

Elvira N. de Arnoux
Maite Alvarado

*El registro
de las modalidades
en los apuntes de un texto
fuente argumentativo*

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Este trabajo forma parte de la investigación CB-002,
"Incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión
y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos",
realizada en el marco del Programa UBACYT

Las investigaciones acerca de la lectura de textos expositivos en adultos se han desarrollado a partir del reconocimiento de los rasgos que los diferencian de los narrativos y de la incidencia que uno y otro tipo textual tienen sobre los procesos de comprensión y memorización. Se señala así, entre otras consideraciones, que los textos narrativos, que en general se despliegan en torno a episodios encadenados, tienen una estructura más cohesiva y manifiesta que los expositivos. Estos últimos son más heterogéneos, aunque se puedan reconocer también en ellos patrones genéricos, porque, a diferencia de los primeros, no obedecen frecuentemente a una secuencia integrada temporal o causalmente. Además, mientras los textos narrativos describen sucesos dinámicos que implican personajes, metas e intenciones, los expositivos poseen contenidos estáticos que incluyen conceptos, descripciones, argumentos y explicaciones. Algunos de los resultados obtenidos a partir de pruebas que comparan la lectura de ejemplares de uno y otro tipo textual indican que los textos narrativos requieren menor tiempo de procesamiento y se recuerdan mejor que los expositivos, pero consumen mayor cantidad de recursos, ya que activan esquemas más familiares y frecuentes, por lo cual generan mayor número de inferencias. Así como en la memorización de los textos narrativos inciden favorablemente los "recuerdos" personales con sus rasgos afectivos, en la de textos expositivos se vuelven determinantes los conocimientos almacenados por el sujeto en memoria permanente sobre el campo conceptual al que se refiere el texto. Si comprender un relato implica elaborar una representación de la serie de episodios en los cuales han participado uno o varios personajes, comprender un texto expositivo, en cambio, es construir una o varias redes de relaciones entre conceptos que corresponden a un determinado dominio del conocimiento.

Los textos expositivos seleccionados para las pruebas cuyos resultados acabamos de sintetizar son, en general, textos científicos o de divulgación que no plantean problemas discursivos serios ya que tienden a la “transparencia”, es decir, que en la comprensión de los mismos no inciden o inciden poco las marcas enunciativas. Pero ¿qué ocurre en el caso de textos en los cuales la discusión de argumentos ocupa el primer plano y la dimensión polémica es esencial?

El trabajo que presentamos es una aproximación a esta problemática, pues interroga el comportamiento de los lectores respecto de las modalidades y algunos fenómenos de polifonía asociados con ellas. Empleamos el término *modalidad* en sentido amplio, es decir, para designar la actitud (*modus*) del locutor respecto del contenido proposicional (*dictum*), lo que nos lleva a considerar tanto el grado de adhesión como las modalidades lógicas y las valorativas y afectivas. Las dificultades para circunscribir los fenómenos modales se deben a razones de diverso orden. En primer lugar, se muestran en segmentos gramaticalmente variados (modos verbales, auxiliares, predicados cuyos sujetos son proposiciones, unidades léxicas “subjettivas”) e incluso en marcas tipográficas (comillas, bastardillas). Por otro lado, si bien las modalidades afectan en general a la totalidad del enunciado, su alcance puede limitarse a un constituyente. A esto se agrega el hecho de que, en algunos casos, el sujeto modal puede ser un enunciador distinto del locutor, lo que obliga a atender a los fenómenos de polifonía. Y, finalmente, que una misma expresión o marca puede ser índice de modalidades distintas e incluso aceptar, por efecto del entorno, más de una interpretación.

En una investigación anterior¹, se administró a alumnos ingresantes a carreras humanísticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA-CBC) una prueba de comprensión de un texto argumentativo teórico con el objeto de evaluar su desempeño y proponer orientaciones generales para una pedagogía de la lectura en el primer año universitario. El análisis de los resultados mostró que un sector importante de los alumnos tenía dificultades para reconocer la atribución de segmentos del texto a voces distintas de la del autor y la función de estas dentro del desarrollo argumentativo, para identificar intenciones controversiales o críticas y para encarar modalizaciones no asertivas.

1. UBACYT CB-005, “Problemas en la comprensión y producción de textos en el primer ciclo universitario (enfoque psicológico-semiológico)”

En la presente investigación (UBACYT CB-002) nos hemos centrado en los procesos de comprensión y metacompreensión. Con ese objetivo se diseñó una prueba de comprensión de texto que se administró a dos grupos de alumnos: un grupo de ingresantes a la UBA (CBC Humanidades), heterogéneo en cuanto al entrenamiento lector previo, y un grupo de alumnos de último año de la orientación científica de un colegio secundario de Buenos Aires. (L F), con una larga escolarización en el mismo establecimiento, entrenados en tareas de escritura y análisis de documentos y cuyo desempeño escrito es evaluado en distintas disciplinas. Se decidió implementar la prueba con dos grupos de alumnos con diferentes experiencias previas de entrenamiento lector, a los fines de testear la incidencia del mismo en la resolución de la tarea presentada.

1- La prueba

La prueba se resuelve en dos etapas. La primera es la lectura atenta del texto; la segunda, la resolución de un cuestionario con texto ausente. La consigna aclara que se pueden tomar apuntes (y se suministra una hoja de color a esos fines) y que se podrán emplear los apuntes posteriormente, para la resolución del cuestionario. El objetivo es que la toma de notas se valore al considerarlo un posible apoyo para la tarea posterior.

En cuanto al texto seleccionado, se tuvo en cuenta que tuviera unidad temática, pese a ser un fragmento, que los conocimientos previos que se requieren para su comprensión no excedieran los conocimientos generales que un alumno de ese nivel presuntamente tiene, y que perteneciera al dominio de las Ciencias Sociales y mostrara un despliegue argumentativo. Seleccionamos un fragmento en el cual se presentan argumentos sostenidos por distintos enunciadores (en algunos casos designados con nombres propios y en otros como posiciones o tendencias dominantes) con los cuales el locutor polemiza. El texto propuesto para la prueba (“Contra la interpretación”, de Susan Sontag) expone, en la primera parte, los orígenes de la teoría mimética tal como se manifiestan en Platón y Aristóteles y discute luego las formulaciones actuales que, al separar forma y contenido y valorizar este último, hacen posible el proyecto de interpretación de la obra de arte, cuya legitimidad la autora cuestiona.

