



Gustavo Giménez
Candelaria Stancato
Leticia Colafigli

Textos, discursos y enseñanza de la lengua

Un manual introductorio para
estudiantes del profesorado
en Lengua y Literatura

Editorial
Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh
Producciones para la
enseñanza

Textos, discursos y enseñanza de la lengua

Un manual introductorio para
estudiantes del profesorado
en Lengua y Literatura

Editorial/
Filosofía y Humanidades | **UNC**

 **ffyh**
Producciones para la
enseñanza



ffyh

Secretaría
Académica

Área
**Tecnología
Educativa**

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

Textos, discursos y enseñanza de la lengua

Un manual introductorio para
estudiantes del profesorado
en Lengua y Literatura

Autores:

Gustavo Alberto Giménez; Candelaria Stancato; Leticia Colafigli.

Producción integral del material

Area de Tecnología Educativa. FFyH. UNC

Diseño gráfico

Bea Barbosa

Giménez, Gustavo Alberto

Textos, discursos y enseñanza :

un manual introductorio para estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura

Gustavo Alberto Giménez ; Candelaria Stancato ; Leticia Colafigli.

1a edición para el alumno - Córdoba : Gustavo Alberto Giménez, 2016.

208 p. + Artículos escolares ; 27 x 19 cm.

ISBN 978-987-42-2111-7

1. Didáctica. 2. Contexto Lingüístico.

I. Stancato, Candelaria II. Colafigli, Leticia III. Título

CDD 407



Obra licenciada bajo Creative Commons (CC BY/NC/SA/ 3.0)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.
Licencia Creative Commons

1° Parte:

Textos, Discursos y Enseñanza de la Lengua

Nociones básicas

Gustavo Giménez

PRESENTACIÓN

No es otra la finalidad de este texto, tal como su nombre lo señala, que reunir algunas nociones y conceptos básicos sobre los *textos* y los *discursos* para uso de los estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura. Es, en el mejor de los sentidos, un *manual introductorio* que compendia algunas de las definiciones, clasificaciones, sistematizaciones e interrogantes sobre los textos y los discursos que más proyección han tenido en la didáctica de la lengua en los últimos años¹.

Sin necesidad de extendernos demasiado en el asunto, podemos afirmar que el vertiginoso cambio de *paradigma* que ha experimentado la enseñanza de la lengua en los últimos años al desviar su mirada desde algunas unidades largamente asentadas en la tradición escolar (los morfemas, las palabras, las oraciones, etc.) hacia otras de mayor complejidad y envergadura (los *textos* y los *discursos sociales*) no ha sido quizás acompañado del tiempo y rigor suficientes o necesarios para los procesos de formación y capacitación de los profesores.

Nociones tan complejas como las de *texto* y *discurso* que atraen sobre sí perspectivas variadas para su tratamiento tanto conceptual como didáctico se instalaron abruptamente en la agenda de los contenidos a enseñar sin, quizás, el debido trabajo previo de y con los actores encargados de su transmisión. Un cambio tan radical de perspectiva que puso en tensión buena parte de las tradiciones de enseñanza del siglo XX y que abrió la puerta a complejos desarrollos de la lingüística moderna hubiera ameritado un trabajo sistemático y concienzudo con los docentes tanto sobre las teorías de base (la lingüística y/o gramáticas textuales, la pragmática, la sociolingüística, los estudios del discurso, la semiótica, etc.) como sobre los efectos de estas nociones en un nuevo horizonte pedagógico: formar sujetos intérpretes y productores de una buena cantidad de los textos y discursos que la cultura social demanda.

Sin embargo, muchos profesores que habían sido formados inicialmente bajo los lineamientos dominantes de la lingüística y/o gramáticas tradicionales o de corte estructural se encontraron de pronto frente a nociones y problemas novedosos de la lingüística a los que debieron hacer frente con pocas herramientas conceptuales y disciplinares la mayoría de las veces. Y no solo tuvieron que indagar y comprender nuevos dominios lingüísticos sino también, y

1. Muchos de los desarrollos propuestos han sido presentados ya por el autor de este texto durante el dictado del módulo Discurso, Texto y Enseñanza en la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

en simultáneo, reflexionar y tomar decisiones sobre su transposición al campo de la didáctica y las prácticas escolares. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la reforma educativa de los años de 1990 pensó más en el cambio de los códigos curriculares y del sistema educativo en general que en los debidos procesos formativos que los docentes hubieran requerido para la apropiación de nuevos, diversos y complejos campos de saberes.

Fue la industria bibliográfica de textos y manuales escolares quien suplió en parte esta necesidad formativa que el Estado no cubrió; muchos profesores tomaban conocimiento y comprendían las novedades disciplinares a partir de los libros de texto que circulaban en las escuelas y los manuales escolares que les pedían a sus estudiantes, con las limitaciones que este tipo de producción conlleva y que forman parte de sus mismas condiciones de producción y existencia: fragmentación disciplinar, superposición acrítica de contenidos, condensación abrupta de nociones y teorías complejas, etc. Los manuales escolares no estaban diseñados para hacer comprender nuevos paradigmas lingüísticos a los profesores sino para acompañarlos en sus procesos de transposición y enseñanza. Sin embargo fueron la iniciación conceptual y teórica para muchos profesores que encontraban en ellos definiciones, clasificaciones, sistematizaciones, ejemplos, etc. sobre estos objetos novedosos: los *textos* y los *discursos*.

Este texto intenta colaborar, entonces, en ese sentido: no es un compendio general de teorías lingüísticas ni siquiera un manual de teorías sobre los textos. Es apenas una recuperación ajustada y posiblemente sistematizada de algunas nociones y referencias teóricas sobre los textos y/o los discursos que han alimentado este nuevo paradigma didáctico (comúnmente llamado *comunicativo o textual*) con algunas derivaciones en el campo de la enseñanza específica y que se propone constituir un aporte a la formación inicial de los profesores. No es otra su finalidad que traer al ruedo viejas y nuevas ideas y conceptualizaciones del campo de la lingüística para constituir las en herramientas de la reflexión didáctica; qué son los textos, cuáles sus propiedades constitutivas, en que se diferencian de otras unidades lingüísticas, cómo se clasifican, etc. son algunas de las preguntas que intenta poner en juego pensando en la finalidad que acusa su subtítulo: formar formadores para la interpretación y producción de textos y discursos sociales. Son, ciertamente, los estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura los destinatarios privilegiados de este trabajo, sus potenciales lectores y quienes mejor, quizás, podrán aprovechar los desarrollos propuestos.

Afirmamos que la didáctica de la lengua no es una disciplina derivada de la lingüística que aplica sus desarrollos; siguiendo a Feldman (1999) sostenemos que "*la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico*", y que la enseñanza de la lengua excede en todo a la reflexión lingüística. Sin embargo, no podemos dejar de considerar que al ser la lengua un objeto teórico que se construye en el terreno particular de la lingüística,

los desarrollos de esta disciplina no dejan de ser un insumo clave para pensar los modos y los problemas típicos de la transmisión escolar: aun cuando no la definen y los problemas de la enseñanza de la lengua están más allá de la lingüística, esta define parámetros básicos que no pueden ignorarse; al contrario, deben ser considerados y sopesados con agudeza.

Son objetivos de este texto, entonces:

- Sistematizar y revisar varios conceptos, muchos de ellos quizás ya conocidos por los lectores, con la intención de destacar algunas notas relevantes para la reflexión didáctica.
- Delimitar conceptos y nociones desde su inscripción teórica primaria y pensar a partir de ello en nuevos significados o matices que permitan avanzar en la comprensión de los problemas de la enseñanza de la lengua.
- Pensar nuevas preguntas que articulen la teoría lingüística y la enseñanza de la lengua en provecho de esta.
- Abrir algunos interrogantes sobre la práctica de enseñar a leer y escribir textos en la escuela, práctica que necesariamente está mediada por textos y discursos.

Capítulo 1

**APROXIMACIONES AL
CONCEPTO/NOCION DE
TEXTO**

DEFINICIÓN DE TEXTO

Comenzar a discurrir sobre un concepto centralísimo que ha atravesado la reflexión tanto dentro como fuera de la lingüística requiere poner a consideración en primera instancia su definición. No por el fin enciclopédico ni erudito de sumar definiciones sino el de analizar cuáles son las principales recurrencias que desde la teoría se plantean a la hora de definir lo que son los *textos*. Los textos mismos de algunas definiciones nos permiten caracterizar y comprender mejor esta unidad lingüística clave en los desarrollos teóricos desde las últimas décadas.

Enrique Bernárdez (1982) en una obra ya antológica para quienes se inician en el estudio de la lingüística del texto nos acerca algunas definiciones anteriores a los desarrollos orgánicos de la lingüística del texto y otras que se han ofrecido en el seno mismo de esta disciplina. Todas datan de la época de auge de la lingüística del texto (años de 1970) y a los fines de este trabajo serán expuestas sucesivamente y sin más distingo a continuación para intentar analizar posteriormente qué tienen de común o recurrente.

“Todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc.” plantea Lázaro Carreter.

“...el texto es (...) una muestra de comportamiento lingüístico que puede ser escrito o hablado” expresa el Diccionario de Lingüística de Dubois et al.

En el mismo sentido amplio y general también Hjelmslev, nos dice Bernárdez (1982), define un texto como un enunciado cualquiera, hablado o escrito, largo o breve, antiguo o moderno. (*“Stop”, por ejemplo, sería un texto al igual que El cantar del Mio Cid*).

Desde esta perspectiva que Bernárdez llama “tradicional” los significados más comunes ligando la noción de texto tanto a cualquier *producto del habla, como a un producto escrito o como un corpus de escritos*.

Ya en el seno de la lingüística textual misma, siguiendo también a Bernárdez (1982), se han ofrecido las siguientes definiciones:

1. Todo aquello que es lenguaje en forma comunicativa o social (referida al interlocutor) (Schmidt, 1971)
2. Mayor signo lingüístico (Dressler, 1973)

3. Mensaje objetivo en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico. (Gal'perin, 1974)

4. Sistema de enunciados que se entienden como oraciones actualizadas. Es producto de la actividad lingüístico-espiritual del hombre, se nos aparece como una unidad especial de características semánticas y estructurales, y cumple funciones comunicativas en las relaciones humanas. (Satkov, 1974)

5. Complejo de signos lingüísticos que muestra al menos las características siguientes: sucesión de oraciones ordenada, integrada, finita, continua, construida de acuerdo con las reglas de la gramática. (Agrícola, 1976)

6. El texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada o escrita) es en forma de textos. Es una unidad comunicativa, o sea, una unidad en la que se organiza la comunicación lingüística (Isenberg, 1976)

7. El texto es un signo lingüístico, es decir, una ordenación de contenidos realizada de acuerdo con un determinado plan de actividad (reglas de composición del texto o reglas de desarrollo de un tema) (...) Los textos son resultado de la actividad lingüística del ser humano. (Viehweger, 1976)

8. El texto es producto y obra de la actividad lingüística "activa" del ser humano (...) es objeto de la percepción e interpretación por el receptor. (Hausenblas, 1977)

9. El texto (...) producto del acto de habla, como discurso en el que se produce un mensaje y se proyecta una práctica significante centrada en un aquí-ahora configurado a su vez por un yo que le da origen (Fonseca/Fonseca, 1977).

10. El texto es un conjunto verbal funcional completo, un acto de habla (...) es el habla estructurada y al mismo tiempo el conjunto comunicativo superior. (Kozevnikova 1979)

Los rasgos comunes que se ofrecen en esta extensa serie de definiciones nos permite esbozar algunos criterios básicos para comprender la naturaleza de esta unidad lingüística:

- **El texto es una unidad comunicativa de los intercambios lingüísticos.**
- **El texto es el producto de la actividad comunicativa; lo que se produce cuando se usa el lenguaje.**

- El texto es una unidad conformada por una serie o sucesión de enunciados u oraciones actualizadas.
- El texto es un signo lingüístico y en tal sentido, retomando la distinción saussureana, una unidad conformada por un significante material y un significado conceptual.

Bernárdez (1982) retoma parte de esos parámetros definidos para acercarnos una interesante definición de texto que conjuga tres cuestiones significativas: el carácter comunicativo que le imprime la actividad lingüística y social que lo origina, con el carácter pragmático e intencional al tratarse de una unidad de “uso” del lenguaje (a diferencia de las unidades del “sistema”) y con su carácter estructurado en tanto reconoce regulaciones específicas y propias, diferentes de otras unidades lingüísticas.

Dice el lingüista español:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social: está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Creemos que esta es una definición operativa que nos permite iniciarnos en la comprensión de la naturaleza lingüística de los textos; se trata de objetos lingüísticos complejos y multi-dimensionales: son unidades del uso de la lengua, y por lo tanto sociales y variables, pero también son unidades *estructuradas* que reconocen principios compositivos o de organización, y por lo tanto regulares, cuestión esta que también se vuelve necesario observar. Aun cuando por razones metodológicas puede focalizarse una de tales dimensiones por sobre la otra, conviene tener en cuenta la complejidad aludida sobre todo cuando los consideremos como objetos de enseñanza implicados en prácticas de interpretación y producción.

Resulta interesante indagar cómo explican los manuales escolares de Lengua lo que son los textos. A tales fines, hemos relevado algunas definiciones que circulan en esos materiales² y en las que se destaca, principalmente, la necesaria simplificación que se hace a los efectos de su transposición:

2. Fuentes consultadas: manuales de Lengua de EGB3 de las editoriales Estrada, Kapeluz, Puerto de Palos y El Hacedor.

Ejemplo 1:

Piensen... ¿qué tienen en común un texto y una bufanda? Para resolver este enigma observen la familia de palabras de texto y tejido:

Texto: textual, textura, textualmente

Tejido: tejer, textura, textual

Sí, ambas palabras están emparentadas. La palabra texto proviene del término latino textus que significa tejido. Cuando producimos un texto en forma oral y escrita es como si tejiéramos palabras.

Ejemplo 2:

El texto es una unidad de lenguaje en uso en la que importan más las relaciones de significado que la forma. Los textos pueden ser tanto orales como escritos y pueden presentarse de distintas formas.

Ejemplo 3:

Las personas necesitan comunicar a otras sus pensamientos y emociones. Organizan las palabras desarrollando ideas que tienen sentido. Desde que el emisor empieza a hablar o a escribir hasta que termina, construye un texto.

Ejemplo 4:

Un conjunto de oraciones forman un texto cuando tienen un tema, un contenido, en común. (...) muchos de los textos que leemos y escribimos tienen un ordenamiento bastante fijo, un esquema que se mantiene sea cual fuere el contenido.

La matriz compositiva de los textos como resultado de operaciones lingüísticas de enlace/cohesión (ejemplo 1); la indisoluble vinculación de aquellos con la actividad de hablar o escribir (ejemplos 2 y 3) o su carácter estructurado (ejemplo 4) parecen ser los parámetros seleccionados por cada editorial como dignos de destacarse y transmitirse. Una operación de reducción conceptual parece necesaria para hacer comprender la complejidad inherente que conlleva una noción abstracta y teórica como la de *texto*.

Cada una de ellas propone una dimensión relevante de la textualidad:

- La *conexión* necesaria entre los elementos que integran los textos y que se liga necesariamente con el proceso de su fabricación: producir un texto requiere, entre otras cuestiones, integrar en una trama elementos de diferente naturaleza (palabras, significados, enunciados, etc.).

- El carácter eminentemente *semántico* de estas unidades (los textos) que conforman, precisamente, unidades de sentido y no unidades estructurales aun cuando les pueda corresponder alguna regularidad estructural. La principal diferencia con otro tipo de unidades como las *oraciones* es su naturaleza: mientras estas son unidades de carácter abstractas y se definen básicamente por su carácter estructural (S+P ó SN+SV), los textos son unidades de significado que se definen por parámetros de uso (contexto, intenciones, sentido, etc.).

- El principio estructurante que los define; ello es, un *tema* común o eje semántico que evita la dispersión de los elementos que lo conforman y otorga a los textos su unidad. Esta dimensión se liga necesariamente con las posibilidades de interpretación: se comprenden los textos cuando se identifican, entre otras cuestiones, unos temas centrales o primarios y otros temas de carácter secundario, y una forma de progresión de unos hacia otros.

ALGUNAS NOCIONES PRÓXIMAS A TEXTO

DISCURSO

El concepto de discurso es muy próximo al de texto. Tal es así que los rasgos que definen a uno también sirven para definir al otro. Entre ellos, podríamos decir que ambas:

- Representan unidades del uso del lenguaje, del habla en el sentido saussureano, lo que confiere una naturaleza diferente a las unidades típicas del sistema (morfemas o sintagmas).
- Contienen e integran las más de las veces una sucesión y/o progresión de elementos a partir de ciertos parámetros organizativos.
- Se relacionan con contextos comunicativos específicos que inciden en las posibilidades de su producción e interpretación.

Tal es la analogía entre ambas nociones que muchas veces se usan indistintamente en el uso común (“analizar textos periodísticos”; “evaluar discursos de la información”; etc.); sin

embargo, desde cierta mirada específica de la lingüística es posible diferenciarlas.

Van Dijk (1995), por ejemplo, plantea que *texto* es un constructo teórico y abstracto que subyace a lo que normalmente se entiende por *discurso*; así los textos pueden entenderse como la base, el armazón interno o la estructura profunda de los discursos; aquella forma abstracta e ideal que es posible reconstruir en los discursos que serían su manifestación, su parte visible.

En sentido coincidente, Jean Michel Adam (1997) sostiene que texto es

“...un objeto abstracto que puede oponerse a ‘discurso’, considerado (el discurso) como un objeto concreto, producido en una situación determinada bajo el efecto de una red compleja de determinaciones extralingüísticas (sociales, ideológicas...)”.

Al respecto, introduce una breve y esclarecedora fórmula que permite comprender tal relación:

DISCURSO = Texto + Condiciones de producción
TEXTO = Discurso – Condiciones de producción

Por su parte, Maingueneau (1999) también concibe al discurso como la asociación de un texto y su contexto, y sostiene que el discurso

“...no es considerado como una estructura arbitraria sino como la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados (...) el discurso no puede ser objeto de un enfoque puramente lingüístico”.

