 35); (Bhabha, 1990: 123).
- Cuando existan referencias a más de un autor dentro de un paréntesis, las mismas deberán ir separadas por un punto y coma y ordenadas cronológicamente.
- Las omisiones textuales se indicarán por puntos suspensivos entre corchetes [...]; igualmente, los comentarios del autor dentro de una cita irán entre corchetes.

**5. Referencias bibliográficas**

- En el apartado de «Referencias bibliográficas» deberán aparecer obligatoriamente todas las obras citadas en el texto.
- Las iniciales de los nombres y los apellidos irán en versal, mientras que el resto será en versalita. Asimismo, todo ello se pondrá en negrita.

**a) Libros**

SAID, E. W. (1978): *Orientalism*, Harmondsworth, Penguin.

**b) Dos o más autores**

DU GAY, P.; S. HALL; L. JANES; H. MACKAY; K. NEGUS (1997): *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*, London, Sage / The Open University.

**c) Libros con editor**

HALL, S.; D. HOBSON; A. LOWE; P. WILLIS (eds.) (1980): *Culture, Media, Language*, London, Hutchinson.

**d) Artículos en publicación periódica**

NADIN, M. (1984): «On the Meaning of the Visual», *Semiotica*, 52: 45-56.

BURGESS, A. (1990): «La hoguera de la novela», *El País*, 25 de febrero, 1-2.

**e) Capítulo de libro colectivo**

HALL, S. (1980): «Encoding/Decoding» en HALL, S.; D. HOBSON; A. LOWE; P. WILLIS (eds.) (1980): *Culture, Media, Language*, London, Hutchinson. 128-138.

Cuando el libro colectivo aparece citado en la bibliografía es suficiente con hacer la referencia abreviada:

HALL, S. (1992): «The West and the Rest» en HALL, S.; B. GIEBEN (eds.) (1992: 25-37).

**f) Año**

Cuando exista más de una publicación del mismo autor y del mismo año, se indicará por medio de una letra minúscula en cursiva, separada del año por un espacio.

LUKÁCS, G. (1966 a): *Problemas del realismo*, México, FCE.

— (1966 b): *Sociología de la literatura*, Barcelona, Península.

# Guidelines for publication CLR

---

## 0. Notes to contributors. Editorial Policy

CULTURE, LANGUAGE AND REPRESENTATION. CLR is an annual scholarly publication devoted to the discipline of Cultural Studies, whose scope is aimed at the international academic community. Each issue deals monographically with a relevant aspect of the representation of culture in its various manifestations (social, political, educational, artistic, historical, linguistic, etc.), encouraging interdisciplinary and innovative approaches in the field of cultural research. The Journal is committed to academic and research excellence by publishing relevant and original material that meets high scientific standards.

Submission of a paper will be taken to imply that it is unpublished and is not being considered for publication elsewhere. Articles will undergo an independent evaluation by two external referees, who will advise the Editors on the suitability of their publication.

Publication elsewhere of an article included in *Culture, Language and Representation* requires that the author acknowledge that it has first appeared in the Journal. If in doubt, authors are advised to contact The Editors.

## 1. Manuscript submissions

- Contributions may be written in English or Spanish.
- The length of the articles should not exceed 25 pages, 6000-8000 words approximately.
- Include an abstract of maximum 150 words and 4 to 8 descriptive keywords.
- Book reviews will be 3-5 pages (900 to 1500 words aprox.).
  - Reviews should include: full title of book; full name of author(s) in the same order as they appear in the book; place of publication; publisher; year of publication; number of pages (e.g. xii + 234); ISBN; price (if known).
  - Reviewers are encouraged to send two copies of their review to the Publishers of the book reviewed.
- Submissions should be made electronically (WORD or RTF document for PC).

## 2. Personal information

Personal and contact information of the contributor must appear on a separate sheet, including the following: *a)* Article title; *b)* Full name of contributor; *c)* Institutional affiliation; *d)* Contact address; telephone number; fax.; e-mail address.

## 3. Layout

- Manuscripts should be double-spaced and justified throughout, using Times New Roman, 12 points fonts.
- Footnotes will be single-spaced, using Times New Roman, 10 points fonts. Avoid the use of footnotes to accommodate bibliographical references.