El fragmento se inicia con dos juicios hipotéticos, a los que siguen,

anunciando la polémica, marcas de distancia que van a derivar finalmente en una serie de términos axiológicos negativos. A lo largo del texto aparecen modalidades lógicas (juicios hipotéticos), refuerzos de la aserción, marcas de distancia respecto del contenido afirmado - sostenido este, en muchos casos, por otro enunciador -y modalidades apreciativas, particularmente axiológicos negativos. Transcribimos a continuación los fragmentos modalizados, en el orden en que aparecen en el texto fuente. Subrayamos los índices de modalidad en los casos en que no están señalados tipográficamente.

- 1- "La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento"
- 2- "... el arte sería un instrumento del rito"
- 3- " La primera teoría del arte..."
- 4- "Y en este punto, precisamente, se plantea la cuestión peculiar..."
- 5- "...del valor del arte."
- 6- "Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer..."
- 7- "...hasta la mejor pintura de una cama sería solo ...
- 8- ...una "imitación de una imitación"
- 9- "Para Platón, el arte ni tiene una utilidad determinada..."
- 10- ... ni es, en sentido estricto, verdadero"
- 11- " ...no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira."
- 12- " Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil"
- 13- "... la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es..."
- 14- "... los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante ..."
- 15- "...la falacia de que el arte es..."
- 16- ...necesariamente un "realismo"..."
- 17- "El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales..."
- 18- "...la absurda concepción de que..."
- 19- ...algo, que nos han enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido"..."
- 20- "...y la bien intencionada tendencia..."
- 21- "...persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética."

- 22- “El contenido podrá haber cambiado. Quizás sea ahora menos figurativo...”
- 23- “Pero aún se supone ...
- 24- ... que una obra de arte *es* su contenido”.
- 25- “O, como suele afirmarse hoy...”
- 26- ...que una obra de arte *dice* algo...”
- 27- “Aunque con la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido...”
- 28- ...esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía.”
- 29- “...la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte...”
- 30- “Y es que, el abusar de la idea de contenido...”
- 31- ...comporta un proyecto perenne, nunca consumado, de *interpretación*”
- 32- “Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte ...
- 33- ... con intención de *interpretarla*...”
- 34- ...lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad...”

2- Análisis de los resultados

2.1- Índices de modalidad focalizados y diferencias globales entre los grupos

Los resultados que vamos a discutir corresponden al registro escrito de los índices de modalidad en los apuntes. El apunte realizado a partir de la lectura de un texto escrito supone una regulación consciente del proceso comprensivo y una evaluación de la tarea futura y de las posibilidades propias en relación con ella. De allí el interés que tiene analizarlo como huella de tales procesos metacognitivos. En un trabajo anterior, se rastrearon, a través de los apuntes de los alumnos, distintas representaciones de los textos teóricos: la que privilegia una organización cronológica y la que privilegia, en cambio, una estructura conceptual, más abstracta. Si bien los textos presentados para las pruebas eran predominantemente argumentativos, contenían elementos narrativos que autorizaban la construcción de una representación de este tipo. En este trabajo observare-

mos el comportamiento respecto de las modalidades: cuáles y cómo son representadas.

Interrogar la lectura en la escritura, que es lo que nos proponemos hacer con los apuntes, en el caso de la reformulación de un texto presente - que permite desde la copia de fragmentos hasta la confección de esquemas reducidos que no superan el registro de las palabras claves-, solo nos autoriza a formular hipótesis; no obstante creemos que estas pueden orientar en la elaboración de otras pruebas que evalúen las dificultades de los textos "opacos".

Las pruebas analizadas son 39 (19 de L F y 20 de CBC); hemos excluido 5 en total, porque no se habían tomado apuntes o porque se había copiado gran parte del texto sin seleccionar o jerarquizar las informaciones. El relevamiento de la presencia de las modalidades del texto fuente en el apunte consideró si se las reproducía tal cual o si se proponía una reformulación equivalente.

En el cuadro siguiente se puede observar qué índices de modalidades o marcas alternativas fueron registradas en el apunte y en cuántos trabajos de cada grupo. Los números entre paréntesis corresponden a las marcas alternativas o reformulaciones.

	L F (19 apuntes)	CBC (20 apuntes)
1-	1	-
2-	-	1
3-	3 (11)	1 (7)
4-	- (3)	1
5-	6 (7)(3)	2 (4)
6-	-	-
7-	1	-
8-	6 (1)	6 (2)
9-	13 (2)	10
10-	9 (3)	7 (1)
11-	5 (3)	7
12-	6 (9)	5
13-	2	1
14-	1 (2)	1
15-	4 (2)	3
16-	1	3
17-	3	-

18-	12	3 (2)
19-	6	4 (3)
20-	-	(1) -
21-	2	2
22-	4	3
23-	1	2
24-	3	5
25-	1	4
26-	1 (4)	1
27-	3	1
28-	3	2
29-	3	- (1)
30-	10	5
31-	-	6
32-	9	6
33-	-	6
34-	10	3

De los datos presentados surge, en primer lugar, el bajo porcentaje de registro escrito de las modalidades. En los apuntes de LF solo 8 índices superan el 50% de ocurrencias. El promedio de 5,2 ocurrencias por índice constituiría solo el 27,3 % de ocurrencias posibles. En el caso de CBC, el promedio es 3,14, lo que corresponde al 15,70 %.

El escaso registro de las modalidades tiene su origen posiblemente en que el apunte, dentro del ámbito escolar, está destinado a la tarea de seleccionar lo informativamente importante y solo se registran aquellas modalidades que, a criterio de los lectores, inciden en la significación “notable” del texto. Pero también se debe a que el apunte como género tiende a la economía y a un “desencarnarse”, lo que impulsa a dejar de lado las marcas de subjetividad. Consideramos significativo, sin embargo, que el promedio de ocurrencias sea superior en el grupo de alumnos entrenados que en el grupo más heterogéneo (CBC), lo que corrobora la hipótesis de que un entrenamiento en la lectura y análisis de textos argumentativos ayuda al reconocimiento de las opacidades textuales, operación fundamental para construir una representación adecuada de textos que, como el que se analiza en este caso, acentúan la dimensión polémica.