Estos tres autores permiten deslindar los aspectos compositivos, abstractos y ciertamente formales e ideales que subyacen a la noción de *texto*, de las cuestiones sociales, comunicativas y pragmáticas que rodean a la de *discurso*. Esta distinción resulta operativa tanto para el trabajo de analistas como el de didactas en cuanto permite organizar la multiplicidad de dimensiones que se conjugan en estas unidades complejas discriminando los aspectos lingüísticos o estructurales por una parte y los contextuales y pragmáticos por otra.

Permite discriminar planos de análisis diferenciados: una cuestión es trabajar los aspectos compositivos y profundos de los textos (¿qué forma tiene este texto?; ¿está organizado como una narración, una descripción, una argumentación o una combinación de secuencias tex-

tuales de uno y otro tipo? etc.) y otra diferente es abordar los aspectos comunicativos y pragmáticos (¿dónde circula este texto?; ¿qué intenciones pudo tener quien lo produjo?; ¿qué imagen ha intentado construir de sí mismo quien escribió este texto? etc.). Una de las claves para abordar la pluridimensionalidad de los textos es, precisamente, constatar debidamente si se está haciendo referencia a los aspectos organizativos o estructurales de los textos o si, por el contrario, el análisis alude a su dimensión social y comunicativa.

ENUNCIADO

El concepto de *enunciado* está íntimamente emparentado con el de *discurso*, en tanto el discurso puede ser entendido como un *conjunto de enunciados*. El enunciado designa, en la ya clásica distinción que establece la lingüística, al producto mismo de la actividad de enunciación. *Enunciación y enunciado* conforman por lo tanto un par conceptual indisoluble que refiere al proceso mismo que produce enunciados y al producto de ese proceso. Por ello, y de manera análoga al *discurso*, el *enunciado* implica también el producto de la actividad comunicativa, del habla, en un contexto determinado.

Bajtin (1997) planteó hace tiempo ya que un enunciado es la unidad real de la comunicación discursiva; los hablantes nos comunicamos con enunciados organizados en unidades que los integran (discursos). Por lo tanto el *enunciado* no es una unidad del sistema (la *langue*), sino del uso (la *parole*), de la comunicación. En una memorable expresión dice Bajtin (1997) que “*el lenguaje participa de la vida a través de los enunciados que lo realizan*”. El carácter realizativo, pragmático o comunicativo que conlleva la noción de *enunciado* lo diferencia radicalmente de otras unidades puramente gramaticales (abstractas, lógicas o cognitivas) que construyen los lingüistas: las *oraciones*. Las *oraciones* no significan las condiciones de su propia producción sino que conforman productos lingüísticos abstraídos de ellas:

ENUNCIADO: Oración/es + condiciones de producción

ORACIÓN: Enunciado - condiciones de producción

Desde una perspectiva también relevante Maingueneau (1999) permite diferenciar las nociones de enunciado y discurso no solo como “la parte y el todo” sino como dos entradas diferentes al problema del análisis de los textos. En efecto, el estudio de los enunciados es una puerta de entrada a las cuestiones del sistema y las estructuras lingüísticas en el texto; el análisis discursivo conlleva al estudio de las circunstancias y modalidades de producción de un texto. Dice el autor:

“...enunciado y discurso remiten a dos puntos de vista diferentes: una mirada sobre un texto desde el punto de vista de su estructuración ‘como lengua’ lo convierte en un enunciado; un estudio lingüístico de las condiciones de producción de este texto lo convierte en un discurso”

TEXTO. ENUNCIADO. GÉNERO DISCURSIVO. TIPO DE TEXTO.

Si los enunciados representan, tal como se expresó arriba, las unidades mínimas de esos objetos empíricos de la actividad comunicativa real que son los discursos, los *géneros discursivos* representan agrupaciones o conjuntos que vinculan a enunciados y discursos. Según Bajtin (1997) los géneros discursivos representan “*tipos relativamente estables de enunciados, vinculados a las distintas esferas de la actividad humana*”.

Desde otro punto de vista y tal como se dijo anteriormente, si los *textos* representan objetos teóricos y abstractos que conforman la base estructural de los *discursos*, los *tipos de textos* conforman desde la perspectiva de Adam (1997) prototipos o modelos que caracterizan la matriz estructural de un conjunto de textos.

Géneros discursivos y *tipos de textos* conforman, entonces, nociones que experimentan el mismo principio de diferenciación que discurso y texto: agrupaciones relativamente estables de enunciados que caracterizan modalidades discursivas típicas de la actividad humana y social (los primeros) y prototipos o modelos ideales que representan modos de estructuración diferentes (los segundos).

A modo de ejemplo: las *crónicas policiales* o los *cuentos fantásticos* conforman géneros del discurso ligados a actividades culturales y humanas típicas bien diferentes como las de informar o crear el interés y la motivación de la ficción literaria (entretener, llamar la atención, producir sugestión, etc.). Desde otro punto de vista, ambos géneros se corresponden con un mismo *tipo de textos*: son modos diferentes de la *narración*; están compuestos y estructurados como narraciones.

TEXTO Y FRASE/ORACIÓN. DIFERENCIAS.

Se ha señalado arriba pero conviene destacarlo nuevamente: la *frase* u *oración* conforma una unidad de diferente naturaleza que los textos, discursos o enunciados. El mismo Bajtin (1997) plantea tan significativa distinción: mientras la oración es una unidad propia del sistema (de la lengua, en el sentido saussureano) y por lo tanto es abstracta y ficticia ya que no se relaciona con el contexto de su producción, los enunciados, textos y discursos de una ma-

nera u otra (estructural o comunicativamente) son unidades que se vinculan sistemáticamente con su *contexto* de producción; “sistemáticamente” implica, en este caso, que el contexto no es un simple “marco” de su realización sino que incide en su propia definición: se definen por algún tipo de relación con el contexto en el que se producen. Son unidades de la *parole*.

En el siguiente cuadro establecemos de manera ilustrativa y sistemática las principales diferencias entre ambas nociones

| TEXTO/DISCURSO | FRASE /ORACIÓN |
|--|---|
| Conforman unidades comunicativas reales (<i>parole</i>) | Conforman unidades abstractas típicas del sistema de la lengua (<i>langue</i>) |
| Se relacionan sistemáticamente con el contexto de su producción | No se relacionan con el contexto de su producción |
| Despliegan fenómenos de coherencia / cohesión tanto internos (entre las secuencias o enunciados que los integran) como externos (con el contexto en el que se producen) | Despliegan sólo fenómenos de coherencia / cohesión internos. |
| Son objetos complejos cuya base material y lingüística puede entenderse como una secuencia (de enunciados, de segmentos textuales, etc.). Sin embargo, su contexto de producción es siempre significativo para su comprensión cabal. | Son unidades relativamente simples en tanto se definen en torno a una única dimensión altamente formalizada (un modelo estructural o cognitivo) pero no atraen sobre sí la complejidad y variabilidad de los contextos comunicativos donde se producen. |

Cuadro 1. Elaboración del autor.

En otras palabras, se trata de unidades de diferente naturaleza lingüística definidas desde parámetros teóricos y epistemológicos sensiblemente diferentes. Generalmente nos vemos motivados a considerarlas en continuidad una de la otra: o bien pensar que las oraciones son unidades menores que sumadas unas a otras conforman esas unidades ma-

yores que son los textos; o que lo textual representa un nivel de análisis de mayor alcance que el oracional: lo transoracional sería lo típico del primero, mientras que lo intraoracional del segundo.

Sin embargo desde nuestro punto de vista conviene mantener las nociones de *texto/ discurso y/o enunciado* debidamente diferenciadas de las de *frase/oración* a los fines de no contraponer ni enturbiar modalidades del análisis lingüístico que requieren unas y otras; su diferencia no es cuantitativa (una unidad mayor e integral versus una unidad menor y parcial) sino cualitativa: una requiere del contexto comunicativo en el que se produce como punto nodal para su interpretación y/o comprensión; la otra no: su naturaleza es formal, lógica o cognitiva y se define desde parámetros que no son contextuales ni comunicativos.

Van Dijk (1983) se pregunta por qué la cuestión de los textos no podría significar un capítulo más dentro de la lingüística que extienda la reflexión gramatical desde la oración hacia el texto; por qué no pensar una gramática “*transfrástica*”, un capítulo más dentro de la reflexión gramatical o lingüística, que no implique fundar una nueva y específica disciplina con parámetros epistemológicos diferentes; en otras palabras por qué no pensar la reflexión teórica sobre los textos como una extensión de la reflexión sobre las unidades menores (las frases o las oraciones) sin establecer una distinción teórica tajante entre texto y frase. La respuesta no se deja esperar: hay diferencias sistemáticas entre *texto* y *oración* que impide considerarlas como nociones análogas; van Dijk (1983), opta para ilustrar esta distinción por el análisis de las diferencias entre las oraciones compuestas (término más complejo de la estructuración oracional) y las secuencias de oraciones (base lingüística de los textos). Concluye en que oraciones compuestas y secuencias oracionales:

a) Pueden ser equivalentes: hay secuencias de oraciones (bases textuales) que pueden expresarse (y por lo tanto analizarse) mediante oraciones compuestas:

- *Hacía bueno tiempo y por eso fuimos a la playa.*
- *Hacía buen tiempo. Fuimos a la playa.*

b) Pero hay otras secuencias oracionales (o bases textuales) que no podrían ser expresadas por (y por lo tanto tampoco analizadas como) oraciones compuestas:

- *¡Hace tanto calor aquí! ¿Puedes abrir la ventana por favor?*
- *¿Sabes qué hora es? No tengo reloj.*

En definitiva, *texto* y *oración* no constituyen dos niveles o escalas diferentes del mismo fenómeno o dos perspectivas teóricas lingüísticas que puedan conjugarse fácilmente, sino objetos y construcciones epistemológicamente diferentes que requieren por lo tanto de instrumentos analíticos diferenciados y que abren a universos de reflexión y problemáticas también específicos y diferentes.

Esta conclusión es capital para la didáctica: es necesario cambiar la matriz largamente asentada durante tantos años de trabajo escolar cuando las unidades de trabajo no son más las oraciones sino los textos. Efectivamente, así como aquellas se prestan a tareas de análisis y descomposición de los elementos que las integran, el trabajo con los textos no se satisface únicamente con tareas de análisis y clasificación estructurales; es necesario incorporar para su tratamiento siempre un nivel de descripción pragmático y comunicativo para comprenderlos íntegramente.

Aun cuando se focalice para el trabajo escolar una sola dimensión de los textos/discursos (su principio estructurante, por ejemplo, si se desea interpretar cómo están compuestos y cuál es el orden compositivo que caracteriza a un tipo sobre otros) siempre se requerirá de un nivel de reflexión pragmático adicional (quién los produce, quién los interpreta, qué intencionalidades tienen unos u otros, etc.) para terminar de entender por qué son así, por qué están compuestos así y no de otra manera. Su análisis siempre quedará incompleto si no se integran al menos dos dimensiones de análisis.

Si un profesor, pongamos por caso, desea proponer un taller de producción de noticias en la escuela y se propone enseñar la estructura del discurso periodístico siguiendo en líneas generales la propuesta de van Dijk (1990) no podrá prescindir en su trabajo de los componentes pragmáticos que justifican ese tipo de estructura: los modos de circulación y consumo de esos discursos particulares que son los periódicos hacen que se estructuren de esa manera más que de otra.

En conclusión la dimensión comunicativa es imprescindible para la cabal comprensión de los textos/discursos; ello no implica que en algún momento del análisis se pueda privilegiar la dimensión formal o estructural por sobre la referida a su uso; sin embargo, la natural imbricación de los aspectos pragmáticos en la naturaleza lingüística de los textos implicará que no pueda prescindirse de ellos del todo.

APROXIMACIONES A LA CUESTIÓN TEXTO /DISCURSO DESDE LOS MANUALES ESCOLARES.

En las fuentes consultadas³ hay muy pocas referencias al concepto de discurso. Prevalece sobre todo la designación de *texto* así como otras que son muy comunes y que expresan otras líneas de estudio del lenguaje: *comunicación, mensaje, acto de habla*, etc. Por lo general, cuando se alude a *discurso*, se lo hace como sinónimo de texto sin la diferenciación que hemos introducido previamente.

En el primer fragmento puede observarse una distinción entre texto y discurso que no ha podido ser recuperada en los otros manuales analizados; en el segundo fragmento puede advertirse el pasaje sin distinción entre una y otra noción empleadas como sinónimos. Podría concluirse que la distinción aludida entre ambas nociones, *texto* y *discurso*, no ancló de manera significativa en los procesos de transposición didáctica ni es considerada la mayoría de las veces una distinción operativa para la comprensión de los fenómenos textuales.

Ejemplo 1: Géneros discursivos

Los textos se producen en situaciones comunicativas determinadas. Cuando esto sucede se los llama discursos. Por estar incluido en una situación comunicativa específica, cada **discurso es único** porque depende de quién lo emite y a quién va dirigido, en qué situación se produce y cuál es su finalidad. Pero por otra parte, algunos discursos tienen una estructura formal semejante que los identifica y los diferencia de otros. Los **textos** que tienen características formales comunes conforman un **género discursivo**. (Lengua y Literatura-Activa-7; 2001. Puerto de Palos. Bs. As.)

Ejemplo 2: Objetividad y subjetividad:-

La *función expresiva* está presente en todos los **textos**, ya que por su intermedio las personas expresan algún propósito: comunicar lo que sienten o piensa, dar a conocer lo que sabe, etc. Pero también hemos visto que hay **textos** en los que esta función expresiva es predominante; en ellos, el que habla o escribe manifiesta su subjetividad, es decir sus opiniones, sentimientos, creencias, etc.

3.Fuentes consultadas: Manuales varios de EGB 3 de Editorial Estrada, Kapeluz, Puerto de Palos, El Hacedor, Aique, Santillana.

Ahora bien, es ese sujeto quien puede desear “borrarse”, distanciarse del **discurso** que está produciendo y evitar marcarlo con la expresión de sus sentimientos, preferencias, opiniones, evaluaciones, etc. A estos discursos solemos denominarlos **objetivos**.

De modo que cuando una persona trata de producir un **texto** objetivo, necesita “controlar” lo que dice o escribe para evitar manifestar sus opiniones, apreciaciones, etc. (...).

De cualquier manera, en nuestra cultura hay ciertos acuerdos respecto a la objetividad o subjetividad de los **discursos**. (Los hacedores de textos, lengua 2 (1997), Edit. El Hacedor. Bs. As.)

Capítulo 2

**OTRAS
APROXIMACIONES AL
CONCEPTO/NOCION DE
TEXTO**

APROXIMACIONES DESDE LA SEMIOLOGÍA

Desde algunas perspectivas semiológicas los *textos/discursos*⁴ son el lugar donde el sentido se produce y produce en tanto práctica significativa. Lotman (1978) y la escuela de Tartú desde la perspectiva de la semiótica de la cultura de la escuela soviética definen la noción de texto/discurso como:

- un conjunto sígnico coherente, destacando la idea de “conjunto” o “unidad” y de coherencia, tal como ya se señaló anteriormente.
- cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico: un ballet, un espectáculo teatral, una pintura, un desfile militar, un escrito en lengua natural, etc. son todos ellos textos.
- una formación semiótica singular que es cerrada o autónoma, es decir, que no requiere de otros elementos para su significación, ya que está dotada de un significado y de una función significativa íntegra y no descomponible; es una entidad significativa autónoma.

Las ideas de totalidad-unidad, de autonomía significativa y de intencionalidad comunicativa son rasgos que desde esta perspectiva confirman los planteos mismos de la lingüística del texto que desarrollamos anteriormente. Sin dudas, la autonomía es siempre relativa en tanto son los contextos de producción y circulación de los textos/discursos los que siempre coadyuvan en la producción de su significado; debe entenderse esta propiedad en relación a otras unidades propias del sistema (las oraciones) que necesitan de otros subsistemas para ser pensadas como unidades de significación.

Las ideas de *proceso*, *producción* y *uso* aparecen también ligadas de manera recurrente para caracterizar a los textos/discursos desde esta perspectiva que atiende al estudio de los signos. Si bien la lingüística saussureana se conformó como una lingüística de la *langue*, estudios posteriores han propiciado el desarrollo de una lingüística de la *parole* como centro de interés privilegiado para comprender el lenguaje. Desde este nuevo paradigma lingüístico, se ha reparado particularmente en el carácter textual de la lengua. En tal sentido, los lingüistas han reconocido -Halliday (1982) y muchos otros- que la unidad de la lengua en el uso no es la palabra, o la oración sino el texto.

4. Habiendo ya analizado las diferencias entre los conceptos de *texto* y *discurso* recuperaremos en adelante la analogía subyacente entre ambas y designaremos en adelante ambas nociones de manera doble: *texto/discurso*

Los textos/discursos “son” en sí mismos un proceso semiótico en tanto en su propio discurrir van produciendo sentido. No hay manera de que no lo hagan y constituyen, por lo tanto, maquinarias o dispositivos semióticos.

Desde una perspectiva sociosemiótica (Halliday y Hasan, 1976) se establece que los textos/discursos constituyen formas del *intercambio social de sentido*. Los textos/discursos constituyen un hecho sociológico y un encuentro semiótico a través del cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian entre los hablantes. Es así como la noción de texto/discurso ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales (tarea propia de la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática lingüística, etc.).

No hay forma de estar fuera de lo social al referirse a los textos/discursos. El mismo Bajtin (1997) afirma que “...*toda comunicación verbal se desarrolla bajo la forma de un intercambio de enunciados, es decir, bajo la forma de diálogo*”. Y todo diálogo implica a un otro social no solo como receptor sino como coproductor de lenguaje y de textos/discursos.