#### 4. Quotations

- Use quotation marks in the following sequence (“ ‘ ’”) for quotes not exceeding 4 lines.
- Quotations longer than 4 lines should be indented in a new paragraph.
- References must be incorporated in the body of the text, using the following model: Said (1993: 35); (Bhabha, 1990: 123).
- When reference is made to more than one author in a parenthesis, these should be separated by a semicolon and arranged chronologically.
- Textual omissions will be indicated by suspension points within brackets [...]; authorial commentary in a quoted text will also appear within brackets.

#### 5. Bibliographical references

- All works cited in the text must appear in the “Works cited” section.
- The initials of the names and surnames should be written in capital letters, while the rest should be in small capitals. Also, all should be in bold.

##### a) Books

SAID, E. W. (1978): *Orientalism*, Harmondsworth, Penguin.

##### b) Two or more authors

DU GAY, P.; S. HALL; L. JANES; H. MACKAY; K. NEGUS (1997): *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*, London, Sage / The Open University.

##### c) Book by an editor

HALL, S.; D. HOBSON; A. LOWE; P. WILLIS (eds.) (1980): *Culture, Media, Language*, London, Hutchinson.

##### d) Article in a Journal or Periodical

NADIN, M. (1984): «On the Meaning of the Visual», *Semiotica*, 52: 45-56.

BATE, J. (1999): «A genius, but so ordinary», *The Independent*, 23 January, 5.

##### e) Chapter or section in a collective book

HALL, S. (1980): «Encoding/Decoding» in Hall, S.; D. HOBSON; A. LOWE; P. WILLIS (eds.) (1980): *Culture, Media, Language*, London, Hutchinson. 128-138.

When the collective book already appears in the “Works cited”, a short reference might be used:

HALL, S. (1992): «The West and the Rest» in HALL, S.; B. GIEBEN (eds.) (1992: 25-37).

##### f) Year

When there are two or more works by the same author with the same publishing year, they should be listed adding a correlative letter in italics, separated by a space from the year.

Eagleton, Terry (1976 *a*): *Criticism and Ideology*, London, New Left Books.

— (1976 *b*): *Marxism and Literary Criticism*, London, Methuen.





5	<b>PRESENTACIÓN / EDITORIAL</b>
	<b>ARTÍCULOS / ARTICLES</b>
11	Core. Sobre enfermos, enfermedades y la búsqueda del alma de la medicina de Andrzej Szczeklik. Un caso de hibridación de géneros DAVID PUJANTE
29	La guía turística culta, un género híbrido entre la divulgación y el ensayo: Joan Fuster y El País Valenciano DANIEL P. GRAU
51	La crítica literaria periodística como herramienta didáctica en la Facultad de Magisterio ARÁNZAZU BEA y CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO
69	El discurso sobre la música popular contemporánea: crítica artística y divulgación periodística ANTONI MAESTRE
85	Didacticidad e interacción: estudio de un corpus oral de aulas de primaria AINA MONFERRER y ISABEL RÍOS
109	La transposición didáctica interna de la Revolución Industrial en manuales de enseñanza media: textualización de las nociones de cambio y causalidad PAÛL LIMORTI
125	Divulgación del conocimiento en el ciberespacio: un viaje a través del multilingüismo MERCEDES SANZ
145	Función de la imagen gráfica en el discurso académico y profesional: aplicación a un corpus de revistas podológicas CECILIA MACIÁN
165	Cómo recuerdan los pacientes la comunicación del diagnóstico. A propósito de quince testimonios racionados con enfermedades poco frecuentes SAMANTHA REQUIENA, JUAN MANUEL ARCOS y ANTONIO M. BAÑÓN
185	Los discursos de la pandemia. Nuevas estrategias de comunicación del riesgo en un nuevo contexto sociocultural JAVIER NÉSPEREIRA
201	El discurso de la bioconstrucción arquitectónica: divulgación y legitimación en revistas profesionales ANNA I. MONTESINOS
221	El debate social sobre las fuentes de energía: representaciones semánticas y gestión social de los conocimientos VICENT SALVADOR
245	Política económica y comunicación. Estrategias informativas en las ruedas de prensa el Ejecutivo español ADOLF PIQUER y JAVIER VELLÓN
267	<b>AUTORES / AUTHORS</b>