El análisis de los resultados de las respuestas al cuestionario que exigían atender a segmentos modalizados muestra globalmente un promedio de 61% correctas en LF y de 43 % en CBC. Si bien no estudiamos individualmente la relación en todos los casos, podemos señalar que, aunque la modalidad no aparezca registrada en los apuntes, ha incidido en la construcción de la representación mental del texto de tal manera que algunos alumnos que no la registraron por escrito pudieron recuperar la información cuando la tarea lo requirió. La mayoría de los que registraron en los apuntes las modalidades pudieron responder correctamente al cuestionario; en muy pocos casos eso no ocurrió y el apunte, más que un facilitador, constituyó un obstáculo.

Si observamos los índices cuyas ocurrencias superan el promedio, todos corresponden, en ambos grupos, a marcas tipográficas o a fenómenos que se vinculan con el campo de la negación. Podemos inferir que son los que se focalizan más fácilmente en la lectura. En cuanto a las marcas que están por debajo del promedio, si bien el conjunto es más heterogéneo, predominan los refuerzos o atenuadores de la aserción no sostenidos tipográficamente sino por modos verbales, perífrasis modales, unidades léxicas o expresiones modalizadoras. Estos no son focalizados, no se considera que suministren una información importante, son evaluados como no significativos, simples juegos estilísticos.

En cuanto a los casos en los que la diferencia en el registro de las modalidades entre los dos grupos es más importante (las ocurrencias en CBC se reducen a la mitad o menos de las de LF), corresponden mayoritariamente a axiológicos negativos. En el caso de (12), donde la diferencia es mayor, se trata de una doble negación cuyo resultado afirmativo es enfatizado, ya que el conector argumentativo "pero" que lo introduce es reforzado por "sí". El grupo menos entrenado parecería tener, entonces, mayores dificultades para integrar los enunciados refutativos, que exigen confrontar dos posiciones, una de las cuales debe inferirse a partir de los índices de modalidad negativa. A esto volveremos en el análisis de la "lectura" de otros enunciados.

En el resto del trabajo consideraremos los índices focalizados: las marcas tipográficas y las relacionadas con la negación.

2.2- Los índices tipográficos de modalidad

En el fragmento propuesto aparecen bastardillas y comillas. Ambas apelan la atención del lector. Habitualmente, las bastardillas se utilizan como forma de realzar un segmento y destacar así su importancia. Las comillas, por su parte, se especializan en la marcación de fronteras, en diferenciar registros, en señalar el segmento como un cuerpo extraño, por eso se las reconoce fácilmente como marca de distancia del enunciador y como forma privilegiada de insertar las palabras del otro manteniendo la independencia de voces. Pero los usos de estas señales son variados y en algunos casos admiten una doble interpretación gracias al juego del entorno lingüístico próximo o de la orientación argumentativa global del texto.

El análisis de los apuntes permite entrever la actividad interpretativa de los alumnos. Cuando registran en su texto el segmento que incluye el índice, utilizan, en algunos casos, recursos alternativos para marcar refuerzo o distancia; en otros, reproducen las marcas del texto fuente y, en los restantes, desmodalizan. La identificación de estos comportamientos distintos nos llevó a volver reiteradamente sobre el texto fuente y a interrogar las modalidades desde la perspectiva de la lectura.

Los enunciados del texto fuente en los que aparecen *bastardillas* son los siguientes (los números que aparecen, al final de cada enunciado, entre barras corresponden al listado inicial, donde se atendía, en cada caso, a un índice de modalidad):

- 1- La primera *teoría* del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad. /3/
- 2- Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo. /4/ /5/
- 3- Pero aún se supone que una obra de arte *es* su contenido. /23/ /24/
- 4- O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte por definición *dice* algo. /25/ /26/
- 5- Y es que el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto perenne, nunca consumado, de *interpretación*. /30/ /31/
- 6- Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla* lo que sustenta el espejismo

de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte. /32/ /33/ /34/

En (1), sobre un total de 19 alumnos del LF 3 subrayaron (teoría), que es el equivalente manuscrito de las bastardillas, y 11 ubicaron el término como un subtítulo, diferenciándolo en la disposición gráfica pero sin subrayarlo. Las cifras se reducen a 1 subrayado y 7 subtitulados sobre 20 pruebas en el caso del CBC. De estos 7, 5 iniciaron el apunte con este subtítulo, omitiendo la referencia, con la que se abre el texto de Sontag, a la primera experiencia del arte como magia o rito, que se enuncia a través de una modalidad hipotética (*sería*). En estos casos, parecería que el término *teoría*, destacado en el texto, orienta la atención hacia él, desdibujando o borrando el fragmento de texto anterior, modalizado lógicamente. Podría pensarse también que los alumnos que operan este borrado realizan el apunte después de haber leído una vez la totalidad del texto, lo que les permite identificar un eje temático y descartar la información no relevante en relación con ese eje. De todos modos, lo que sí es claro es que la mayoría de los alumnos de ambos grupos que fueron sensibles a la indicación tipográfica la consideró como un reforzador que señalaba un eje temático del texto y nadie la interpretó como reticencia del enunciador respecto del lexema empleado, interpretación que entra dentro del campo de posibilidades de la bastardilla. Y eso incluso cuando el término “experiencia del arte”, del que se diferencia o con el que confronta “teoría”, está asociado a predicados con modalidad hipotética (“debió de pertenecer”, “sería”). No hubo, por lo tanto, “efecto de resonancia” de la modalidad, sino que más bien parecería que la diferenciación o la confrontación entre “experiencia” y “teoría” orientó en la elección de modalidades opuestas.