LA CUESTIÓN DEL CONTEXTO. EL CON-TEXTO DEL TEXTO

No hace falta discurrir demasiado para concluir en la centralidad de la noción de *contexto* para definir o comprender los textos/discursos; valgan al respecto dos referencias teóricas para confirmar lo que se ha planteado en este manual desde el inicio respecto de la relación texto y contexto:

Cicourel (1980; citado en Lozano y otros, 1993) afirma que “*el discurso está siempre empotrado en un contexto más amplio; el propio término con-texto lo sugiere*”. Por su parte Maingueneau (1999) en sentido coincidente sostiene que “*...el análisis del discurso se esfuerza (...) por aprehender el discurso como una actividad inseparable del ‘contexto’*”.

Sin embargo la noción misma de *contexto* no deja de ser un asunto complejo y controvertido por su misma polisemia. Por un lado, alude a un universo cultural de referencia en el sentido que la antropología (Malinowski, 1975, y tantos otros) lo plantea: al ser el lenguaje un modo de actividad cultural, una práctica que genera sentidos y moviliza representaciones, es un potente articulador de las relaciones sociales. Por otro lado, y ya desde la lingüística, el concepto de contexto ha tenido un sentido funcional más que sociológico; en efecto, el *contexto de situación* es un componente lingüístico sistemático para dotar de sentido y desambiguar las expresiones de una lengua; “tener sentido” (según lo expresan Halliday, 1982;

Firth, 2010 y muchos otros lingüistas funcionalistas) equivale a “funcionar de manera apropiada en un contexto”.

Desde esta perspectiva lingüística y funcional, se reconocen como elementos claves y pertinentes para definir un contexto de situación:

- Los *participantes* de la situación: sus roles, su estatus sociológico, su actividad, etc.
- La *acción verbal* y la acción no verbal que se desarrollan en la interacción.
- Las *intenciones* de la acción verbal.
- Los *efectos* de la acción verbal.
- Otras características relevantes de la situación y que el analista pueda establecer como pertinentes: el momento histórico, la cuestión de género, etc.

El contexto está conformado por una reunión de determinantes aunque no aúna todo lo que “rodea” a la producción e interpretación de un texto/discurso. En efecto, tal como sostiene van Dijk (1983) el contexto es “una *abstracción altamente idealizada de la situación comunicativa*” en tanto contiene sólo aquellos hechos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales. Hay muchos otros elementos que coocurren en una situación comunicativa pero que no inciden (al menos no siempre ni de la misma manera) en la producción de sentido.

La noción de contexto, conlleva también un matiz psicológico al referirse a las motivaciones mentales que justifican y dan sentido a la acción comunicativa: creencias, saberes (enciclopedias), intenciones, metas, representaciones de sí mismo y del otro, etc. conforman un potente dispositivo que determina la producción e interpretación de textos/discursos; en tal sentido, establece un marco para el conjunto de acuerdos o “pactos” que muchas veces inconscientemente realizan los participantes de una situación comunicativa para producir mensajes e interpretarlos. Según Maingueneau (1999):

“El contexto no es un dispositivo que podría ser comprendido por un observador externo. Debe ser considerado a través de las representaciones (frecuentemente divergentes) que se hacen de él los participantes.”

En conclusión, podríamos advertir dos líneas diferentes para comprender la relación *texto/discurso* y *contexto*. Una, desarrollada por antropólogos, sociólogos y sociolingüistas quienes han contemplado la necesidad de valorar el lenguaje como un sistema que varía

según los contextos y situaciones sociales de las cual participa (esta línea toma como referencia muchas veces los estudios de Labov sobre las variaciones del inglés que realizan determinadas comunidades). Otra línea, representada por lingüistas adscriptos a una perspectiva pragmática y/o funcional del lenguaje para quienes el contexto forma parte de la actividad y la acción lingüística en tanto permite desambiguar expresiones polisémicas o dotar de sentido a cualquier expresión lingüística.

LA COHERENCIA COMO PROPIEDAD INHERENTE A LOS TEXTOS/DISCURSOS

Desde todas las perspectivas de análisis posibles, más lingüísticas o más semiológicas, se coincide en señalar a la *coherencia* como la propiedad básica y fundante de los textos/discursos; esta propiedad, basada en la idea de interconexión entre las partes que los constituyen, es la que justifica la idea de “entramado” o “trama” con la que suelen caracterizarse los textos/discursos desde el sentido común o desde el sentido especializado.

La coherencia representa, por tanto, una propiedad doble:

- Es una propiedad inherente a los textos/discursos, algo que ellos construyen o portan en su interior y que permite que cada una de sus partes se ligue solidariamente con el resto, con el conjunto.
- Es también una actividad de los receptores: la *competencia textual* permite precisamente que los lectores-receptores sean capaces de percibir como coherente un texto/discurso que pudiera no parecerlo en principio y manifestarse como una serie de enunciados sueltos. Entonces, los textos/discursos no solo “son o no son” coherentes, sino que “se perciben o no se perciben” como tales.

La competencia textual pareciera, entonces, conformar parte inherente del sistema de conocimientos lingüísticos de los hablantes en tanto capacidad que permite captar o atribuir coherencia a los textos independientemente de su forma lingüística; un mecanismo de generación de coherencia, incluso allí donde *aparentemente* no la hay. Esta capacidad se distingue de la capacidad de reconocer oraciones gramaticales o agramaticales tal como plantea la gramática generativa; la competencia no es frástica sino *textual*: opera en el reconocimiento de fragmentos interconectados de un discurso coherente.

En ese sentido, afirma Bronckart (2007) que

(...) “los hablantes de una lengua pueden distinguir un texto de algo que no lo es con la misma eficacia con que pueden distinguir una frase gramatical de una no frase, por lo tanto, el texto existe en la conciencia del hablante (una de las sedes de los fenómenos lingüísticos), y es legítimo pensar en analizar sus propiedades generales.”

Al respecto, dice Graciela Reyes (1998) refiriéndose al principio de cooperación que plantea Grice:

“Sabemos que, en circunstancias normales, cualquier desconocido va a prestarnos atención si le dirigimos la palabra, y probablemente va a contestarnos. Pero, además, sabemos que nuestro interlocutor, conocido o desconocido, amigo o enemigo, va a tratar, por lo general, de entender lo que intentamos comunicarle. Entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea de comunicarse”

En el mismo sentido, Halliday y Hasan (1976) expresan que:

“si un lector (de inglés) oye o lee un pasaje que comporte más de una frase, puede decidir normalmente sin dificultad si es un todo coherente o solamente un ensamblaje de frases sin relación las unas con las otras”.

En definitiva, desde todas las perspectivas teóricas parecería acordarse con la idea de un conocimiento general de los hablantes, más o menos intuitivo según la teoría, que permite discriminar entre un conjunto de enunciados que conforma un texto de aquel que no. Es esta cuestión la puerta que habilita a pensar ciertas características generales y más o menos universales de estas unidades, y por lo tanto analizables en conjuntos más o menos acotados, en tanto los textos no se corresponden únicamente con la profusión y la variabilidad típicas de la actividad del lenguaje sino también con un tipo de conocimiento lingüístico.

Esta cuestión resulta central para la didáctica de los textos: si es posible afirmar que existen características generales conocidas por los hablantes, o que pueden ingresar a su sistema de conocimiento si así no lo fuera, y que es posible reunir características generales de los textos en conjuntos finitos, la enseñanza deberá asumir el desafío de sistematizar, ordenar y potenciar ese conocimiento estableciendo las regularidades, singularidades y particularidades que tales unidades detentan a los fines de ponerlo a disposición de la actividad de

interpretar y producir más eficazmente la mayor cantidad de textos que la cultura social demanda. Si los textos representan unidades específicas en el marco del conocimiento lingüístico general de los hablantes, su aprendizaje es también específico en el conjunto de los aprendizajes del lenguaje. Aprender a formular y/o producir textos es un problema de conocimiento que no se resuelve solo con aprender el sistema de una lengua sino con acciones propias y específicas de quienes aprenden y quienes enseñan.

Capítulo 3

**NUEVAS
APROXIMACIONES EN
TORNO A LOS TEXTOS
ELEMENTOS
PARA UNA
TEORÍA BÁSICA**

Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler (1997) establecieron hace años ya en su *Introducción a la Lingüística del Texto*, obra capital para la comprensión de los textos, una serie de nociones básicas que caracterizan la textualidad. Si bien los autores las caracterizan como “normas” no han de comprenderse en el sentido reglamentario de esa expresión, sino como dimensiones concomitantes tanto en la conformación de los fenómenos textuales como en su análisis e interpretación.

Los autores parten, entonces, de la idea de que todo texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas básicas de *textualidad*:

1. La *cohesión*. Esta propiedad establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí los componentes de la superficie textual dentro de una secuencia. La cohesión descansa principalmente sobre dependencias gramaticales que se establecen entre los elementos de una expresión.

2. La *coherencia*. Esta dimensión regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual: los *conceptos* y las *relaciones entre tales conceptos* que subyacen bajo la superficie del texto. Mientras que los conceptos refieren a los contenidos que estructuran el conocimiento, las relaciones hacen referencia a los vínculos entre los conceptos reunidos en un mundo textual definido (agente/acción; causa/efecto, etc.). En una expresión como “José aprobó el examen. Así es como se debe estudiar” la coherencia está garantizada por la accesibilidad entre el concepto “estudiar de manera debida” y el concepto “aprobar” dada una relación de causalidad entre ambos (del tipo *estudiar* → *aprobar*)

Las relaciones posibles entre conceptos para asegurar la coherencia de un mundo textual son principalmente las de *causa* (necesaria); las de *posibilidad* (causa suficiente, pero no necesaria); las de *razón* o *motivo* (efecto posible o esperable); las de *propósito* (hay un plan consciente y deliberado) y las *relaciones temporales* (que establecen conexiones de sentido según anterioridad, simultaneidad, posterioridad, etc.)

Beaugrande y Dressler señalan, en coincidencia con lo que se expresó al respecto más arriba, que la coherencia no es un simple rasgo que aparezca en los textos, una propiedad objetiva o que podría objetivarse, sino que se trata más bien de un efecto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos/discursos. Un texto no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo acumulado en la memoria de los interlocutores.

3. La *intencionalidad*. Las intenciones del productor de un texto/discurso (transmitir algo, alcanzar una meta, etc.) hacen que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente. La intención de ser comprendido, escuchado y la colaboración típica que aportan los receptores (tal como plantea Grice) para dotar de coherencia a los textos definen esta modalidad.

4. La *aceptabilidad*. Una serie de secuencias que constituyen un texto cohesionado y coherente es aceptable para un receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia. Si el receptor minimiza el grado de aceptabilidad, o sea que no le da relevancia, la comunicación puede deteriorarse.

5. La *informatividad*. Esta propiedad permite evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa, si el caudal de información novedosa es más impactante que el de la información que tematiza. El procesamiento de secuencias textuales con un alto grado de informatividad (muchísima información novedosa, poca o nada conocida y/o vertiginosamente expuesta en el texto) requiere realizar un esfuerzo mayor que procesar secuencias con un bajo nivel de informatividad (muchísima información conocida y repetida una y otra vez por el mismo texto).

6. La *situacionalidad*. Refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece. Por ejemplo, un mensaje del tipo “Niños jugando/despacio” expresado en un cartel en la esquina de una calle es un mensaje situado: relevante para conductores quienes deberán disminuir su marcha o serán plausibles de posibles sanciones, por el peligro que su conducta acarrea para los niños.

7. La *intertextualidad*. Esta conocida máxima de la conformación y actividad textual se refiere a los factores que hacen depender la utilización de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores.

La Cohesión

La *estabilidad* de un texto (así como la de cualquier sistema en general o lingüístico en particular) se mantiene gracias a la *continuidad* de los elementos que la integran. En las unidades sintácticas principales es posible constatar patrones de dependencia bien marcados: en el sintagma, por ejemplo, un núcleo modificado por un elemento; en una cláusula es posible advertir la presencia de al menos un sustantivo o un sintagma nominal que concuerda con un verbo o un sintagma verbal; una oración compuesta resulta por la presencia de al menos una cláusula dependiente. En *definitiva*, tanto en sintagmas, cláusulas u oraciones

compuestas la cohesión se consigue mediante *relaciones de dependencias* gramaticales de *corto alcance*.

En el procesamiento de segmentos textuales más largos que el sintagma, la cláusula o la oración compuesta, en cambio, suelen intervenir otros mecanismos. En fragmentos textuales más extensos, la *operación cohesiva principal* consiste en establecer los procedimientos para reutilizarse, modificarse o comprimirse elementos utilizados previamente. La cohesión se consigue, por lo tanto, mediante mecanismos textuales que operan a *largo alcance* (conectores, sinónimos, pronombres, etc.) (Cfr. Cap. 4º). Estos mecanismos textuales contribuyen a estabilizar el sistema textual del que participan y, al mismo tiempo, a economizar esfuerzo de procesamiento.

La Coherencia

Un texto tiene sentido porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo una *continuidad de sentido*. La continuidad del sentido está en la base de la coherencia: un texto es coherente cuando “continúa” de diversas maneras su sentido durante todo su desarrollo. La ausencia de tal continuidad es, precisamente, el “sinsentido” y el “no texto”. La *coherencia* es por lo tanto una noción semántica y cognitiva que refiere a la regulación de la posibilidad de que los *conceptos* y las *relaciones* que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante, tal como se expuso anteriormente. Si la información de un texto mantiene una organización subyacente (el “mundo textual”) que permite expresar la continuidad de sentido y por ende la coherencia de todo el texto, esta organización es posible precisamente por esa accesibilidad entre los *conceptos* que la conformen. Ahora bien, si un concepto representa una configuración de conocimiento de determinada escala, lo que lo pone en relación de accesibilidad con otros conceptos para denotar la organización del mundo textual es precisamente el conocimiento de los hablantes; de ahí el carácter cognitivo que conlleva la noción de coherencia. Ningún concepto establecerá relación alguna ni será accesible con otro si no hay un agente que procese esa relación, si no hay quien actualice alguna de las probabilidades de relación que ese concepto pueda establecer con los otros. En definitiva, hay *coherencia* allí donde los hablantes entienden que la hay; siempre existe la posibilidad de que lo que al principio parece incoherente porque no hay accesibilidad posible entre los conceptos del mundo textual subyacente, encuentre un nuevo marco interpretativo, se activen nuevas probabilidades de accesibilidad y se restablezca la coherencia.

Derivaciones de una teoría básica para pensar la didáctica

Sin alcanzar el nivel de reflexión abstracta de los párrafos precedentes es posible activar procesos de trabajo e interpretación de parte de los estudiantes que permita justamente comprender la especificidad de los textos/discursos. Poniendo el foco en una o algunas de las particularidades antes desarrolladas, es posible generar un ámbito de experimentación y reflexión con textos que permita derivar algunas de sus propiedades principales y que, precisamente, podrán capitalizarse en su formación como hablantes o productores de textos. Aprender a interpretar y producir textos requerirá sin dudas muchos esfuerzos de quien se lo proponga, pero comenzar a reflexionar sobre las particularidades de los objetos que se interpretan o producen, los textos/discursos, no es irrelevante ni mucho menos.

Respecto de la *coherencia* y la *cohesión*, en tanto posibilidad de estabilidad o continuidad de los textos, es posible plantear a los estudiantes acciones para:

- Distinguir y discriminar intuitivamente textos de no-textos, justificando en cada caso los motivos de tal distinción.
- Identificar continuidades, cambios y saltos temáticos en textos, ayuda también a percibir estas particularidades de estabilidad de los sistemas textuales y evaluar hasta cuándo sigue siendo el mismo texto o deja de serlo.
- Ordenar secuencias textuales entremezcladas a partir de ciertas marcas lingüísticas que cohesionan o establecen conexiones intratextuales, y reparar un orden aceptable del texto para su lectura normalizada es un ejercicio interesante que desafía la competencia textual de los estudiantes.
- “Limpiar” textos plagados ex profeso de redundancias y/o reparar algunas desconexiones o reforzar ciertas debilidades conectivas de los textos, ayuda a tomar conciencia y evaluar los modos más aceptables y conducentes para hacerlo.

En relación a la necesaria reflexión sobre la *intencionalidad* recubierta en los textos y aludir a su dimensión pragmática comunicativa, es posible proponer a los estudiantes que

- Adviertan intencionalidades comunicativas divergentes en textos similares o intencionalidades análogas en textos bien diferentes.

- Clasifiquen textos según las intencionalidades comunicativas de su producción que puedan inferirse y adviertan los rasgos lingüísticos que sustentan esas intencionalidades comunicativas semejantes o diferentes.
- Produzcan una diversidad de textos para fines comunicativos diversos y explícitos y justifiquen que elementos lingüísticos sirvieron para esos fines.

Para reflexionar sobre la *informatividad*, se puede desafiar a los estudiantes para

- Discriminar la información conocida y desconocida en tramos y textos diferentes.
- Analizar tipo de información (+/- básica o conocida) según los destinatarios previstos por los textos.
- Identificar cantidad de información aportada por los textos (mucho/poco, cuál).

En relación a la *aceptabilidad*, por otro lado:

- Analizar la relevancia de determinados textos en situaciones comunicativas particulares.
- Adaptar textos “inaceptables” para hacerlos aceptables en situaciones comunicativas particulares y diferentes.
- Producir textos aceptables para situaciones comunicativas particulares (por ejemplo, cartas formales para situaciones formales)

La *intertextualidad* es una categoría compleja; sin embargo es posible tomar conciencia de ella a partir de actividades que permitan

- Identificar conexiones formales o estructurales entre textos
- Analizar conexiones temáticas entre textos.
- Distinguir presencia de textos en otros textos.

Algunos de los parámetros despejados en el punto anterior, podrían tomar forma de actividades didácticas concretas como en los siguientes ejemplos:

Primer ejemplo:

Los siguientes párrafos pertenecen al mismo texto...pero están desordenados. Tu tarea es ordenarlos, y reescribir el artículo tal como crees que apareció en una enciclopedia infantil. ¿Qué elementos te permitieron reordenar el texto? Señálalos.