En el caso de (2), 6 alumnos de LF subrayaron (valor), 7 lo ubicaron en posición de subtítulo, de los cuales 2 lo hicieron con el sintagma “cuestión del valor del arte”, y 3, en cambio, optaron por comillas o por signos de interrogación (valor?). Pareciera que los primeros fueron sensibles a los reforzadores que aparecen previamente (“...en este punto, precisamente...peculiar”) e interpretaron como coorientada la modalidad. Y los otros, aunque minoritarios, optaron por las reservas que se pueden inferir del segmento siguiente o de la orientación general del texto (en el caso de que hayan hecho una lectura previa al apunte). En el caso del CBC, solo 2 alumnos subrayan, 1 de ellos ubicando el lexema en posición de

subtítulo, y 4 registran la cuestión del valor del arte -aunque sin destacar de ningún modo el término- como “problemática del valor del arte”, “se discute el valor del arte”, “se cuestiona el valor del arte”, “cuestión peculiar del valor del arte”. Es decir, se invierten las cifras: de los escasos alumnos de CBC que registran este fragmento del texto en los apuntes (la mayoría pasa de la “primera teoría del arte” a “Platón”, sin detenerse en la cuestión del “valor”), la mayoría parece interpretar la marca tipográfica como indicador de distancia o reserva, aunque esa reserva no aparece claramente atribuida al enunciador del texto.

En (3), 3 alumnos de LF subrayaron y 5 desmodalizaron (...una obra de arte es su contenido); en (4), 1 subrayó, 5 desmodalizaron, pero 4 utilizaron comillas (...“dice”...). Es interesante observar que siendo (3) y (4) semejantes - se inician por una marca de distancia del enunciador respecto de lo que se dice en la completiva y en esta se marca con bastardilla el verbo - solo en el segundo caso aparecen marcas de distancia en los apuntes de los alumnos de LF. Si comparamos con los registros en los apuntes de (1) y (2), podemos observar que ocurre lo mismo; recién en (2) aparecen interpretadas las bastardillas como comillas. Podemos pensar en ambos casos en un efecto de resonancia que lleva a que se registre la segunda ocurrencia como marca de distancia del locutor más fácilmente que la primera. Sin embargo, es un porcentaje bajo de alumnos (27%) el que utiliza un índice de distancia, no se registran en el apunte tampoco los índices no tipográficos “se supone”, “como suele afirmarse hoy”(un solo caso reproduce este último). Si volvemos sobre el texto fuente, podemos reconocer dos enunciadores: el que sostiene lo dicho en la completiva (E2) y el que se identifica con el locutor (E1), es decir, que nos encontramos frente a un caso de polifonía. Las bastardillas marcan en el enunciado de E2 la presencia escandalizada de E1, modalización contraorientada en (4) a la sostenida por E2: “por definición”. Esta dimensión polémica inserta en la proposición a través de los términos modalizados obliga a reconocer la confrontación de voces entrelazadas, lo que exige posiblemente un esfuerzo cognitivo mayor. En CBC, 5 alumnos subrayaron y 3 desmodalizaron en (3), en tanto 4 utilizaron formas alternativas de modalización que recuperan la distancia, aunque no necesariamente la dimensión polémica, pero sin centrarla en la unidad léxica afectada por la bastardilla: 2 registran “se supone”, 1 “puede afirmarse hoy” y 1 encomilla “Idea” en el sintagma “Idea que ejerce extraordinaria hegemonía” y que aparece unido por una flecha a “Obra de arte es su

contenido". Cabe hacer notar que el subrayado solo, sin el acompañamiento de otras formas de modalización, tiende con más fuerza a resaltar la palabra que a marcar distancia. En (4), por su parte, solo 1 alumno de CBC subraya y dos desmodalizan; el resto no registra este sintagma en el apunte. Podría pensarse que esta omisión generalizada responde a una interpretación de la conjunción "o" que une (3) y (4) como indicador de paráfrasis, lo que lleva a mantener solo la primera formulación (3). Cualquiera sea la interpretación, lo cierto es que en este grupo no se registra efecto de resonancia, como sí ocurría en LF.

En cuanto a (5) y (6) ningún alumno de LF afectó de un índice de modalidad a *interpretación* e *interpretar*. 14 alumnos, en el primer caso, y 10, en el segundo, incluyeron la unidad léxica pero desmodalizada. De los primeros, 9 registraron "abusar" y 7, "vicio", es decir, que centraron en los evaluativos la modalidad, lo que avala una presunción de mayor peso relativo de estos índices. En CBC, nuevamente, los resultados difieren: 6 alumnos modalizan *interpretación* o *interpretar* con diferentes recursos: comillas, subrayado, mayúsculas, mayúsculas y subrayado, recuadro. En cuanto a los evaluativos, 5 registran "abusar" o "abuso" y 6 "vicio". Es decir, no se podría hablar, en este grupo, de un mayor peso relativo de los índices de evaluación. Otra diferencia significativa reside en la cantidad de alumnos que omitieron, en el apunte, esta parte del texto, donde se acentúa la dimensión polémica: en CBC asciende a 6, en tanto que en LF se reduce a 2.

Las *comillas*, por su parte, aparecen en los siguientes enunciados:
7- Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes, hasta la mejor pintura de la cama sería solo una "imitación de una imitación". /7/ /8/

8- La falacia de que el arte es necesariamente un "realismo" puede ser modificada o descartada sin ni siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética. /15/ /16/

9- Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido", y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma. /18/ /19/ /20/

De (7), 6 alumnos de LF reproducen las comillas, en todos los casos como marca de cita, indicando a Platón como fuente. Uno registra el sintagma sin comillas, pero incluyendo “sería” en el apunte, es decir que consideró el modo como índice suficiente y cuyo valor es equivalente al de la marca tipográfica. En CBC, 6 alumnos encomillan el sintagma “imitación de una imitación”, uno lo recuadra y uno desplaza las comillas a “engaño, mentira”; ninguno registra el modo.

En relación con el uso de las comillas en (7), es interesante comprobar que el registro de la expresión en los apuntes de CBC coincide con la utilización de la misma como respuesta a la pregunta 5 del cuestionario (“¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?”). Las 6 respuestas correctas a esta pregunta corresponden a aquellos alumnos que transcribieron el sintagma, que a su vez lo habían registrado encomillado en el apunte. Los 14 restantes desplazan la respuesta, confundiendo verdad con utilidad. Las comillas, en los casos en que fueron registradas, actuaron como focalizadoras de la atención, orientando en la selección de la respuesta correcta. En LF, si bien 5 de los 6 que registraron el sintagma encomillado y el que utilizó “sería” como marca de distancia respondieron bien a la pregunta 5, 2 que no habían incluido el sintagma también lo hicieron, es decir, que pudieron recuperar la información aunque no la hubieran registrado por escrito. En los restantes, 9 optaron por responder que para Platón el arte es una imitación de la realidad, predominando así la concepción general de mimesis (reforzada posiblemente por el conocimiento previo), y solo 2 se desplazaron de lo verdadero a lo útil.