- *Generalmente, este fenómeno volcánico de erupción va acompañado de temblores de tierra que suelen alcanzar dimensiones pavorosas.*
- *De ahí proviene el nombre de volcán que se da a determinado tipo de montañas cónicas que tienen en su parte superior, una abertura, una especie de hoyo, llamado cráter, por donde salen gases y materias minerales a muy elevada temperatura, muy a menudo entre lenguas de fuego.*
- *El dios del fuego de la mitología se llama Vulcano.*
- *¿Qué sucede en los volcanes?*
- *Esto sumado a los torrentes de lava ardiente que descienden por las laderas al producirse la erupción, ha provocado muchas veces la destrucción de poblaciones enteras.*
- *Hay volcanes activos que sufren erupciones periódicas, y otros inactivos, ya totalmente apagados.*

En este ejemplo, se propone un clásico ejercicio que desafía al intérprete: reordenar un texto y restituirle su apariencia de unidad coherente a partir de la identificación de algunas marcas de cohesión (*este fenómeno...de ahí...Esto...volcanes...*) que permiten tomar decisiones y emprender el trabajo propuesto. La conexión posible entre esas marcas explícitas de cohesión y el conocimiento de este tipo de textos por parte del lector activarán un significativo ejercicio de interpretación de parte del lector.

Segundo ejemplo⁵:

5. (Tomado de Alvarado Maite y Cortés Marina (1997). Los Hacedores de textos 7mo. Editorial el Hacedor. Bs. As.)

Leé el siguiente texto y luego respondé los pedidos y preguntas que están al final.

Página 36. Información general
Buenos Aires, sábado 12 de noviembre de 1994 CLARÍN

Más de 30 millones de dólares por un genial manuscrito de Leonardo **EL "CÓDICE HAMMER" ANTICIPA LA INVENCIÓN DEL SUBMARINO Y DEL MOTOR A VAPOR**

72 páginas escritas y dibujadas por Da Vinci entre 1506 y 1510 se vendieron por teléfono a un coleccionista anónimo en la casa Christie's de Londres en una cifra récord: 30.802.000 dólares.

NUEVA YORK (Reuter, AP y DPA). - Un manuscrito ilustrado de Leonardo Da Vinci de 72 páginas en el que pronosticaba la invención del submarino y el motor de vapor se vendió ayer por más de 30 millones de dólares en la casa de subastas Christie's de Nueva York. Se trata del único manuscrito del artista que queda en manos privadas.

El precio exacto de 30.802.000 dólares es una cifra récord para un manuscrito y supera ampliamente la anterior marca de 11,8 millones que se pagó en 1983 por un documento llamado Henry the Lion que se subastó en la casa Sotheby's de Londres.

Da Vinci escribió este texto entre los años 1506 y 1510 en Florencia y Milán. Da Vinci lo hizo utilizando un espejo -con el fin de escribir al revés- para disimular su contenido y asegurarse que fuera secreto. En su trabajo, el científico describe por qué el cielo es azul, por qué brilla la luna y por qué es posible encontrar fósiles de conchas marinas en las cimas de las montañas. Tiene 72 páginas con unas 360 ilustraciones y dibujos, principalmente sobre la hidrodinámica, cosmología, astronomía, geología, paleontología y mecánica.

El manuscrito se conoce como Códice Hammer desde 1980, cuando el industrial estadounidense Armand Hammer lo compró por 5,6 millones de dólares. Este multimillonario lo donó a su propio museo de Los Ángeles. También le dio su nombre siguiendo la tradición de los anteriores dueños.

Esta costumbre posiblemente termine con la venta de ayer, ya que la casa de subastas neoyorquina dijo que el nuevo propietario desea permanecer en el anonimato. Del comprador sólo se supo que se trata de un coleccionista privado que ansiaba adquirir el único manuscrito de Da Vinci que queda en manos particulares. El interés por permanecer anónimo llegó a tal extremo que Christie's no quiso siquiera revelar la nacionalidad del comprador.

Más de una exclamación de asombro precedió a los aplausos que saludaron el final de una subasta inusual al obtener el precio de 30.802.000 por una oferta hecha por teléfono. Pero sin lugar a dudas el que más aplaudió fue el vendedor que concretó la compra: la comisión que le tocó fue de 2.8 millones.

Primer párrafo: ¿se retoman contenidos de los paratextos?, ¿cuáles?; ¿qué pasa con el dato de lugar?; ¿se agrega algo nuevo?, ¿qué?

Segundo párrafo: Indique por medio de qué palabra y qué contenido se cohesiona con el párrafo anterior. ¿Qué se amplía o especifica del manuscrito?

Tercer párrafo: ¿cómo se expresa la cohesión de este párrafo con el anterior?, ¿qué se amplía o especifica en relación con el manuscrito?

Cuarto párrafo: ¿cómo se expresa la cohesión en este párrafo?; ¿qué aspecto del manuscrito se detalla?

Quinto párrafo: ¿cómo está cohesionado este párrafo?, ¿cuál es el cambio de tema? Observe qué palabra se usa para enunciar la posibilidad.

Sexto párrafo: ¿cómo está cohesionado el párrafo con lo anterior?; ¿sobre quién se amplía información?

Séptimo párrafo: ¿cómo se conecta el último párrafo con la totalidad de la noticia?, ¿qué aspecto ya tratado del hecho se retoma?, ¿sobre quién se amplía información?

El análisis de las marcas explícitas a partir de las cuales un párrafo se liga a lo anterior, y de la marcha progresiva del tema y los subtemas (tema continuado o cambio de tema) es otro ejercicio interesante para la interpretación minuciosa de un texto y para tomar en cuenta en las propias producciones.

Tercer ejemplo:

Sr. Director:

Expreso aquí mi inquietud por la basura que se nos presenta día a día en la televisión de nuestro país ya sé el lector dirá "Si no gusta de la basura que se presenta día a día en la televisión que apague el televisor, nadie la obliga a mirar la televisión" este no es el caso puesto que un medio de comunicación tan poderoso como la televisión debería emplearse de una manera mejor con programas educativos entretenidos y divertidos sí pero sin llegar a la grosería los índices de pobreza parecen no retroceder en nuestro país en estos momentos no encuentro ningún programa educativo entretenido y divertido que me permita sentarme tranquila a disfrutar con mis nietos los negocios de la política y el fútbol originan la violencia en los estadios un escritor muy conocido premio Nobel de Literatura dijo *"esta sociedad terminará perdiendo sus valores atrás de la fachada de los medios de televisivos, que solo se preocupan por sus intereses comerciales y no en educar a sus ciudadanos"* no puedo más que coincidir plenamente con el premio Nobel de Literatura.

Dora Lidia Veloná de Chirico
Capitán Bermúdez, Santa Fe.

Dora escribió esta carta con algunos inconvenientes tecnológicos. El hecho de no manejar bien su computadora y el programa procesador de textos, originó problemas con el "cortado y pegado" y se entremezclaron en su carta algunos fragmentos de otros textos que ella misma había escrito para otros correos de lectores. Identificalos y anulalos.

Como podrás observar, la carta presenta algunos problemas de redacción, tales como la puntuación (que está ausente en todo el texto) y la excesiva repetición de palabras y frases. Tu tarea es identificar las oraciones que conforman el texto, colocando todos los puntos y agregando las comas que creas convenientes. Además, es necesario salvar al texto de tantas repeticiones utilizando palabras equivalentes. Luego, pasala en limpio.

Revisar los “errores” de textos ajenos⁶ desarrolla un marco de objetividad del que carece muchas veces hacerlo con los propios; “ayudar” a otro escritor inexperto a mejorar su texto (con problemas de cohesión y conexión interfrásticas) pasándolo en limpio y acordando una versión mejorada del mismo texto es un excelente ejercicio para escritores en formación.

6. Ejercicios de este tipo podrán localizarse en las actividades didácticas presentadas en la 2ª parte de este manual.

Capítulo 4

**UNA APROXIMACIÓN A LOS
ESTUDIOS SOBRE LA
COHESIÓN
TEXTUAL**

Una pregunta general y básica sobre lo que hace a la *coherencia* y *pertinencia* de los textos puede expresarse claramente de la siguiente manera: ¿Por qué nos vemos inclinados a establecer ciertas relaciones entre enunciados que, sin embargo, no están relacionados por alguna marca de cohesión? O, en otras palabras, ¿es la cohesión gramatical o lingüística condición necesaria y suficiente para establecer la coherencia de un texto? Volveremos sobre ese particular más adelante, pero podría adelantarse una respuesta negativa sobre este último interrogante: si bien la lengua tiene poderosos mecanismos de cohesión que hacen explícita la interconexión semántica y permiten dar coherencia, esta es una propiedad que podríamos denominar “translingüística” en el sentido de que está más allá de los aspectos formales y convencionales del sistema lingüístico y alude a una competencia cognitiva de los hablantes; se trata de otro sistema -podría decirse- determinado por una compleja red de cuestiones que están más allá de la lengua.

Ello no implica que uno de los objetivos más significativos de la empresa de la lingüística enfocada al análisis de los textos/discursos no haya sido comprender el complejo sistema de marcas que contribuyen a la cohesión lingüística y gramatical en una lengua y elaborar un repertorio sistematizado de esas formas. Cómo se establecen las conexiones estructurales en los textos no deja de ser, por tanto, una pregunta más que relevante no solo para los estudiosos de los textos/discursos sino también para los lectores y escritores cuya labor descansa, en buena medida, sobre la posibilidad de interpretar ese sistema de marcas o ponerlo a disposición de la claridad y efectividad de sus escritos.

La sintaxis resulta sin dudas un poderoso factor de integración de datos verbales en tanto posibilita relaciones entre términos a partir de categorías gramaticales determinadas. Sin embargo, para algunos autores, el alcance de estas categorías es limitado al universo de la frase; pensemos, por ejemplo, en una categoría tan particular como el verbo que rige y determina un número finito de actantes, roles temáticos, complementos, etc. en el contexto oracional o de la secuencia próxima.

Para muchos autores (Benveniste, 1977; Jakobson, 1985; entre otros), fuera de la oración no existe estructura formal regulada por atracciones sintácticas sino que hay otras estructuras análogas enlazadas semánticamente una con otra; en otras palabras, a una frase le sigue o precede otra, y la forma en que lo hace es predominantemente semántica sin depender exclusivamente de regularidades sintácticas. Si bien para otros autores (van Dijk, 1983, 1990, 1995; Petöfi, 1978; etc.) existen principios organizacionales o estructurantes propios de los textos/discursos y superiores a la frase (por ejemplo, las superestructuras tal como las entiende van Dijk), sin embargo estos principios están lejos de presentar la fuerza y la regularidad de una sintaxis que ordena los elementos del sistema. Una sintaxis de los textos/discursos refiere sólo lúbilmente a un modo organizativo e hi-

potético pero no tiene el mismo sentido de los mecanismos de regulación de la sintaxis oracional.

Desde esta perspectiva, el discurso parece comenzar justo allí: allí donde termina el poder de las conexiones estructurales y comienza el de las relaciones semánticas. Los estudiosos del discurso, aun considerando el interés de las conexiones estructurales y sintácticas que expresan las oraciones, deberán atender a sistemas de conexión múltiples y diversos con que los textos suelen asegurar la interconexión entre sus partes.

Los instrumentos que organizan el discurso son, principalmente, de naturaleza semántico-pragmática. Entre los más recurrentes señalados por los estudiosos de la cuestión, suelen mencionarse:

- Los conectores que indican relaciones funcionales entre los contenidos proposicionales.
- Las diferentes formas de anáfora que aseguran solidaridad referencial (correferencia, asociación) y establecen cadenas de referencia.
- Las expresiones introductorias de cuadros del discurso (temporales, espaciales, modales) que sitúan especificidades discursivas relativas a cuándo, dónde, o cómo.
- Las marcas configuracionales (párrafos, organizadores metadiscursivos) que también constituyen unidades en función de criterios semánticos y establecen redes o campos de significación en los textos/discursos.

¿Qué son los elementos de cohesión?

Las marcas de cohesión no funcionan nunca más que como señales o disparadores que estimulan procesos de elaboración inferencial en los cuales las informaciones contextuales y los conocimientos de los sujetos juegan un rol esencial. La ocurrencia de un conector y/o una anáfora y/o cualquier otra marca de cohesión no es ni una condición necesaria (1) ni una condición suficiente (2) para que una sucesión de dos enunciados parezca formar una secuencia coherente e inteligible totalmente. En los siguientes ejemplos puede constatar esa propiedad:

(1) *María está resfriada. Hace frío*

(2) *María está resfriada pero Alberto estudia piano desde los cuatro años.*

Una condición que sí pareciera necesaria para la coherencia del discurso es la *repetición* de algo a lo que ya se ha hecho referencia o ya ha sido introducido como condición para integrar las frases que continúan en un modelo temático o semántico único. La *progresión* de un tema según determinadas reglas, diferentes a las de la sintaxis oracional, pareciera ser la modalidad que regula la coherencia textual. Esta progresión va inclusive más allá de la mera continuidad referencial (mantener estables los mismos referentes) sino que sigue itinerarios complejos que, en última instancia, se definen en el esfuerzo cooperativo que hacen los intérpretes de los mensajes; ellos tratan siempre de establecer una conexión significativa entre los acontecimientos puestos en relación en un texto/discurso aun cuando no sea visible ni clara la vinculación referencial entre uno y otro. Analicemos un claro ejemplo de ello:

Si alguien oye la secuencia “El presidente ha muerto. El caramelo se quemó” hará todo el esfuerzo interpretativo para vincular la quemadura como consecuencia de la noticia sorprendente o drástica. De igual manera, si lee la expresión “Tú eres asistente. Estos tomates permanecerán verdes”, el isomorfismo mismo entre ambos componentes, le hará prever en primera instancia correspondencias de significado: “eres lento, no se van a cumplir los objetivos, el proceso se demorará, etc.”.

La *coherencia* de un texto/discurso, en conclusión, se establece a partir de la interpretación de marcas de cohesión eventuales (*conectores específicos, pronombres, etc.*) y por operaciones inferenciales (inferencias de ligazón que realiza el intérprete en base a sus conocimientos y al esfuerzo de cooperación interpretativa que realiza). En otras palabras, la coherencia no aparece como un rasgo del texto/discurso sino como una forma a priori de la interpretación.

En sentido coincidente, Wilson y Sperber (2004) afirman que la interpretación del lenguaje es básicamente *contextual e inferencial*, y que la interpretación de todo enunciado es gobernada por un principio único llamado de *pertinencia óptima*. Desde esta perspectiva el *contexto* no es un “dato” ya dado por una enciclopedia o conjunto de saberes previos, sino que es construido por los intérpretes. Las *inferencias* están regidas por una heurística única llamada *principio de pertinencia óptima*, según el cual el receptor se detiene en la primera interpretación que produce suficientemente efectos contextuales para justificar su atención y que no lo obliga a un esfuerzo de tratamiento extra.

Para ilustrar este significativo principio, los autores ofrecen el siguiente ejemplo:

Supóngase que un individuo A manifiesta su sorpresa al constatar que B ha escrito en un papel con membrete de la universidad una lista de ejemplos destinada visiblemente a una exposición sobre lingüística para una actividad académica; ante la sorpresa de A, B responde: “No tengo más papel”

La interpretación de B ante la sorpresa de A podría estar motivada por un haz de hipótesis inferenciales:

- 1) A se ha sorprendido porque piensa que no debería escribirse eso en ese tipo de papel que está destinado principalmente para otra cosa.
- 2) A se ha sorprendido porque infiere que B ha querido darle un carácter oficial a su exposición y ha utilizado ese tipo de papel.
- 3) A se sorprende básicamente por los ejemplos que escribió en el papel.

Seguramente B ha descartado rápidamente la 3ª hipótesis, ha relativizado la 2ª (que quiere manifestar su pertenencia a cierta institución académica) y ha confirmado la 1ª para emitir su respuesta: cuando se usa papel oficial para escribir ejemplos destinados a una exposición sobre lingüística es porque no se tiene otro.

Estas inferencias tienen un costo *cognitivo* para B, pero se compensan con un beneficio *interpretativo*: B aprende algo sobre el comportamiento de A. Tras la sorpresa de A, B confirma su primera hipótesis como *pertinente*, queda satisfecho y no va más lejos; le “cierra” interpretativamente la situación (A piensa que no debería utilizarse papel oficial para escribir ejemplos de una exposición) y ensaya la respuesta *pertinente* para la secuencia: “no tengo más papel (tuve que usar este)”.

El principio de *pertinencia* se rige por una lógica económica: establece un equilibrio entre las *ganancias* informacionales (la información o conocimiento que gana el intérprete) y los *costos* de tratamiento (el gasto o esfuerzo de hipótesis e inferencias que debe invertir el intérprete).

Según este mecanismo interpretativo (inversión-costo y ganancia) se establece una tipología de las relaciones de coherencia y fuerza de la pertinencia que es interesante señalar; en ese ordenamiento, las inferencias *causales* tienden a prevalecer sobre las otras relaciones, en especial las *temporales*, para el establecimiento de los nexos de coherencia. Los hablantes dan prioridad a las relaciones causales como primera iniciativa interpretativa para asegurar

la pertinencia que establezca la coherencia integral de los enunciados; recién cuando no se sienten autorizados a ello tratan de acomodarse en los de contigüidad o semejanza.

Si alguien escucha o lee la secuencia “Alberto silbó. Un gato salió corriendo” apuesta como hipótesis interpretativa más pertinente que el silbido del hombre fue la causa de la huida del gato (o ésta, el efecto de aquel). Solo en el caso de que la relación causa/efecto no pueda cerrar interpretativamente la secuencia, se acude a otro tipo de relación (contigüidad temporal, por ejemplo). En la secuencia “Alberto silbó. Resonó un trueno” la hipótesis interpretativa “tronó porque Alberto silbó” no puede aplicarse y en su lugar se apuesta a la contigüidad temporal entre ambos eventos y que resulta más pertinente: el silbido y el trueno ocurrieron simultáneamente.

Según Hume:

“la especie más común de relación entre los distintos acontecimientos que entran en una composición narrativa es la causa-efecto (...) los conocimientos de las causas (los historiadores por ejemplo) son los más instructivos, pues es solo este conocimiento el que nos hace capaces de dominar los acontecimientos y gobernar el porvenir”

Dice este filósofo que habría solamente tres principios básicos de conexión entre las ideas (tres modalidades generales de coherencia, podríamos decir) y que serían: la *semejanza*, la *contigüidad en el tiempo y/o en el espacio*, y la *relación causa-efecto*. Los enunciados “Pablo resbaló. Un florero se cayó” podrían llevar a una interpretación *causal* (la resbalada de Pablo ocasionó la caída del florero), a una interpretación de *contigüidad temporal o espacial* (la resbalada y la caída ocurrieron al mismo tiempo o en el mismo espacio) o una interpretación de *semejanza* entre ambos incidentes (resbalada = caída). En el sentido de Sperber y Wilson, los intérpretes cerrarían la interpretación que primero compensase su esfuerzo interpretativo; entre ellas, la interpretación *causal* tendría las de ganar. En cambio en expresiones como “Pablo resbaló. Sofía se cayó en las manzanas” quizás se invierta la preeminencia de las interpretaciones y las de *contigüidad* o *semejanza* tengan preeminencia frente a la de *causalidad* (la resbalada de Pablo ocasionó que Sofía se cayera en las manzanas): esta debería esperar la falta de confirmación de las primeras para poder establecerse.

De igual manera, “Juan hizo la siesta. Sofía miró televisión” requerían cierto conocimiento particular sobre la vinculación entre Juan y Sofía para apostar a una interpretación *causal* en primera instancia (por ejemplo, que ella no puede hacerlo si él está despierto); en princi-

pio, una relación de contigüidad permitiría obtener la interpretación óptima (la siesta de Juan y la ocupación de Sofía con la televisión ocurrieron al mismo tiempo).

Se requeriría también un conocimiento adicional y un esfuerzo interpretativo extra para acordar una interpretación *causal* en estos enunciados: “Manuel perdió 500 francos al loto. María se rompió una pierna saliendo de misa” o “Manuel perdió 500 francos al loto. María encontró al hombre de su vida”: las interpretaciones que mejor ganancia interpretativa tienen son las relativas a la *semejanza* (la mala fortuna en el primero o las fortunas opuestas en el segundo) o a la *contigüidad* entre ambos acontecimientos (la pérdida del dinero y la rotura de la pierna o el hallazgo del hombre ideal suceden al mismo tiempo). Sin embargo en el ejemplo que sigue podría inferirse con mayor ganancia interpretativa una relación de *motivación* o *causalidad* entre una y otra: “Marcos entró en un café. Su mujer se apresuró hacia el supermercado” (lo que implicaría que ella aprovechando que él estaba en descanso fue a hacer la compras).

Las relaciones de cohesión y la causalidad. Reflexiones didácticas.

La centralidad de las relaciones de *causalidad* como procedimiento genérico para establecer continuidad en el discurso e interpretar su coherencia constituye un buen indicio para pensar la enseñanza orientada a la interpretación y producción de textos. Si ha de entenderse esta práctica como el acompañamiento reflexivo necesario que un lector o escritor más experimentado lleva a cabo con otro menos formado, la insistencia en explicitar los vínculos causales entre los eventos señalados en los textos que se leen o se escriben no es ociosa: los lectores desprevenidos o menos experimentados pueden pasar por alto vínculos causales (así como de semejanza o contigüidad) si no son orientados sobre la importancia que tienen para la interpretación global de un texto. Nunca está de más acompañar a los lectores noveles a desmontar las redes de causalidad de los textos que se leen en clase (mediante el artificio didáctico que se prefiera: preguntas, subrayados, esquemas, organizadores de otro tipo, etc.) para potenciar sus posibilidades interpretativas. Tampoco es insignificante ayudarlos a establecer esquemas previos que expresen las redes causales de los eventos que se quieren expresar, cuando se propone la producción de textos. Reforzar interpretativamente las interconexiones entre las partes del texto que se lee o anticiparlas en el caso de los textos por escribirse, constituirá una acción didáctica provechosa para quien interpreta o debe producir un texto.

Como ejemplo de una propuesta didáctica que nos interesó particularmente para ilustrar lo antes dicho y que podría ser replicada en otras, proponemos la siguiente⁷:

7. Los Hacedores de textos 7°. (1997) El Hacedor. Bs. As

Leé el siguiente editorial

Notable descuido de los monumentos

El estado de deterioro y descuido al que son sometidos los monumentos refleja tanto la falta de conciencia de la sociedad como la desidia de las autoridades públicas para preservar el patrimonio escultórico porteño.

En la capital Federal existe, entre monumentos, bustos, estatuas, relieves, figuras mástiles, fuentes, placas y monolitos, 2.200 objetos de mármol, bronce o hierro, para reparar los daños que sufren constantemente, la Comuna tiene que gastar 700 mil pesos anuales.

El deterioro se produce por el vandalismo de la gente, que pinta grafitos, raya y destruye partes de los monumentos, por efectos medioambientales tales como la lluvia, la humedad y el smog y por problemas estructurales de los materiales utilizados en la construcción de las piezas escultóricas, que se fisuran o degradan con el tiempo. A ello se le suma la inapropiada, según los expertos, restauración a la que se los somete por parte de la Municipalidad.

Este problema urbano, como otros, expresa un síntoma cultural más grave: la falta de cuidado y respeto por lo que es de todos. Su superación, en tal sentido, requiere un cambio importante en las actitudes sociales y acciones más efectivas por parte de las autoridades públicas. (Clarín, 1996)

1. En el texto que acabas de leer se mencionan distintas causas del deterioro de los monumentos. Hay una causa más general y causas más específicas. Enumeralas.

2. Completá lo que falta en los siguientes fragmentos. Para eso vas a tener que investigar:

a).....
..... Estos cambios en el nivel de las aguas se deben a la influencia que ejerce la luna alrededor de la tierra (en este caso tenés que investigar cómo influye la luna en el nivel de las aguas)

b) Toda manifestación de vida en la tierra necesita al sol. Sabiendo esto, podemos

imaginar qué ocurriría si dejara de calentar y alumbrar la tierra:

.....

.....

(Después de los dos puntos tenés que escribir las posibles consecuencias; conviene revisar cómo se conjuga el tiempo condicional ya que, tenés que hacer hipótesis.

Los procedimientos de cohesión textual disponibles

Enrique Bernárdez presenta en su obra introductoria a la Lingüística del Texto (1982) que ya mencionamos, una de las sistematizaciones más claras y funcionales para comprender cuáles son y cómo operan los sistemas de cohesión textuales de nuestra lengua. Las clasificaciones, aun cuando expresan cierto enciclopedismo escolar o académico o fueron utilizadas para ello, sirven para tomar conocimiento del mapa completo de recursos que están a disposición para hacer una u otra cosa: en este caso, hacer progresar de manera cohesiva (y quizás coherente) un texto.

De igual manera, en otra obra antológica para iniciarse en los estudios textuales, Robert de Beaugrande y Wolfgang Dressler (1997) sistematizan el universo de procedimientos de cohesión textual del que disponen las lenguas para coherentizar textos. Significativamente análogas son ambas clasificaciones y constituyen, bien ambas o una u otra sin distinción, buenas orientaciones para la enseñanza; no se trata de aprender series interminables de recursos sino de ensayarlos, evaluarlos, cambiarlos por otros, reflexionar sobre el valor y el límite en el uso de cada uno, etc. Se trata de ponerlos a disposición de quien los necesita para comprender la relación entre partes diferentes de un texto e interpretar mejor lo que un texto plantea, o para quien necesita expandir coherentemente un/unos tema/s en su trabajo de producción textual.

En las siguientes páginas, las exponemos casi como las ofrecen los autores, con algunos agregados explicativos, y con el objetivo de tener ambos mapas completos; estas clasificaciones o series no son las únicas, pero sí ofrecen una mirada de conjunto más que interesante para orientar procesos de trabajo con los textos.

PROCEDIMIENTOS DE COHESIÓN TEXTUAL (Enrique Bernárdez, 1982)

| Forma | concepto | observación | ejemplo | | |
|--|--|---|--|--|--|
| REPETICIÓN / SUSTITUCIÓN | Consiste en la reaparición o recurrencia de un elemento del texto en el mismo texto. | Este es el medio fundamental con el que se establece lingüísticamente la coherencia textual. Es concomitante con la sustitución: repetir y sustituir por otro equivalente (un elemento con equivalentes) constituye el mecanismo lingüístico de reaparición de un elemento en el texto. | | | |
| | Sustitución léxica sinonímica | Consiste en la repetición pero con un elemento léxico diferente | La sinonimia real no existe en el plano léxico (no existen términos semánticamente idénticos). Pero sí desde el punto de vista textual y es un potente mecanismo de identidad referencial. | <i>Cuatro ladrones atacaron la vivienda de una familia en Mar del Plata. Los malvivientes ingresaron por la puerta trasera mientras la familia descansaba.</i> | |
| | Sustitución mediante proformas. | Es la repetición con elementos especializados | | | |
| | | proformas lexicales | Se trata de elementos léxicos especializados que son sustitutos universales: <i>cosa:</i> sustituto nominal para objetos <i>persona:</i> para seres humanos <i>hacer:</i> para verbos transitivos | | -Ana fuma. María hace lo mismo. -¿Están comiendo? / Eso hacen |
| | | pronombres | -personales de 3º persona (endofóricos) y de 1º y 2º (exofóricos). -demostrativos, reflexivos, indefinidos, posesivos, relativos, etc. -sustitutos de oraciones completas (eso) | | -Ayer llegaron Luis y Elisa. Él está muy contento de haber vuelto. -El profesor y sus alumnos no están en clase. Aquél ha vuelto a casa, éstos han ido al bar. -Juan se marchó. Iba a su casa. |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--------------|--|---|---|
| | | proadverbios | Se trata de adverbios que sustituyen elementos con función adverbial. | No son elementos léxicos plenos, sino sustitutos textuales. | <i>-Todos estaban en casa. Allí hacía menos frío.</i> |
| | Elipsis | | Es una forma especial de sustitución en la que el sustituto es cero (se sustituye por nada). | Generalmente suele limitarse a reemplazar los elementos que pueden reemplazarse con proformas. Es posible cuando el elemento elidido es perfectamente identificable y no genera ambigüedad. | <i>-Juan vino cansado a casa. Había trabajado todo el día. Pedro, en cambio, no. Sólo durmió.</i> |
| RELACIONES ENTRE LEXEMAS | Se trata de un tipo de conexión entre elementos léxicos sucesivos. No es sustitución, ya que se trata de elementos diferenciados aunque con vinculación semántica | | | No hay identidad referencial. Son relaciones léxicas entre objetos distintos. | |
| | Híper / hiponimia | | No son sustituibles como los sinónimos. Los elementos se conectan por rasgos semánticos comunes | | <i>La comida estaba muy buena. Los alimentos eran de primera calidad.</i> |
| | Derivados | | Tampoco son sustituibles como los sinónimos. | | <i>Tronó toda la noche. Los truenos se escuchaban por todas partes.</i> |
| | Campos semánticos. | | Relaciones de significado por el conocimiento de mundo de los receptores. Tampoco son sustituibles como los sinónimos. | | <i>El colegio estaba cerrado. Los profesores estaban de huelga.</i> |
| ISOTOPÍAS | Se trata de un proceso de repetición/sustitución, más relaciones entre lexemas que definen cadenas nominativas y dan continuidad semántica y cohesiva a un texto. Esas cadenas se denominan también <i>isotopías</i> . | | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| TEMA/REMA TÓPICO/ COMENTO | <p>El dispositivo <i>tema/rema</i> fue desarrollado inicialmente en los modelos oracionales por la Escuela de Praga: el tópicos se corresponde con el sujeto y el rema con el predicado.</p> <p>El dispositivo <i>tema + rema</i> conforma la <i>progresión temática</i>: un modelo para explicar la textualización; ello es la estructura temática definida por la información que se retoma de lo antes dicho y la información nueva que se agrega para hacer avanzar el texto. Los tipos de progresión generalmente señalados son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) el rema de una proposición se convierte en tema de la siguiente. 2) a un mismo tema se van asignando nuevos remas. 3) el rema se reinterpreta como compuestos por 2 o más elementos, y cada elemento se utiliza sucesivamente como nuevo tema 4) se tematizan elementos nuevos (tomados del contexto); es decir no se tematizan remas anteriores. | | |
| ARTÍCULO | <p>El artículo determinado o definido remite a elementos conocidos.</p> <p>El indefinido, en cambio, presenta un sustantivo por primera vez.</p> | <p>El artículo determinado señala que interesa una información anterior.</p> <p>Los artículos son endofóricos o exofóricos.</p> | <p><i>Un niño caminaba por la calle. El pequeño quedó atónito frente al auto que se detuvo inesperadamente.</i></p> |

PROCEDIMIENTOS DE COHESIÓN TEXTUAL

(de Beaugrande y Dressler (1997)).

| <i>Mecanismos textuales que operan a largo alcance</i> | | | |
|--|--|---|---|
| REPETICIÓN LEXICA | <p>Consiste en la reaparición literal de un mismo elemento en dos lugares distintos del texto.</p> | <p><i>Muchas casas han quedado completamente inundadas de agua. Yo diría que la mayor parte de ellas están inundadas de agua. Están completamente hundidas debajo del agua.</i></p> | <p>La repetición puede (debe) controlarse en lo escrito. Depende del tiempo de producción con el que se cuenta ya sea oral o escrito. También suele aportar otros sentidos al texto: Sorpresa, ironía, estético (poesía), etc. La repetición reduce el nivel de informatividad del texto.</p> |
| REPETICIÓN PARCIAL | <p>Representa la reutilización de algunos componentes léxicos básicos que han sufrido una transcategorización.</p> | <p><i>Los gobiernos son elegidos por los ciudadanos y su poder emana únicamente del común acuerdo entre los gobernados.</i></p> | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| PARALELISMO | Consiste en repetir la misma forma (los mismos elementos formales) pero con otros contenidos. Se reutilizan formatos superficiales rellenos de otras expresiones. | <i>Ha saqueado sucesivos mares, ha destrozado nuestras costas, ha quemado nuestras ciudades.</i> | También combate la baja de <i>informatividad</i> del texto que produce la repetición. |
| PARÁFRASIS | Es la utilización de expresiones distintas para repetir el mismo contenido. | <i>Nunca he visto a un asesino, ni el símbolo abominable de quien se lleva la vida.</i> | |
| SINONIMIA | Idem | <i>Cualquier tipo de comentario, requerimiento, sugerencia o propuestas que sea obsceno, impúdico, lascivo, sucio o indecente.</i> | Existen muy pocas expresiones de la lengua natural cuyos significados virtuales sean totalmente idénticos. La sinonimia, imperfecta, tiene una función textual importante. |
| FORMAS PRONOMINALES Pronombres | Se trata de elementos lingüísticos de muy corta longitud, económicos, vacíos de un significado propio concreto que pueden aparecer en la superficie textual en lugar de otras expresiones más definidas y con contenido semántico activo. | <i>Erase una vez un viejecito y una viejecita muy pequeñitos que vivían en un zapato. El fumaba en pipa y ella cosía en una mecedora.</i> | Los pronombres sustituyen sustantivos, con los que establecen relación de <i>correferencia</i> . Por ejemplo: La <i>anáfora</i> que utiliza una forma pronominal después de la expresión correferente. La <i>catáfora</i> : utiliza una forma pronominal antes de la expresión correferente. |
| FORMAS PRONOMINALES Forma pro-verbal | El verbo hacer, por ej., se emplea frecuentemente como una forma proverbal que mantiene actualizado del contenido de un verbo o un sintagma verbal. | <i>X- le comprendo perfectamente, señor. Y- ¡Caramba! Eso es más de lo que yo lo hago.</i> | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| FORMAS PRONOMINALES Forma pro-complemento | <p><i>Eso (hecho eso)</i> puede aparecer sustituyendo a cualquier modificador que se relacione con el verbo principal de la construcción.</p> | <p><i>Ese mismo día me avergoncé de no haberme levantado de un salto y no haberle atado las manos a la espalda, en ese mismo instante y allí mismo. Si hubiese tenido siquiera una pizca de coraje físico, hubiera hecho eso.</i></p> | <p>Hay formas pronominales que pueden ser correferentes de cláusulas completas.</p> |
| <p><i>Si el emplazamiento textual de las proformas obstaculiza su grado de reconocimiento y determinación entonces se pierden todos los beneficios de su uso, porque han de utilizarse costosas operaciones de búsquedas para emparejar la pro forma y el correferente.</i></p> | | | |
| ELISION | <p>Se presenta cuando las tareas de procesamiento textual posibilitan completar una discontinuidad perceptible en la superficie textual.</p> | <p><i>-Sé mina de mi amor, y usuaria de mis tesoros. -Se dice que la hija, sana y bella, pero el hijo, un muchacho desgarrado, se crió atado al delantal de su madre.</i></p> | <p>Al igual que las proformas su utilización necesita un compromiso de equilibrio entre la concisión y la claridad textuales (ahorrar o sobregastar energía de procesamiento)</p> |
| TIEMPO Y ASPECTO VERBAL | <p>Las categorías temporales y aspectuales se organizan de manera muy distinta en las distintas lenguas. En casi todas se establecen relaciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente / pasado / futuro -anterioridad / posterioridad -continuidad / discontinuidad -finalizado / no finalizado <p>Los tiempos/aspectos verbales marcan continuidades textuales</p> | <p><i>-El faro iluminó la bahía. -El faro estaba iluminando la bahía. -El faro iluminó cinco veces seguidas la bahía.</i></p> | <p>Según Talmy, los principios de organización temporal que operan en los textos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la <i>desplegabilidad</i>: múltiples aspectos temporales en un texto. -la <i>limitabilidad</i>: límites temporales definidos y discernibles entre los acontecimientos marcados en un texto. -la <i>divisibilidad</i>: segmentación de la continuidad temporal interna del texto. -la <i>distribución</i>: ordenación de los acontecimientos y acciones en el tiempo. |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>CONEXIÓN (conectores)</p> <p>(Excepto en el caso de la disyunción) el uso de los conectores como señales es, en muy pocas ocasiones, obligatorio porque los usuarios no suelen tener excesivas dificultades en el reconocimiento de las relaciones existentes. Los conectores permiten al productor tener más control sobre la producción y reconocimiento de relaciones).</p> | <p>C o n j u n c i ó n</p> | <p>Representa una relación aditiva: añade información nueva al texto.</p> | <p><i>A los pájaros de gran envergadura les gusta dormir en los árboles de los parques que hay en las afueras de la ciudad, y desde 1885 los ciudadanos locales ha considerado ese hecho como la mejor de las situaciones posibles.</i></p> | <p>Son conectores típicos: Y, también, además...</p> |
| | <p>D i s y u n c i ó n</p> | <p>Se ofrecen dos alternativas de las cuales una se impondrá en el mundo textual. Introduce información adicional y trae a colación una alternativa posible.</p> | <p><i>...Uno no se debe precipitar demasiado, o corre el riesgo de pisarlo; no debe caer tampoco en el extremo opuesto, o se quedará sin el seguro.</i></p> | <p>Son conectores típicos: O, ni/ni...</p> |
| | <p>A d v e r s a c i ó n</p> | <p>Se ofrecen una objeción u oposición a una información textual.</p> | <p><i>Carter estaba desconcertado y enfadado. Pero Begin permanecía firme.</i></p> | <p>Son conectores típicos: pero, sin embargo, aunque, no obstante</p> |
| | <p>S u b o r d i n a c i ó n.</p> | <p>Se introducen conexiones subordinantes como la causa, consecuencia, proximidad temporal</p> | <p><i>El juez rechazó encargarse del caso, sobre la base de que carecía de autoridad adecuada. El presidente declaró emocionadamente que estaba "muy contento de regresar a casa". Entonces habló de la reunión que había celebrado.</i></p> | <p>Son subordinantes típicos: -porque, ya que...etc. -entonces, próximo, antes, desde, -cuando, mientras, durante, etc.</p> |