En el caso de (8), un solo alumno de LF incluye en el apunte “realismo”, además de conservar el axiológico negativo, y 4 suprimen las comillas, aunque conserven la unidad léxica, dejando al término “falacia” (transformado, en un caso, en “mentira”) el peso de la modalidad. Volviendo al texto fuente, aparecen otra vez, como en (5) y (6), dos enunciadores sosteniendo modalidades contraorientadas: E2, el refuerzo de lo dicho en la proposición, E1, la distancia señalada por las comillas y apoyada en la evaluación previa. En CBC, “realismo” aparece encomillado en 3 apuntes, en 1 asociado con “falacia” y en otro con “reacciones ridículas”; en 4 apuntes se utiliza el término sin encomillar, pero solo en dos de ellos asociado con “falacia”; en los otros dos casos, se lo desmodaliza. El peso, por lo tanto, recae menos en “falacia” de lo que podía deducirse de los apuntes de LF, confirmando los resultados de (5) y (6).

La separación entre forma y contenido (9) aparece en todos los apuntes de LF, pero solo 6 utilizan las comillas, a pesar de que la distancia respecto de dichos términos está reforzada por la repetición del sintagma introductor “algo que nos han enseñado a denominar...”. En CBC, sobre 18 apariciones de ambos términos, solo en 4 casos se usan comillas, en 2 se los subraya y en 1 se usan mayúsculas, lo que parece indicar que las comillas son interpretadas como resaltadores más que como marcas de distancia o polifonía. En este caso, la interpretación de las comillas como resaltadoras, sumada a la falta de registro de la modalidad en la mayoría de los apuntes de CBC y a la omisión del evaluativo “absurda concepción”, puede relacionarse con el alto porcentaje de error en las respuestas a la pregunta 8 (“¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?”), que señalaremos luego al referirnos a la “lectura” de (16).

Si comparamos los tres enunciados, vemos que en (7) los índices de modalidad están coorientados, en (9) se oponen desde proposiciones distintas, en cambio, en (8) la confrontación se da dentro de una proposición: Como habíamos señalado antes, estos casos en los que la polémica se muestra en los índices de modalidad contrapuestos, insertos en el espacio de una proposición, plantean mayores dificultades de registro y se resuelven desmodalizando el segmento afectado.

El estudio del comportamiento respecto de las marcas tipográficas nos revela rasgos del funcionamiento de los índices de modalidad. En primer lugar, muestra la importancia, en la actividad interpretativa, del entorno lingüístico en el que aquellos aparecen y de la posición relativa de los enunciados modalizados en el discurso. Por otra parte, en la medida en que son índices, en la superficie del texto, de la actitud del hablante, que opta por un tramo del continuum que va de la adhesión máxima al rechazo, el lector tiene tendencia a registrar los polos más que las modulaciones intermedias y a considerar a estas como no pertinentes para la construcción de la representación del texto. A esto se suma el hecho de que gran número de índices de modalidad funcionan como la negación polémica, que en un mismo movimiento rechaza un enunciado que expone. Al operar la desmodalización, el lector asigna mayor importancia a lo asertado y considera los índices como rasgos estilísticos no registrables. En nuestro corpus se puede relacionar con el borrado de las modalidades hipotéticas iniciales. Un solo alumno registró “debió de pertenecer” y uno “sería”, es decir que fueron consideradas como pertenecien-

tes al continuum “grado de adhesión”. Reemplazaron así el verbo por una flecha o, en el primer caso, suprimieron el auxiliar modal. Los apuntes parecen señalar, además, que se registran más fácilmente las modalidades coorientadas o las que se contraponen desde proposiciones distintas que las contraorientadas dentro de una proposición, que supone sujetos modales distintos.

Por otra parte, se observa en general en el grupo de lectores menos entrenados (CBC) una mayor sensibilidad a las marcas tipográficas que a los evaluadores. Dentro de las señales tipográficas, las bastardillas son interpretadas como resaltadores o como marcas de distancia; las comillas, en cambio, rara vez son leídas como marcas de distancia o polifonía, sino que tienden a confundirse con las bastardillas en su función resaltadora, lo que induce a error en más de una oportunidad. Este cambio de signo también se observa con algunas bastardillas en contextos en los que señalan reserva por parte del enunciador principal frente a la palabra referida; en estos casos, se suele interpretar la distancia o la reticencia como adhesión reforzada, con lo que se distorsiona el significado del texto. Cuando la reserva o la oposición del enunciador principal está reforzada por un evaluativo, este tiende, entonces, a ser borrado en los apuntes.

2.3- La negación

Como todo texto polémico, el fragmento abunda en refutaciones de otros enunciados. Estas pueden ser sostenidas por sujetos representados en el mismo texto (Platón, Aristóteles) o por el locutor. Pero este privilegia más que la negación polémica desencadenada por el adverbio, la explicitada en unidades léxicas que niegan diversamente la proposición objeto de la refutación: o presuponen su falsedad (“...la presunción de que ...”) o la desestiman desde distintas perspectivas (“falacia”, “absurda concepción”, “espejismo”). Las evaluaciones señaladas se ubican en el polo negativo del eje verdadero / falso, pero otras acentúan lo axiológico, se instalan en el registro moral y convierten la negación en condena respetando la necesidad retórica de intensificación gradual (“bien intencionada tendencia”, “disfraz”, “abusar”, “vicio”). Si refutar es también denunciar el carácter engañoso de las palabras del otro, rechazar lo moralmente condenable es legitimar su propio discurso y presentarlo como verdadero. El discurso se desliza de una a otra negación, como es habitual en la polémica, y tal vez sea “disfraz” el término que permite el

paso gracias a sus posibles asociaciones semánticas: ocultamiento, engaño, falsedad.

Entrelazadas argumentativamente con estas negaciones polémicas podemos reconocer otras descriptivas, equivalentes de aserciones, donde la negación funciona como atenuación del enunciado afirmado (“...no desafían en realidad...”, “...no necesitan cerrar los ojos...”). Pero también encontramos la figura casi inversa, que niega lo que afirma gracias al efecto de contexto: la ironía (“...la bien intencionada tendencia...”). Y, finalmente, el juego de dos negaciones del cual deriva una afirmación más fuerte que si hubiera sido presentada como tal —en nuestro caso, reforzada, como vimos, por el “pero sí” inicial—: “Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil”.

¿Cuál ha sido el comportamiento de los estudiantes respecto de los distintos tipos de negaciones, tal como se muestra en los apuntes? Observamos, por un lado, si registraban el operador de la negación, ya sea el adverbio o el evaluativo, y si atendían, en los casos en que correspondiera, al segmento más amplio al que la negación alcanzaba. Por otro lado, consideramos si utilizaban formas alternativas. Finalmente, correlacionamos estos datos con los obtenidos del análisis de las respuestas al cuestionario de comprensión que exigían el relevamiento de estas modalidades.

Los enunciados afectados por la negación son los siguientes:

- 10- Para Platón, el arte ni tiene una utilidad determinada, ni es en sentido estricto verdadero. /9/ /10/
- 11- Los argumentos de Aristóteles no desafían en realidad...la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira. /11/
- 12- Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. /12/
- 13- En Platón y Aristóteles, la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. /13/
- 14- Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. /14/
- 15- La falacia de que el arte es necesariamente un “realismo”... /15/ /16/
- 16- ...la absurda concepción según la cual...”forma”...está separada ...de “contenido”. /18/ /19/

- 17- ...y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma. /20/
18- ...la idea (de contenido) se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentar a las obras de arte. /29/
19- ... el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto...de interpretación /30/ /31/
20-...ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla*... /32/ /33/
21- ...el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte /34/

Con respecto a (10), de los 19 alumnos de LF, 13 registran la primera negación y 2 usan formas alternativas (“sin utilidad”, “sin ningún tipo de utilidad”); 9 incluyen la segunda negación y 3 optan por “es un engaño”. En cuanto a la correlación de la negación, 3 eligen “no...ni” y solo 1 “ni...ni”. Las cifras son menores en el caso del CBC: de 20 alumnos, 10 registran que el arte no es útil para Platón, pero solo 7 de ellos registran que no es verdadero y uno lo reemplaza por “es falso”. En los dos grupos el menor registro de la segunda negación podría explicarse porque “en sentido estricto” funcionó como atenuador y llevó a suprimir el sintagma al que afecta. En el CBC ningún apunte registra la negación correlativa, lo que puede relacionarse, junto con el menor registro de la segunda negación, con el alto porcentaje de respuestas a la pregunta 5 del cuestionario que vinculan causalmente los dos términos negados (a la pregunta “¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?”, 11 alumnos responden “Porque no es útil” o “Porque no tiene utilidad”, en cambio solo 4 de LF proponen esta respuesta).

En cuanto a (11), 8 de los apuntes de LF registran la negación, de los cuales 3 usan distintas reformulaciones (“no está en contra..”, “no contradice los argumentos de Platón: arte=engaño”), y 15 señalan (12), si bien 9 de ellos reformulan (“pero útil, sí - discute”, “defiende que el arte no es inútil”, “contradice que el arte no sea útil”). Aquí los lectores han sido sensibles al valor argumentativo del “pero” y han interpretado que la conclusión que se puede derivar de (11) es más débil que la de (12) y, por lo tanto, han asignado menor importancia a ese enunciado. En el CBC, de (11) y (12), son solo 7 los apuntes que registran la negación, de diversas maneras (“no sabe si es mentira o no”, “no discute el engaño sino

la utilidad”, “No cuestiona la idea de ‘mentira’”, “Discute con Platón sobre que el arte es inútil”, etc.) y, de esos 7, 5 registran la discusión acerca de la inutilidad, también con distintas formulaciones. Los restantes solo mencionan la utilidad que Aristóteles confiere al arte, es decir lo que lo diferencia de Platón, pero sin hacer referencia a este. En este punto la diferencia es muy marcada con los apuntes de LF, que registran mayoritariamente la dimensión polémica. En cuanto a la semejanza entre las teorías de ambos filósofos, omiten el dato el 65% de los apuntes del CBC y el 42% de LF. En este caso, podemos conjeturar que la tendencia a la abreviación que caracteriza el género “apunte” motiva esta reducción o simplificación del texto que llevó a algunos a considerar que el registro de (7) era suficiente. Por su parte, esta omisión podría ser responsable del porcentaje –más alto en CBC que en LF– de respuestas a la pregunta 4 del cuestionario (“¿En qué coinciden las teorías del arte de Platón y Aristóteles?”) que pasan por alto la coincidencia señalada (son 11 las respuestas del CBC y 5 de LF que derivan hacia la concepción figurativa del arte el peso de la coincidencia entre ambas teorías).

El deslizamiento en las respuestas a la pregunta 4 se termina de explicar cuando se analizan las formas en que (13) se registra en los apuntes. Solo dos apuntes de LF y uno de CBC registra el término “presunción”, en tanto el 73,6% de los apuntes de LF y el 80% de CBC coloca “figurativo” o “arte figurativo” a continuación de los rasgos que caracterizan las teorías de Platón y Aristóteles, ya sea a renglón seguido o con una llave que los abarque. Nuevamente el apunte se contamina con el cuadro sinóptico en su tendencia a la abreviación, a lo que se agrega la dificultad mayor para registrar los valores negativos presupuestos que los expuestos.