| | | | | |
|------------|--|--|---|--|
| ENTONACIÓN | | Se expresan modalidades como la condicionalidad: probabilidad, posibilidad o necesidad de unos acontecimientos con respecto a otros. | <i>Tendríamos el nivel de vida de Alemania si tuviéramos el nivel de productividad laboral de Alemania.</i> | Constituye un movimiento mental muy importante que permite proyectar aquellos acontecimientos y situaciones que podrían suceder o que podrían haber sucedido en el mundo textual |
|------------|--|--|---|--|

Ruqaiya Hasan (1987) desarrolla una significativa teoría acerca de la *cohesión textual*. El centro de esta teoría lo conforma el concepto de *textura* en tanto emergente de las relaciones de cohesión textuales: la textura es precisamente eso que resulta como producto o manifestación de las relaciones de cohesión. ¿Qué es una textura? Para clarificar esta noción, Hasan propone dos ejemplos:

Ejemplo 1:

*Había una vez una niña pequeña
y (ella) salió a pasear
y (ella) vio un osito de juguete pequeño y encantador.
así que lo llevó a su casa
y cuando (ella) llegó a su casa lo lavó.*

Ejemplo 2:

*Él se subió al búfalo
(yo) he reservado un asiento
(yo) lo/la he guardado en la alacena
(yo) no lo/la he comido*

El primer ejemplo posee el atributo de la propiedad de *textura* que el segundo no tiene: hay relaciones de significado evidentes entre sus partes, establecidas por dos sistemas de *correferencia* principales: “ella” refiere a “la niña pequeña” mientras que “lo” a “osito de juguete pequeño y encantador”.

En relación con ello, puede concluirse que:

- La textura de un texto se manifiesta por ciertas clases de relaciones semánticas entre sus mensajes o constituyentes individuales.
- Por lo menos en un primer momento, la textura y la estructura del texto no constituyen parte de un mismo fenómeno.
- La propiedad de la textura está relacionada seguramente con la percepción de coherencia y unidad por parte de quien escucha.

La textura es, entonces, la vinculación semántica entre A y B que da como resultante el texto A-B

A \longleftrightarrow B (La relación entre A y B es semántica)

Hay varios tipos de vínculos o relaciones semánticas que pueden establecerse entre unidades para conformar la “textura” que la autora clarifica a partir de los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1: Yo tenía un pequeño nogal; él no podía resistir nada salvo una nuez moscada de plata y una pera de oro

Ejemplo 2: Yo toco el violoncello. Mi esposo lo hace también

En el primer ejemplo, “él” y “pequeño nogal”: se refieren al mismo referente y establecen por ello, una relación de *correferencia*.

En el segundo ejemplo “toco el violoncello” y “lo hace” no se refieren ya al mismo referente, sino que pertenecen a una clase idéntica (tocar instrumento). Constituyen, por lo tanto, una relación de *coclasificación*.

Volviendo al primer ejemplo, “de oro” y “de plata” no se refieren al mismo referente, ni tampoco pertenecen a la misma idéntica clase sino que son partes análogas de un conjunto mayor y tienen un parecido general (el de los metales preciosos); este tipo de relación se denomina *coextensión* en tanto ambos elementos son extensiones de una categoría englobante o superior (metales preciosos).

Correferencia, *coclasificación* y *coextensión* constituyen los mecanismos básicos para asegurar la textura de un conjunto de enunciados. La interpretación, tal como la plantean Hasan y Halliday (1976), es *endofórica* cuando la fuente de interpretación del término implícito yace dentro del cotexto. En los ejemplos aludidos, “ella” y “niña”; “él” y “nogal”, etc. En cambio, la interpretación es *exofórica* cuando la fuente de interpretación del término implícito yace fuera del cotexto, es decir, en el contexto. Cuando el término implícito sigue a su referente lingüístico es un vínculo cohesivo *anafórico*; en cambio cuando el término implícito precede a su referente es un vínculo cohesivo *catafórico*. Los dos términos de un vínculo *co-extensional* (“de oro” y “de plata” en el ejemplo anterior) son “palabras de contenidos” o “ítemes léxicos”, es decir no pueden ser implícitos como los pronombres, o las elipsis.

Hay otro tipo de relaciones de sentido tradicionales que colaboran en la conformación de la textura. A saber:

- La sinonimia: el significado experiencial de los dos ítemes léxicos es idéntico, es decir que nunca hay superposición total de significado entre ambos.
- La antonimia: marca la oposición del significado experimental.
- La hiponimia: expresa la relación entre una clase general y sus subclases.
- La meronimia: marca relación de parte-todo (árbol-rama y raíz; árbol y raíz son, por ejemplo, merónimos)

A partir de estas categorías, Hasan (1976) construye un complejo sistema clasificatorio que expresa las modalidades o tipos de *cohesión*. Distingue un modo de cohesión no estructural y otro estructural según se establezca de manera gramatical o léxica y temática respectivamente. El esquema que organiza estas relaciones es presentado por la autora de la siguiente manera:

| COHESIÓN NO ESTRUCTURAL | | | |
|---|--|---------------------------------------|--|
| Relaciones componenciales ⁸ | | Relaciones orgánicas ⁹ | |
| Recurso | | Relación vincular típica | |
| Recursos cohesivos gramaticales | A: Referencia 1.Pronominales 2.Demostrativos 3.Artículos definidos 4.Comparativos | co-referencia | A: conjuntivos ej.: vínculo causal, vínculo concesivo B: parejas adyacentes ej.: pregunta (seguida por respuesta) ofrecimiento (seguido por aceptación) orden (seguida por acatamiento) |
| | B: Sustitución y Elipsis 1.Nominal 2.Verbal 3. Proposicional | co-clasificación | |
| Recursos cohesivos léxicos | A: General 1. Repetición 2. Sinonimia 3. Antonimia 4. Meronimia | co-clasificación o co-extensión | Continuativos (ej.: todavía, ya...) |
| | B: Instancial¹⁰ 1. Equivalencia 2. Denominación 3. Semejanza | co-referencia o clasificación | |
| COHESIÓN ESTRUCTURAL | | | |
| A. Paralelismo. B. Desarrollo de Tema-Rema | | | |

8. Los ítems que sirven como términos de un vínculo forman parte del mismo mensaje, son componentes del mensaje.

9. Los términos en el vínculo son mensaje(s) completo(s) más que componentes de mensaje.

10. Hay recursos cohesivos que son específicos para un único texto; por ej.: los de semejanza instancial, como "todos mis placeres son como ayer".

La cuestión de la cohesión textual. Proyecciones en la didáctica.

En el rastreo de diferentes manuales escolares, hemos encontrado tipos recurrentes de actividades didácticas que focalizan los fenómenos de cohesión textual. Las más representativas y comunes son encabezadas por consignas del siguiente tipo o semejantes:

Actividad 1:

Reemplacen por sinónimos las palabras en negrita del texto que sigue. Un diccionario de sinónimos puede ser de mucha ayuda si lo sabemos aprovechar. Como en muchos casos se van a encontrar con que una palabra tiene varios sinónimos; van a tener que decidir, con ayuda del profesor o profesora cuál es el más adecuado en el caso de este texto (y por qué) y cuál o cuáles no se pueden usar (y por qué).

Actividad 2:

-Escribí la mayor cantidad de hipónimos que recuerdes para cada uno de los siguientes hiperónimos.

-Completá los textos que siguen, usando los hipónimos de la consigna anterior. En algunos casos vas a necesitar ayuda y en otros quizás tengas que investigar el tema por tu cuenta (...)

Actividad 3:

En el texto que sigue sustituí, todas las veces que puedas, la palabra-comodín “cosa” por palabras o frases más precisas.

Actividad 4:

-Hagan una lista con las palabras destacadas en cada uno de los dos textos anteriores y agreguen otras que pertenezcan a las mismas cadenas léxicas.

-Ahora subrayen las cadenas léxicas que encuentren en los siguientes fragmentos de textos. Luego pónganle un título a cada uno.

Actividad 5:

Elijan uno de los dos campos semánticos que siguen y escriban un relato que incluya esas palabras.

Actividad 6:

Sustituí por elipsis las repeticiones innecesarias del siguiente texto.

Actividad 7:

Este texto está plagado de pronombres y esto dificulta su lectura. Reemplazá cada pronombre por el sustantivo al que se refiere, sin importar que quede lleno de palabras que se repiten.

Actividad 8:

En el fragmento del texto que sigue hay varias repeticiones; algunas tienen que permanecer tal cual y otras pueden ser reemplazadas o suprimidas. Reescribilo.

Actividad 9:

Escribí todas las posibilidades para relacionar las siguientes ideas. En cada caso, explicá el significado (se ofrecen secuencias de oraciones continuadas y cuyo significado está vinculado).

Capítulo 5

LA TEORÍA SOBRE
LOS TEXTOS Y
LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA

La proyección de la gramática textual (GT), de la lingüística textual (LT) o de los estudios sobre los textos (ET) en la enseñanza de la lengua requiere una reflexión particular respecto de qué tipo de unidades lingüísticas son los textos/discursos y qué diferencias se establecen entre estos y otras unidades que dominaron la agenda didáctica: los morfemas, las palabras y las oraciones. Señalar esta nueva dominancia en el terreno educativo, la de los textos/discursos, requiere evaluar estos nuevos objetos a los fines de interpretar ciertos efectos posibles en el terreno de su transmisión escolar.

Es probable que los textos/discursos no tengan la necesaria (o mejor dicho, la misma) estabilidad que muchas veces se requiere de los objetos que se enseñan sino que su dependencia con el contexto y su variabilidad congénita (géneros, tipos, usos, etc.) los haga objetos de enseñanza particulares. Quizás también, los mismos desarrollos de la LT o de los ET en general planteen perspectivas diferentes (estructurales, pragmáticas, discursivas, etc.) poco semejantes entre sí para aunarlas en una sola mirada. Si se quiere, las unidades dominantes del enfoque estructural (los morfemas, las palabras, las oraciones) resultaban objetos más dóciles a la transposición didáctica y se ofrecían sin mayores complicaciones ni resguardos a clasificaciones y tipologías que las organizaban en universos planos.

Los textos suelen ser objetos más “inquietos”: varían en sus clasificaciones dependiendo del punto de vista que se los mire, son pluridimensionales y resisten las clasificaciones exactas en tanto pueden ser una cosa y otra al mismo tiempo. Un texto, por ejemplo, puede ser narrativo y argumentativo en simultáneo dependiendo de cómo se lo mire; también puede informar, apelar y entretener o cumplir más funciones comunicativas al mismo tiempo, porque son unidades para el uso: la gente los usa para esas y más cosas y por ende conllevan la complejidad misma de las prácticas comunicativas y sociales; más que nunca con ellos toma relevancia el apotegma de que es el punto de vista el que crea el objeto texto y no el objeto el que precede a su interpretación o clasificación.

Cierta idea de “superación” de la LT o ET por sobre la gramática frástica (una/s teoría/s que supera/n y desplaza/n a otra/s) vino, quizás ingenuamente, a querer marcar en la escuela el fin de la gramática de las estructuras por el estudio de los textos, tras el falso precepto de que lo nuevo es siempre mejor que lo viejo y arregla todos los problemas que este no puede. Las teorías nuevas, aun cuando generan muchas veces tensiones y sobresaltos, no están hechas las más de las veces para “derrocar” a otras sino para ofrecer mejores explicaciones sobre los mismos objetos apelando a construcciones y perspectivas novedosas. En la didáctica de la lengua, particularmente, que trata objetos tan complejos como el lenguaje y las posibilidades de su transmisión para formar usuarios competentes es casi imposible descartar fácilmente las teorías; cuando los objetos son pluridimensionales como el lenguaje (formal y altamente convencional, pero genéticamente social, subjetivo y variable también

y todo ello al mismo tiempo) es necesario evitar la mirada facilista de encontrar la “fórmula de la felicidad” (la mejor teoría para enseñar lengua y que los estudiantes aprendan a usarla aceptable y solventemente) por otra más compleja que evalúa qué aporta cada teoría y cuál es su incidencia relativa en los procesos para comprender y producir textos. Se trata de combinar teorías (una heterodoxia teórica) para complejizar la mirada sobre un objeto que es de por sí complejo, antes que encontrar fórmulas liberadoras que reemplacen fácilmente a viejas recetas.

Es probable que cierto éxito o expectativa de la GT, la LT o los ET en el terreno de la didáctica se haya debido básicamente al interés general y la motivación que el análisis del discurso y los textos provocó en el campo de la lingüística a partir de los estudios de la enunciación (Benveniste), la teorías de los actos de habla (Austin y Searle) y los trabajos inspirados en la gramática y lingüística del texto (de Beaugrande y Dressler, van Dijk, etc.). Nuevas unidades, nuevos enfoques y nuevas teorías suscitaban seguramente un interés de renovación en los estudios lingüísticos que contagió a la didáctica.

La expectativa de un retorno a cierto dominio de la “autenticidad” dado por estas unidades (los textos/discursos) que no son simples abstracciones o construcciones lógicas como las oraciones sino objetos empíricos u objetivables en y por su uso, dio quizás cierta reminiscencia de la vuelta postestructural al estudio de la lengua en situación de su uso real. Todo ello permitió pensar en una salida a cierto aire de fracaso de la enseñanza de la lengua encerrada en la actividad metalingüística y analítica que poco o nada impactaba en el uso del lenguaje y en la formación de usuarios habilidosos y competentes para usar el lenguaje de manera aceptable. Los textos y los discursos se presentan como la llave de entrada a la problemática del uso y la producción lingüística: leer, interpretar, producir textos escritos.

La GT, la LT y los ET parecen haberle devuelto nuevo vigor y renovadas esperanzas a la enseñanza de la lengua en la escuela que se había tornado abstracta, formalista y desmotivante. Habría que analizar si las teorías que se corresponden con esas disciplinas estuvieron a la altura de las expectativas o, mejor dicho, su transposición en la enseñanza acompañó renovadas prácticas y miradas sobre qué, cómo y para qué enseñar lenguaje en la escuela. Cabría analizar también si la didáctica (y sus especialistas, en definitiva) estuvieron a la altura de las circunstancias y ayudaron a transponer teorías que básicamente son profundas (no hay una sola teoría para estudiar los textos sino muchas) y diversas (proceden de enfoques epistemológicamente muchas veces diferentes: sociológicos, cognitivos, pragmáticos, funcionales, etc.) o contribuyeron a cierta decepción o desconfianza en que lo nuevo pueda cambiar lo dado.

Quizás no alcanzó lo hecho para comprender que:

- No se trataba sólo de incorporar nuevas teorías al aula sino de sopesar su real aporte a una cuestión que trasciende a la teoría lingüística: cómo se forma a quien lee o escribe textos. La reflexión didáctica está siempre más allá de la lingüística.

- No alcanza sólo con cambiar las unidades empíricas de trabajo (desechar las oraciones y trabajar con textos reales: diarios, carteles, artículos científicos, etc.) sino y sobre todo de cambiar la mirada y reconocer como punto de partida la diferencia existente entre unas unidades y otras.

- El problema es, desde siempre y para siempre, didáctico y pedagógico: contenidos que difieren en su naturaleza (los textos/discursos y las oraciones) ameritan una diferencia de tratamiento para su enseñanza. Si se cambian los objetos, hay que renovar las perspectivas desde la que se transmiten esos objetos en la escuela. Los morfemas, las palabras y las oraciones requieren ser rigurosamente diferenciados de los textos/discursos que usa la gente para hacer cosas con ellos. Objetos complejos como estos no se satisfacen sólo con explicaciones lingüísticas simples relativas a su forma o sus reglamentaciones sino que responden también a determinaciones heterogéneas: comunicativas, psicolingüísticas, cognitivas, sociolingüísticas, etc.