En los apuntes de LF, (14) solo aparece una vez indicando la posibilidad (“no necesitan cerrar”) y dos veces registrando únicamente la negación (“no cierran”, “no le dan la espalda”). Los apuntes del CBC, por su parte, presentan un solo registro, con la reformulación “No necesitan plantear reacciones ridículas como “realismo””. La ausencia casi total de esta zona del texto en los apuntes, no obstante, no se corresponde con el 68,5 % en LF y el 50% en CBC de respuestas correctas a la pregunta 7 (“¿El arte figurativo se opone a (a) el arte abstracto, (b) el arte realista, (c) la teoría mimética, (d) el arte representativo?”). Estos resultados reflejan posiblemente la incidencia del conocimiento previo, reforzado en 4 de los apuntes de LF por expresiones como “pero existe también el arte

decorativo y abstracto". Estos resultados tampoco encuentran un correlato en los registros de CBC correspondientes a (15), ya que solo en 3 apuntes se utiliza el término "falacia" y en 13 se omite esta parte del texto. En los apuntes de LF, 4 registran "falacia" y 2 trasladan la negación a la completiva, lo que puede explicar la diferencia señalada en los resultados en ambos grupos.

En cuanto a (16), 12 apuntes de LF registran el axiológico negativo "absurda concepción". En los de CBC, hay solo 3 menciones al mismo; "absurda" aparece en 2 apuntes más, como "defensa absurda" y "la defensa del arte es absurda". En los 15 apuntes restantes se omite la evaluación negativa y se conserva solo la distinción "forma/contenido". Esta omisión desencadena los errores en las respuestas de CBC a la pregunta 8 ("¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?"): apenas 7 alumnos, de un grupo de 20, responden correctamente, ya sea recuperando la evaluación que se hace en el texto o reformulando de distintas maneras. En cambio, en LF podemos correlacionar los resultados a la pregunta 8 con los registros en los apuntes, ya que 14 alumnos, de un grupo de 19, respondieron correctamente.

En cuanto a la ironía (17), ningún alumno de LF ni de CBC la registra en sus apuntes como tal y un solo alumno del primer grupo escribe "tendencia", haciéndola depender de "absurda concepción". Esto demuestra las dificultades que presenta la lectura de la ironía, ya que es un fenómeno de polifonía que exige leer la negación en la afirmación a partir de la confrontación del enunciado irónico con el entorno, lo que implica, por otra parte, la comprensión de la orientación argumentativa del párrafo.

En los otros casos, la diferencia entre los grupos se acentúa. Los apuntes de CBC no registran el axiológico "disfraz", a excepción de uno que lo reformula como "aunque se disfrace de intención de interpretarla". En cambio, aparece en 3 de LF. "Abusar" y "vicio" (19 y 20) aparecen mencionadas en 5 y 6 apuntes respectivamente de CBC, mientras que en LF, 10, en un caso, y 9, en el otro, los registran. En cuanto a "espejismo" (21), solamente se lo menciona en 3 apuntes de CBC, pero en 10 de LF. Estos datos los podemos relacionar con los resultados obtenidos por ambos grupos en las respuestas a la pregunta 9 ("¿Qué relación establece la autora entre contenido e interpretación?"), que exigía considerar la dimensión polémica en el último tramo del texto. Mientras que el total de respuestas correctas de los alumnos del CBC fue 7, 13 alumnos de LF res-

pondieron satisfactoriamente. Recordemos, además, que, como lo señalamos al analizar el comportamiento respecto de las bastardillas, 6 alumnos de CBC excluyeron de su apunte el párrafo final del texto.

Si consideramos que a lo largo de la lectura se va construyendo una representación, producto de la actividad lectora pero estimulada, orientada, limitada por el mismo texto, los alumnos que integran la dimensión polémica, es decir que reconocen la voz del locutor opuesta a las otras, pueden, cuando se acentúa la confrontación en el último párrafo, asignarle coherencia (lo que se evidencia, además, en un mayor registro de los términos refutativos). Aquellos que han borrado las marcas del sujeto y han actuado como si fuera un simple texto expositivo se bloquean, no pueden activar una información que no han registrado, no pueden desencadenar ninguna búsqueda y detienen entonces el apunte antes del último párrafo o copian indiscriminadamente.

3- Conclusiones

Interrogar las modalidades desde la actividad interpretativa nos ha permitido delimitar, a partir de la lectura de un texto argumentativo, los índices más focalizados por la población estudiada, ya sea porque se reconocen con mayor facilidad o porque se consideran más pertinentes respecto del significado de los enunciados. Estos índices son tanto los que integran el campo de la negación como las marcas tipográficas. A las otras formas de refuerzo o atenuación de la aserción no sostenidas tipográficamente sino por modos verbales, perífrasis modales, unidades léxicas o expresiones modalizadoras, se atiende menos, como si solo fueran gestos estilísticos sin mayor incidencia. En el continuum correspondiente al "grado de adhesión" del sujeto respecto del contenido proposicional, estas parecen ser formas no polares que ocupan un segundo plano respecto de las otras.

Pudimos evaluar también, aunque solo sea parcialmente, la incidencia del entorno y de la orientación argumentativa global del texto en la interpretación de las marcas tipográficas, y entrever el "efecto de resonancia" que actúa sobre un enunciado que ocupa una posición posterior en la serie cuando el que lo antecede tiene el mismo índice de modalidad (lo que se evidencia, en los lectores entrenados, en una interpretación más adecuada del segundo índice).

Por otra parte, se mostró la importancia, en la representación de un texto argumentativo, del reconocimiento discursivo de enunciadores que sostienen posiciones distintas, lo que se manifiesta, entre otros, en el registro de los índices de la negación que los ponen en escena. La diferencia entre los dos grupos fue más marcada en lo referido a los axiológicos negativos, que son dominantes, además, en la última parte del texto. El grupo más entrenado acentuó el registro de estas modalidades, a diferencia del otro grupo, en el cual incluso algunos alumnos optaron por excluir del apunte el párrafo final. Esto pareciera demostrar que, en un texto argumentativo como el presentado, los lectores que son sensibles a la dimensión polémica y registran la confrontación de la voz del locutor con la de los otros enunciadores pueden construir una representación coherente del texto, mientras que los lectores menos sensibles a estas formas de polifonía se sienten perdidos y no pueden integrar en un todo estabilizado las distintas informaciones contrapuestas que aquel les suministra. La diferencia en el registro de los axiológicos se relaciona con las respuestas a las preguntas que exigen focalizar en la "opinión" de la autora: el grupo entrenado tuvo un desempeño más satisfactorio.

Otra diferencia entre ambos grupos reside en el reconocimiento del valor argumentativo del "pero", que, en un segmento del texto, enlaza dos enunciados donde aparece un funcionamiento no polémico de la negación que obliga a derivar un enunciado afirmativo atenuado, en un caso, y enfatizado, en el otro. A través de este juego polifónico, el texto expone la coincidencia y la diferencia entre las posturas de Platón y Aristóteles. El grupo menos entrenado tiene mayores dificultades para reconocer la primera y para enfocar la segunda como eje de la polémica.

En cuanto a las dificultades comunes en ambos grupos, que podemos inferir del registro de las modalidades en los apuntes, tienen que ver también con fenómenos polifónicos. En un caso, se trata de la presencia, dentro de una proposición sostenida por un enunciador, de una marca tipográfica que remite a otro, el locutor, que refuta al primero o por lo menos señala su desacuerdo con él. Esta confrontación de voces en el marco de una proposición plantea dificultades de registro en la mayoría de los alumnos. Otro caso es el de la ironía, que obliga a contrastar el enunciado con el entorno para poder leer la negación en la afirmación. Ambos exigen, en la interpretación, la consideración del contexto para poder efectuar una doble lectura.

La universidad es un contexto privilegiado para la argumentación:

allí se confrontan teorías e interpretaciones de teorías, y la bibliografía, específicamente en el área de Ciencias sociales y Humanidades, se da bajo la forma del ensayo y la crítica, géneros ambos argumentativos y esencialmente polifónicos. De aquí la importancia de un entrenamiento sistemático con este tipo de textos desde los últimos años de la escuela media. La pedagogía de la lectura no debe agotarse en el nivel primario ni en los primeros años del secundario. Las dificultades que plantea la lectura de textos opacos, enunciativamente densos, hacen que su abordaje se desplace, forzosamente, hacia los últimos años de la escuela media. Si consideramos que el aprendizaje de una disciplina no se limita a los contenidos que le son propios sino que incluye el discurso específico, el entrenamiento en la lectura de textos disciplinares no adaptados, es decir, no escolarizados o simplificados para responder a las exigencias de los libros de texto, es imprescindible para lograr un buen desempeño en el nivel superior.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado (1997) La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos, en M. C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*, Universidad del Valle, Cali.
- Anscombe, Jean Claude y Oswald Ducrot (1983) *L'Argumentation dans la langue*, Bruselas, Mardaga.
- Bally, Charles (1944) *Linguistique Générale et Linguistique Française*, Berna, A. Francke.
- Bassano, Dominique (1990) Développement et organization du langage: le traitement d'énonces modaux chez l'enfant, en Charolles, M., Fisher, S. y Jayez, J. (comps.), *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Denhière, Guy, y Serge Baudet (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, París, Presses Universitaires de France.
- Ducrot, Oswald (1984) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- Ehrlich, Marie-France (1994) *Mémoire et compréhension du langage*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Fayol, Michel y otros (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*, París, PUF.
- Nolke, Henning (1993) *Le regard du locuteur*, París, Kimé.
- de Vega y otros (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Vignaux, Georges (1988) *Le discours, acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, París, Ophrys.

Anexos

1. Texto

Contra la interpretación

La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento, de la magia; el arte sería un instrumento del rito (las pinturas de las cuevas de Lascaux, Altamira, Niaux, La Pasiega, etc.). La primera *teoría* del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad.

Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo.

Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer que el valor del arte es dudoso. Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes, hasta la mejor pintura de una cama sería solo una "imitación de una imitación". Para Platón, el arte, ni tiene una utilidad determinada (la pintura de una cama no sirve para dormir encima) ni es, en sentido estricto, verdadero. Y los argumentos de Aristóteles en defensa del arte no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira. Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. Mentira o no, el arte tiene, para Aristóteles, un cierto valor, en cuanto forma de terapia. Después de todo, replica Aristóteles, el arte es útil, medicinalmente útil, en cuanto suscita y purga emociones peligrosas.

En Platón y Aristóteles la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. La falacia de que el arte es necesariamente un "realismo" puede ser modificada o descartada sin ni siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética.

El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales sobre el arte han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte como mimesis o representación. Solo admitiendo esta teoría, el arte en cuanto tal -por encima y más allá de determinadas obras de arte- se hace problemático, necesitado de defensa. Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han

enseñado a denominar “forma”, está separado de algo que nos han enseñado a denominar “contenido”, y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma.

Incluso en tiempos modernos, descartada ya la teoría del arte en cuanto representación de una realidad exterior por la mayoría de artistas y críticos, y admitida la teoría del arte como expresión subjetiva, persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética. Concibamos la obra de arte según un modelo pictórico (el arte como pintura de la realidad) o según un modelo de afirmación (el arte como afirmación del artista), el contenido sigue apareciendo en primer lugar. El contenido podrá haber cambiado. Quizás sea ahora menos figurativo, menos lúcidamente realista. Pero aún se supone que una obra de arte *es* su contenido. O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte, por definición, *dice* algo (“X dice que...”, “X intenta decir que...”, “X dijo...”, etc.).

Aunque con la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido, esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía. Permítaseme sugerir que eso ocurre porque la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte, profundamente arraigada en la mayoría de las personas que consideran seriamente cualquiera de las artes. Y es que, el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto, perenne, nunca consumado, de *interpretación*. Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de *interpretarla* lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte.

2. Cuestionario

1. ¿Usted considera que el texto que acaba de leer es
 - a) muy fácil de comprender
 - b) fácil de comprender
 - c) de comprensión normal
 - d) difícil de comprender
 - e) muy difícil de comprender
2. El objetivo fundamental del texto que acaba de leer es
 - a) explicar las teorías del arte de Platón y Aristóteles
 - b) discutir la idea de contenido en la obra de arte

- c) demostrar que el contenido en la obra de arte es más esencial que la forma
 - d) describir la evolución histórica de las teorías del arte.
3. ¿Qué significa “mímesis”?
 4. ¿En qué coinciden las teorías del arte de Platón y de Aristóteles?
 5. ¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?
 6. ¿Cuál es la utilidad del arte para Aristóteles?
 7. El arte figurativo se opone a
 - a) el arte abstracto
 - b) el arte realista
 - c) la teoría mimética
 - d) el arte representativo
 8. ¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?
 9. ¿Qué relación establece la autora entre contenido e interpretación?