En conclusión, es probable que todo ello sea abrumador y la diversidad confunda antes que oriente, sobre todo por la ausencia de reglas únicas y estrictas para delimitar los nuevos objetos que sólo consienten con aproximaciones diversas, mixtas y provisionarias. Sin embargo, un giro epistemológico fuerte como el de la oración a los textos/discursos debe ser acompañado también con un giro en la manera de pensar el lenguaje y hacer cosas con él en la escuela.

LA FRASE Y EL DISCURSO: DOS UNIVERSOS DISTINTOS

La cuestión acerca de qué tipo de unidades son las frases u oraciones y los textos/discursos adquieren un valor significativo para la didáctica de la lengua. Evaluar la naturaleza de unas u otros permite inferir particularidades para constituirlos en objetos de enseñanza.

1. Desde la perspectiva del análisis de la enunciación, Benveniste (1971) ya había planteado la idea de que las lenguas son estructuradas en diferentes niveles: los rasgos distintivos mínimos se estructuran en fonemas, los fonemas en morfemas y los morfemas en frases. El límite inferior de la estructuración lingüística son los fonemas y el límite superior la frase u oración. Ello implica que la empresa de una lingüística estructural puede empezar con las unidades menores (los fonemas) y concluye necesariamente en la oraciones; estas constituyen el límite superior de toda posibilidad de estructuración de la lengua.

Desde esta perspectiva, entonces, la frase u oración no es otra unidad integrativa de la lengua porque no puede entrar como una “parte” o unidad menor a otra totalidad de rango más elevado. Mientras que los fonemas se integran en los morfemas, y estos en las oraciones, las oraciones constituyen la frontera de la integración estructural: una proposición, frase u oración sólo puede preceder o seguir a otra proposición en una relación de sucesividad; o, en otros términos, más allá de las oraciones hay otras oraciones desde el punto de vista de las estructuras. Un grupo de proposiciones no constituye una unidad de orden superior a la proposición. Ello equivale a decir que los textos/discursos no serían unidades integrativas de oraciones o, lo que es lo mismo, no son unidades estructurales de la lengua.

2. Desde una perspectiva diferente a la anterior sostenida por Halliday y Hasan se arriba, sin embargo, a conclusiones semejantes. En efecto, MAK Halliday y Ruqaia Hasan emprenden el análisis del sistema de cohesión del inglés en una obra capital para los estudios textuales (*Cohesion in English*, 1976): el estudio de la cohesión de una lengua constituye, precisamente, el estudio de las expresiones relacionales que aseguran en el discurso cierta “continuidad”. A partir de ello coinciden en expresar que los textos/discursos no constituyen unidades gramaticales del sistema de la lengua sino unidades del uso del lenguaje; los textos son unidades de otra especie que no representan sumas o agrupamientos estructurales de frases. Tal es así que no se definen por su *tamaño* en tanto una simple frase enunciada en un contexto comunicativo determinado puede constituir un texto así como una novela de varios tomos.

En los textos/discursos se agrupan oraciones o frases pero no se estructuran conformando una unidad integrativa mayor sino que mantienen lazos de cohesión que contribuyen a su textura. Tales lazos cohesivos están marcados por expresiones o construcciones que tienen precisamente esa función: cohesionar partes para conformar un entramado textual; de esta propiedad fundamental deriva uno de los conjuntos de decisiones más arduos para un productor de discursos: cómo conectar cada una de sus partes para conferir unidad a su texto. Halliday y Hasan se proponen en su estudio, considerado crucial para la lingüística y para el desarrollo de la gramática funcional, clasificar y elaborar un repertorio de las expresiones léxico-gramaticales que ofrece el inglés para manifestar los lazos de cohe-

sión semántica. Sin ánimo de abundar en ello, circunscriben cinco (5) grandes familias de relaciones: relaciones de *referencia*, de *sustitución*, de *elipsis*, de *conjunción* y de *cohesión léxica*.

3. Una perspectiva diferente plantean, sin embargo, las llamadas *gramáticas del texto* que se desarrollan a fines de los 60 y mediados de los 70, especialmente en los países nórdicos y germanos. Sus autores principales (van Dijk, Petöfi, Dressler, etc.) retoman el siguiente razonamiento que está en el origen del proyecto de la gramática generativa iniciada por Chomsky a mediados de los 50: si los sujetos son conducidos a reconocer los textos como secuencias de frases aceptables frente a otras que no serían aceptables es porque ellos disponen de un saber intuitivo, un saber gramatical probablemente, que les permite diferenciarlos.

De allí su empresa investigativa: elaborar una *gramática del texto* que se proponga explicitar las reglas sobre las cuales se apoyan los sujetos para distinguir las series de frases (aceptables como frases) pero sin relación entre ellas de aquellas que forman un texto/discurso. Desde esta perspectiva, estos autores retoman del paradigma generativista la idea de una competencia general o universal (en este caso, *textual*) y la idea de la gramática como una teoría del texto que debe presentarse como un modelo hipotético-deductivo que articule distintos niveles.

Las *gramáticas del texto* de esos autores se presentan, por lo tanto, como edificios teóricos que integran varios subdispositivos destinados a dar cuenta de todos los aspectos relativos a la interpretación y la producción de textos. Al mismo tiempo, tienen un fuerte componente sintáctico (de inspiración chomskiana, podría decirse) y promueven la existencia de un nivel de organización macro, más allá de la proposición, que se justifica sobre consideraciones cognitivas. Ello implica que para el estudio de los textos/discursos integran en una sola teoría las estrategias de tratamiento cognitivo, combinando notaciones estructurales con nociones procedurales (actividades desarrolladas por los sujetos).

En sentido disidente con las posiciones analizadas en los puntos anteriores, van Dijk considera tres niveles de estructuración textual: *micro*, *macro* y *super*. A diferencia de las posiciones de Benveniste y Halliday y Hassan esbozadas más arriba, los textos/discursos pueden considerarse estructuras integrativas de los niveles micro y macro; quizás integrativas a nivel cognitivo antes que a nivel sintáctico-gramatical. El modelo desarrollado por van Dijk a mediados de los 80 podría integrarse con alguna proximidad a los estudios de la gramática funcional en tanto acuerda con la centralidad de los problemas de coherencia y cohesión en tanto aspectos más que relevantes del estudio de una gramática textual.

Estas semejanzas y disidencias entre teorías se manifiestan de manera diferente en la didáctica, o al menos deberían intentar hacerlo. Los problemas de la enunciación (quién dice a quién), los de la cohesión (cómo se liga una parte del texto/discurso a otra) y los de las estructuras (cuál es el tema o los temas relevantes de un texto y cuál su forma esquemática) no deberían colisionar unos contra otros sino integrarse en un fondo común de conocimientos relevantes para lo que interesa a la empresa didáctica: desarrollar un nivel de reflexión que se proyecte sobre la práctica de interpretar y producir textos. El problema de la didáctica no es el mismo que el de la lingüística tal como hemos dicho reiteradas veces en este trabajo, ni siquiera el de evaluar cuál teoría tiene mayor poder explicativo que otra: su problema radica en constituir un sistema de aportes teóricos (aun cuando provengan de matrices diferentes) que permita comprender y llevar adelante la compleja tarea de acompañar en los complejos procesos de interpretar lo que un texto dice y de producir determinados textos conforme a fines comunicativos específicos. Esa tarea es multidimensional (conlleva decisiones de variado tipo y nivel) e interdisciplinar (refiere al sistema lingüístico o sus subsistemas, pero también es social y subjetiva).

Estas dimensiones concomitantes de los textos (la cuestión de las voces y su enunciación; la cuestión de su estructuración esquemática y la cuestión de la conexión lingüística entre partes, entre otras) se expresan habitualmente en el trabajo didáctico con los textos tal como se expresa en los fragmentos de propuestas de manuales escolares como las que siguen.

1° ejemplo:

Se les ofrece a los alumnos un texto titulado "Una tormenta atrapó a 39 chicos en un cerro cordobés". Se trata de una crónica publicada por Clarín el 12-10-96 y que expone básicamente las declaraciones emitidas por un grupo de 30 y tantos alumnos de un colegio de la ciudad de Córdoba que debieron pasar obligadamente una noche de tormenta cerca de la cima del cerro Champaquí, en las Sierras Grandes de Córdoba. A partir del texto, se formula la siguiente solicitud de trabajo:

-Leé el siguiente texto. Respondé:

-¿Qué clase de texto es?

-¿Cuántas voces se cruzan en el texto?

-¿Qué información corre por cuenta del periodista?

-Habrás observado que para transmitir cierto tipo de información el periodista cita, en forma directa o indirecta, lo que dicen los expertos. Marcá los discursos.

En este caso, el destinatario de la actividad tiene que interpretar básicamente quién dice qué cosa; está focalizada en la dimensión de su enunciación referida a la subjetividad construida (quién dice "yo", quién "nosotros" y quiénes son "ellos").

2° ejemplo:

La actividad presentada por el manual, plantea textualmente:

EL PLAN

Las siguientes preguntas son para contestar en borrador, para ir pensando y escribiendo, tachando y arreglando hasta que a uno le parezca bien.

a) ¿qué quiero (o queremos) contar?

La elección de esto es bastante importante, para no producir un relato aburrido. Uno se puede plantear estas preguntas, por ejemplo: ¿qué es más interesante: contar un día entero de picnic o de excursión o de campamento, o un solo suceso divertido o emocionante que haya ocurrido durante ese día? ¿Qué es más interesante: el relato completo de mi vacaciones o el relato de cómo encontré a mi hermanito que se había perdido en la playa un día de mis vacaciones?

b) Si ya sé qué contar, ¿cuál es la situación inicial, el punto de partida?

Ejemplo: “Era nuestro primer día de campamento y el cielo amenazaba con tormenta.”

c) ¿Cuál será la situación final?

d) ¿Qué va a pasar en el medio para que de esa situación inicial se llegue a la situación final?

¿Va a pasar un solo hecho o acontecimiento, o varios?

Quien siga el plan de escritura propuesto, seguirá indefectible la forma de una secuencia narrativa que organice su proceso productivo: una situación inicial como punto de partida, una situación intermedia de acciones que promueva las acciones iniciales hacia un desenlace, una situación final que establezca un nuevo equilibrio narrativo.

3° ejemplo:

Se ofrece a los alumnos un texto breve con varios espacios en blanco. A continuación de cada espacio en blanco, y entre paréntesis, figuran 2 o 3 expresiones que sirven para conectar la frase anterior con la que le sigue. A partir de ello, se solicita la siguiente actividad:

Lee detenidamente el siguiente texto. A medida que lo vayas leyendo completá los espacios en blanco con la palabra o frase entre paréntesis que permita dar continuidad al texto de manera coherente. Una vez finalizado el trabajo, volvé a leerlo y asegurate de que las conexiones estén debidamente realizadas y el texto resulte coherente y entendible en su totalidad.

En este caso, un típico ejercicio de completar espacios en blanco permite evaluar si el entramado textual va ganando coherencia, o no, después de explicitar una u otra modalidad

de cohesión lingüística entre un elemento o componente y otro; la experiencia de evaluar y revisar cómo resulta el producto textual durante su proceso de conexión resulta significativa para tomar como referencia en el trabajo con los propios textos.

Capítulo 6

HACIA UNA
GRAMÁTICA TEXTUAL.
REFLEXIONES
INICIALES PARA
UNA TEORÍA
COGNITIVA
SOBRE LOS TEXTOS.

Van Dijk introdujo en su obra *Texto y Contexto* (1995) dos suposiciones centrales para la teoría lingüística en general y que conviene recuperar en este tramo para anclar algunas de las discusiones que hemos abierto hasta aquí:

Por un lado, el lingüista holandés señala que la reconstrucción teórica de las expresiones lingüísticas para su estudio, tanto en los niveles de la forma como del significado, debe ser completada por un tercer nivel: el de la *acción*; es decir que no habrá análisis ni estudio completo del sistema lingüístico si no se considera un nivel *pragmático* de reflexión. No hay ninguna razón a priori por la que una *gramática* no pudiera constituir, en palabras de van Dijk, un sistema *formal-significativo-actuativo de reglas*.

Por otro lado, advierte Van Dijk que ha sido corriente en la mayor parte de las teorías lingüísticas considerar a la oración como la máxima unidad de descripción, mientras que la mayor estructura de descripción es la *oración compuesta*. Sin embargo hay diferencias sistemáticas entre las *oraciones compuestas* y las secuencias de oraciones que llevan a considerar que las expresiones lingüísticas deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande y diferente; esto es el *texto* (Cfr. pág. 14 y 15).

Van Dijk designa por *texto*, tal como anticipamos en el capítulo inicial de este trabajo, a la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama *discurso*. *Texto* y *discurso* configuran una dupla conceptual indisoluble que debe constituir el horizonte de referencia de la empresa lingüística. Mientras que el primero designa los aspectos estructurales y abstractos de los productos lingüísticos, la noción de *discurso* se relaciona sistemáticamente con la acción comunicativa; de todo ello se infiere que el componente *pragmático* es clave para el estudio lingüístico del discurso.

Desde esa perspectiva, la semántica debe abarcar necesariamente el problema del *conocimiento* y de las *estructuras cognoscitivas* de los hablantes en general; los significados léxicos de las palabras (los adjudicados por el diccionario) deben ser distinguidos para su estudio del *conocimiento convencional del mundo* que tienen los hablantes. El estudio del sistema semántico de una lengua no puede dejar de incorporar, entonces, el conocimiento de los hablantes como parte sustantiva para la descripción lingüística en general y para el estudio del discurso en particular.

El estudio del *discurso* demanda necesariamente del análisis de ciertas estructuras que, al estar basadas en reglas del conocimiento convencional del mundo, no podrían llamarse propiamente lingüísticas; por ej. *las estructuras narrativas* que subyacen a todo relato conforman parte del conocimiento de los hablantes y necesitan por lo tanto incorporarse como parte sustantiva al estudio lingüístico; de igual manera, otras estructuras además de las narrativas que requieren ser estudiadas también.

Una de las nociones centrales del análisis semántico del discurso desde esta perspectiva es, para van Dijk, la de *coherencia*. Para su estudio, clave en una lingüística y gramática orientadas hacia el texto/discurso, hay que postular un nivel adicional de descripción semántica que el lingüista denomina el de las *macroestructuras semánticas*.

El estudio de la lengua requiere, entonces, de una concepción amplia de la gramática que incluya aspectos pragmáticos, cognitivos, convencionales del lenguaje. El lingüista holandés reconoce como principios para una *gramática textual* los siguientes aspectos centrales que destacamos y resumimos en el siguiente punteo:

1. Una *gramática*, en tanto sistema de reglas, categorías, definiciones, etc. que comprenden el *sistema* de una lengua debe proponerse reconstruir el sistema lingüístico más bien general y abstracto, haciendo abstracción de las diferencias individuales, sociales, geográficas y casuales del uso del lenguaje.
2. Una *gramática* debe intentar explicar sobre todo el *sistema de normas de base de la producción y la comprensión* de los enunciados de una lengua determinada. Debe tener, por tanto, una orientación *cognitiva*.
3. Muchos enunciados no tienen la estructura abstracta de una oración, sino la de una *serie de oraciones*. Una gramática debe proponerse, entonces, no solo describir la oraciones aisladas sino también las *secuencias de oraciones* como base lingüística de las emisiones reales del uso de la lengua; entre otras cuestiones, debe preguntarse cuáles secuencias oracionales son posibles en una lengua y, fundamentalmente, cómo determinados grupos de oraciones pueden llegar a formar unidades mayores como las *secuencias oracionales*, base lingüística de los *textos*; para este emprendimiento deben existir necesariamente otras categorías especiales de análisis.
4. Las relaciones entre oraciones en *oraciones compuestas y secuencias de oraciones* son de tipo semántico. En la gramática lógica, no semántica, una oración se corresponde con una proposición que se caracteriza como algo que puede ser 'verdadero' o 'falso' según corresponda o no con la *realidad*. Aun cuando no se lo destaque, la realidad como punto de acuerdo del sistema de conocimientos individuales y sociales es crucial siempre para cualquier tipo de descripción lingüística. En una gramática textual y de base semántica las relaciones semánticas entre oraciones pueden fundarse en sus significados léxicos (relaciones intensionales) pero también y sobre todo en relaciones entre referentes y denotados (relaciones extensionales); ello es, la relación de la expresiones lingüísticas con la *realidad* a las que refieren.
5. La *realidad* no deja de ser una noción controvertida; así pues, al lado de la denominada

realidad factual existen las *realidades alternativas* o *mundos posibles*. Una u otras conforman determinantes significativos para comprender por qué un conjunto de enunciados conforma una *secuencia de oraciones* o no. La coherencia, condición necesaria para ello, se establece en buena medida por la correspondencia entre las expresiones lingüísticas con las realidades y/o los conocimientos de mundo de los hablantes.

6. ¿Cuáles condiciones deben establecerse para la conexión de dos proposiciones y formar así la base de una *secuencia textual* mínima? Para responder esta pregunta, van Dijk analiza dos ejemplos:

(1) *Juan ha aprobado su examen. Estudia Ingeniería.*

(2) *Juan ha aprobado su examen. Nació en Amsterdam.*

En este análisis, comprueba que la identidad referencial (Juan = él) entre los dos componentes no es suficiente para la coherencia del conjunto. Dos proposiciones están ligadas entre sí y forman una *secuencia textual* mínima cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí. Es aquí donde lo anteriormente expresado acerca de la lengua y la realidad o el sistema de conocimiento de mundo toma relieve: si en la realidad conocida por el hablante “aprobar un examen” y “estudiar ingeniería” o “nacer en Amsterdam” tienen vinculación, la coherencia estará asegurada y ambas oraciones conformarán una *secuencia textual*. Si no tienen vinculación, no habrá coherencia ni *secuencia textual* alguna.

7. En definitiva, para algunos interlocutores dos hechos pueden estar ligados entre sí y para otros no, dependiendo de su conocimiento del mundo, sus opiniones y deseos. La realidad denotada y/o el sistema de conocimiento de los hablantes en torno a ella es el punto de referencia máxima para ligar o no (dar sentido y coherencia) a las expresiones de una lengua.

8. ¿Cuáles criterios determinan generalmente la conexión de circunstancias de dos expresiones para formar una *secuencia textual*? Uno de los más generales es la relación de *motivación*: dos circunstancias A y B están ligadas causalmente entre sí, cuando A es una *causa* o una *motivación* para B, por lo que B es una consecuencia de A.

9. Además de las relaciones causales, existen otras relaciones como las *lógicas y conceptuales* del tipo *Pedro no tiene esposa porque es soltero*. En este caso la relación entre “no tener esposa” y “ser soltero” es una relación conceptual y se establece según el sistema de conocimiento de las convenciones de mundo de los interlocutores.

10. Además de las de motivación o causales y las lógico-conceptuales, son posibles otras re-

laciones: que dos circunstancias tuvieran lugar en la misma situación, *simultánea* o *sucesivamente*, dentro del mismo mundo posible, tal como en los siguientes ejemplos:

(3) *Estuvimos en la playa y jugamos al fútbol.*

(4) *María hacía punto. Jorge tocaba el piano.*

Estas relaciones son, seguramente, más “débiles” o “más laxas” que las relaciones causales o lógico-conceptuales en tanto pueden estar marcadas pero aun así no aseguran de por sí coherencia ni inteligibilidad a la secuencia:

(5) *María hacía punto y la Tierra gira alrededor del sol.*

11. Las relaciones posibles, entonces, que van Dijk establece para la interconexión de *secuencias de oraciones* y la base de la *coherencia textual* podrían resumirse en las siguientes:

- A es causa de B (= B es consecuencia de A)
- A es fundamentación de B (siendo B una actuación o la consecuencia de una actuación)
- A y B ocurren en la misma situación (es decir: en el par mundo/tiempo y pertenecen al mismo ámbito conceptual; están permitidas las siguientes posibilidades:
 - A es simultánea a B.
 - A tiene lugar en un período parcial de B (o al revés)
 - A y B se suceden una a otra
 - A es necesariamente (lógica, conceptualmente) parte de B, o al revés.
 - A es una ‘parte integrante’ normal (convencional) de B, o al revés.

12. En todos los casos, un *conocimiento convencional de situaciones típicas* y de *acontecimientos* (un conocimiento de mundo de los interlocutores) es necesario:

(6) *Pedro no tenía dinero; ahora no ha ido a la taberna.*

(7) *La cosecha no fue buena. Tampoco la cría de ganado.*

La vinculación de motivación entre ambos componentes de (6) (tener dinero para ir a la taberna) y la simultaneidad expresada en (7) entre la mala cosecha y la mala cría necesitan postular un mundo de conocimientos donde esas expresiones son accesibles unas a otra.

13. ¿Qué pasa con la conexión de las secuencias de más de dos oraciones? En la interconexión de más oraciones para formar secuencias más extensas hay otro fenómeno que debe incorporarse. Analicemos el siguiente ejemplo que ofrece van Dijk:

(8) (...) *Viajó con el tren de la noche (s1). Esos trenes son cómodos (s2). Al día siguiente por la mañana Pedro se encontró descansando en su lugar de vacaciones (s3). Nevaba (s4). El hotel estaba al final del pueblo (s5). La vista sobre las montañas era excelente (s6). Desde que llegó se encontró muy a gusto (s7)*

Las oraciones de este texto no cumplen las condiciones de conexión lineal y de cada una con la que le sigue o antecede:

-s1 está conectada con s3 más que con s2 (la condición para llegar a un lugar distante es haber viajado hacia él).

-s2 se conecta débilmente por el tema (expresa una motivación, a lo sumo, para S1 sobre la decisión de haber viajado en tren y no por otro medio).

-s4 no tiene conexiones directas con las otras secuencias, sino a través del tema general (“deportes de nieve”).

-s5: también tiene una conexión débil con el resto del pasaje; se interpreta a través de la información especial del marco “vacaciones/alojamiento/reserva”.

-s6: es importante en cuanto se liga y refuerza el marco “deportes de invierno/montaña”.

-s7: se conecta con s1 y s3 por la identidad referencial expresada (“viajó/Pedro”) y por la consecuencia temporal “viajó/llegó/descansa”.

Tal como se expresó, las relaciones de conexión no tienen por qué ser continuadas (cada oración con la anterior y la posterior) sino que hay conexiones indirectas: a través del tema del pasaje (“Pedro viajó por vacaciones a un lugar lindo”) o de un determinado marco convencional de conocimientos (sobre “invierno/deporte”).

14. Para la interpretación correcta de cada proposición de una secuencia se necesita junto con las proposiciones *explícitas* de la secuencia, una *serie de proposiciones implícitas* especiales; sin estas proposiciones implícitas la secuencia no sería completamente interpretable. Y he allí el germen de la coherencia que caracteriza y genera un texto: podemos denominar *base del texto* a la serie de proposiciones que conforman una secuencia textual, pudiendo diferenciar así entre una *base del texto implícita* y otra *explícita*. Para comprender un texto debemos reconstruir cognitivamente la base textual explícita completa, basándonos en la base textual implícita. La comprensión del texto funciona, entonces, en base a un doble proceso de reconstrucción: el de la base textual explícita (lo que efectivamente dice el texto) junto al de la base textual implícita (aquello que no está dicho pero que forma parte del sistema convencional de mundo del intérprete y que se activa en el proceso).

15. Tras la conclusión anterior van Dijk se plantea qué frases podrían introducirse en el texto anterior (Pedro/viaje en tren) sin alterar la coherencia e interconectividad del pasaje.

Y analiza dos ejemplos posibles:

(9) *Su madre le había preparado algo para comer durante el viaje.*

En este caso, el enunciado es compatible con el pasaje expresado en la secuencia: “su” alude a “Pedro” y establece una conexión de referencia evidente: Pedro y su madre están pues ligados como sujeto y objeto (directo): “Pedro tiene madre”. Ello queda como integrante de la base implícita por los conocimientos generales de los interlocutores. También queda en la base implícita que “preparar comida para un viaje” constituye una circunstancia convencional al tópico “viajar/comer”. Por todo ello, el enunciado es perfectamente compatible con la secuencia y puede incluirse sin problemas como parte de la base explícita.

(10) *Su madre nació en Amsterdam.*

“viajar en tren” y “tener una madre nacida en Amsterdam” constituyen circunstancias no ligadas ni accesibles en el marco de conocimientos convencional del interlocutor y por lo tanto no conforman parte de la base implícita. Tal enunciado tiene pocas posibilidades de ingresar a la base explícita sin alterar la secuencia oracional y afectar el sistema de interconexiones (la coherencia).

16. En definitiva, apenas hablemos del conocimiento de hablante y oyente y nos preocupamos por el acierto, la corrección o la aceptabilidad de los enunciados, de una base implícita de conocimientos que se activa en la interpretación de una secuencia oracional o base textual, nos movemos de lleno en el campo de la pragmática. Una gramática no puede explicar cómo se forma una secuencia de oraciones eludiendo una reflexión pragmática relativa a los conocimientos convencionales del mundo de los interlocutores.

17. Una parte de la información en una secuencia de oraciones puede ser ya conocida porque ya fue presentada anteriormente; en cambio otra puede ser novedosa porque no había sido integrada con anterioridad. Esta información nueva se llama habitualmente *comento* (o *focus*) y la información ya conocida *tópico*. Como prueba para reconocer cuál es el tópico, el interlocutor debería preguntarse como mínimo: ¿sobre qué está diciendo esto? ¿a qué se refiere? ¿qué de lo dicho antes está aludido en esta parte? Etc.

18. Hay que tener en cuenta que el tópico en una secuencia puede variar continuamente. Volvamos a la secuencia de oraciones analizada anteriormente:

(8) (...) *Viajó con el tren de la noche (s1). Esos trenes son cómodos (s2). Al día siguiente por la mañana Pedro se encontró descansando en su lugar de vacaciones (s3). Nevaba (s4). El hotel estaba al final del pueblo (s5). La vista sobre las montañas era excelente (s6). Desde que llegó se encontró*

muy a gusto (s7)

S1: hace referencia a “él” (Pedro) información ya conocida y tematizada.

S2: refiere a los “trenes nocturnos”, tópico marcado por “esos trenes”.

S3: retoma el tópico “él/Pedro” que inició la secuencia

S4: “nevaba” no retoma ningún tema anterior sino que retoma un conocimiento implícito y convencional del interlocutor (“los lugares de vacaciones son cálidos o fríos”)

S5: tampoco se retoma ningún tema explícito, sino que se conecta con un conocimiento convencional del intérprete que está tematizado (“lugar de vacaciones/posibilidad de alojamiento en hotel”)

S6: retoma el tema anterior (“hotel”)

S7: reanuda el tema inicial de la secuencia (“Él/Pedro”)

19. Finalmente, también cabe preguntarse por el *tema global* del texto (*¿de qué trata el texto?*). El *tema* de un texto se define en términos de las macroestructuras textuales que, en este caso, podría ser expresada por la *macroproposición* “Pedro fue de vacaciones a un lugar con nieve”. Por lo tanto, si bien la *coherencia lineal* explica las relaciones entre las proposiciones aisladas y otras proposiciones (o grupos de proposiciones entre sí) dentro de una secuencia tal como vimos en (8), la *coherencia global* se debe a la posibilidad de establecer un tema global o englobante para toda la secuencia, definido como su *macroestructura* textual, cuestión esta que se desarrollará más adelante.

20. Para concluir este punteo de nociones claves para una gramática textual, podría afirmarse que una *secuencia textual* (secuencia de oraciones) es semánticamente coherente cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intensional y extensional en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones que resultan implícitas.

Capítulo 7

**LAS
MACRO-
ESTRUCTURAS
DE LOS TEXTOS.**

Tal como se anticipó anteriormente, se pueden analizar los textos en un nivel que supera la estructura de las secuencias y las conexiones entre las oraciones que la conforman. Desde tal perspectiva, interesarán las conexiones que se basan en el texto como un todo y permiten arribar a lo que ya llamamos *macroestructuras*: esas estructuras del texto más bien globales que dan cuenta del significado o tema de todo un texto, en oposición a las microestructuras que remiten a las estructuras de oraciones y secuencias oracionales, y las modalidades de conexión entre ellas.

La hipótesis central radica en que únicamente las secuencias de oraciones que posean una *macroestructura* (un tema o estructura global y común de significado), podrían ser denominadas teóricamente como *textos*. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico que se corresponde sólo indirectamente con el empleo de esta palabra en la vida cotidiana; en términos lingüísticos refiere a un tipo de unidad de significado global referido a una secuencia de oraciones.

Las *macroestructuras* son de naturaleza semántica, no formal; refieren al significado global o central de un texto. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Resulta importante para comprender de qué se trata tener presente que son estructuras abstractas y teóricas, no cuestiones objetivas que pueden localizarse sin más en los textos; devienen como tales de uno o varios procesos interpretativos de parte de los hablantes en tanto estructura que conforma el intérprete o interlocutor durante y tras el trabajo cognitivo que arriba hemos aludido con una base textual explícita y otra implícita.

El término *macroestructura* se presenta como *relativo* respecto de otras estructuras más específicas correspondientes a otro nivel 'más bajo'; una secuencia parcial o entera de un gran número de proposiciones puede formar una unidad de significado en el nivel más global. Las *macroestructuras parciales* expresan significados globales pero parciales del texto en tanto no lo representan en su totalidad sino en algunas partes. Se denomina generalmente como la macroestructura de un texto a la *macroestructura más general y global* de un texto; a aquella estructura de significado más general que lo representa completo, en su totalidad; mientras que se designan como *macroestructuras relativas* a aquellas que representan o engloban los significados de determinadas partes del texto.

Uno de los términos que pretende aclarar la *macroestructura*, es el concepto de *tema de un texto o tema del discurso* (*topic of discourse o topic of conversation*): ¿de qué trata el texto?; ¿de qué habló?, ¿cuál fue el objeto de la conversación? Es la expresión lingüística de la capacidad natural de los interlocutores de identificar cuestiones globales y relevantes en los textos frente a otras menos relevantes o específicas. Si un lector no puede construir una

macroestructura semántica de un texto pone en riesgo su proceso interpretativo; si no logra reconstruir el significado global de lo que lee o escucha, si no logra identificar su estructura temática, definitivamente no puede comprender lo que está leyendo o escuchando. De allí la centralidad de esta noción para comprender los procesos de comprensión lingüística y, por ende, para acompañarlos didácticamente.

Cómo se arriba a una *macroestructura textual* (en otras palabras, cómo se llega a comprender el significado global de un texto) es una cuestión más que relevante tanto para comprender los procesos de interpretación textuales como para activarlos o enseñarlos. Hay reglas específicas para la conformación de las macroestructuras: son las denominadas *macrorreglas*. Las *macrorreglas* son la expresión de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes (en otras palabras, la capacidad natural de un hablante o lector para resumir un texto).

Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto: son operaciones para reducir la información semántica. Los hablantes somos capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original conservando su información global, básica y esencial; eso es posible basándonos en las mismas reglas generales y convencionales que todos compartimos, las macrorreglas.

Van Dijk (1983; 1995) distingue cuatro macrorreglas básicas que se exponen en el siguiente cuadro:

| Macrorregla | Caracterización | Ejemplos |
|-------------|--|---|
| OMITIR | Toda información <i>de poca importancia y no esencial</i> puede ser omitida. La información omitida no puede recuperarse posteriormente. | <p>a) Pasó una muchacha Llevaba un vestido El vestido era amarillo.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>b) Pasó una muchacha Llevaba un vestido.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>c) Pasó una muchacha</p> |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| SELECCIONAR | Se omite cierta cantidad de información, pero contrariamente a la regla anterior, la información omitida puede recuperarse reducida. | a) <i>Pedro se dirigió hacia su coche. Subió. Se fue a Francfort.</i> ↓ b) <i>Pedro se fue a Francfort</i> |
| GENERALIZAR | También omite informaciones esenciales pero lo hace de manera que se pierden (como en la 1° regla). Así se sustituye una serie de conceptos por el sobreconcepto; se produce aquello que normalmente denominamos <i>abstracción</i> . | a) <i>En el suelo había una muñeca. En el suelo había un tren de madera. En el suelo había ladrillos</i> ↓ b) <i>En el suelo había juguetes.</i> |
| CONSTRUIR ó INTEGRAR | En su función se asemeja a la 2° regla, pero la información se ve sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada. Se utilizan conocimientos convencionales de mundo. | a) <i>Fui a la estación. Compré un boleto. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.</i> ↓ a) <i>Tomé el tren.</i> |

Las *macrorreglas* permiten decidir a los intérpretes de manera más o menos *exacta* qué es lo *principal* y qué lo *secundario*, según el contexto de cada texto. Al ser una competencia de los usuarios, diferentes hablantes pueden efectuar diferentes aplicaciones de las reglas. Para alguno un texto puede ‘significar’ globalmente M mientras que para otro quizá signifique M’, dependiendo de muchos factores como el interés, el conocimiento, los deseos, los objetivos, etc. concomitantes con el acto de interpretación. En algunos casos, al aplicarse una misma macrorregla podrían producirse dos macroestructuras en el mismo nivel; en tal caso, podría hablarse de un texto macro-ambiguo (o, lo que es lo mismo, con dos interpretaciones válidas posibles).

El *tema* de un texto (su *macroestructura*) se expresa como una *macroproposición* en un determinado nivel de abstracción; p.ej. [viaje en tren] o acaso mejor aún [hacer (yo, viaje en tren)]. El *tema* no tiene porqué ser nombrado explícitamente en el texto. Si ello ocurre hablamos de *palabra temática* u *oración temática*; ambas poseen la importante *función cognitiva* de poner al lector u oyente en condiciones de construir la macrointerpretación ‘apropiada’ del texto, es decir, de construir la *macroestructura*; en muchos géneros discursivos o textuales, esa función la cumplen los títulos, subtítulos, u otros paratextos que anticipan el tema del texto y en algunos en particular (el periodístico, por ejemplo) cumplen una función crucial para su interpretación.

Presentamos a continuación un clarificador ejemplo de cómo se conforma una macroestructura textual que desarrolla el mismo van Dijk (1983, 1995) y que permite comprender la centralidad de esa noción en los procesos de comprensión lectora:

1. Pedro este año decidió ir a practicar deportes de invierno.

2. Hasta ahora sólo había ido en verano de vacaciones a Italia, pero quería aprender a esquiar, y además el aire de la montaña le parecía muy agradable.

3. Fue a una agencia de viajes a buscar algunos folletos, para luego poder elegir adónde le gustaría ir.

4. Austria era lo que, de hecho, más le atraía.

5. Una vez hecha la elección volvió a la agencia de viajes para encargarse de su viaje y reservar un hotel que había visto en el folleto de la agencia.

6. Naturalmente debería haberse comprado también un equipo de esquí, pero no tenía dinero suficiente, de modo que decidió alquilarlo allí mismo.

7. Para evitar la gran afluencia de personas decidió no ir hasta después de Año Nuevo.

8. Una vez llegado el día en cuestión, por la noche su padre lo llevó a la estación para que no tuviese que cargar con todo el equipaje.

1. Introduce los referentes: PEDRO y DEPORTES DE INVIERNO. Ninguno de ellos puede ser eliminado.

2. Razones o motivos de Pedro para practicar deportes de invierno. Estas razones son típicas del marco DEPORTES DE INVIERNO: se pueden omitir.

3. Acciones preparatorias para una acción principal: típicas del marco TURISMO, no es condición necesaria para la acción principal. No influye para la interpretación del resto de los sucesos, puede omitirse.

4. Al igual que s2, puede omitirse: los motivos, desde una perspectiva global, son de poca importancia o bien están implícitos en la acción principal. Sin embargo: introduce el dato de lugar: Pedro viaja a Austria a practicar deportes de invierno.

5. Otras acciones preparatorias, habituales al marco VIAJE y VACACIONES. Introduce el referente HOTEL al que más tarde se remitirá.

6. Cuadra en el marco DEPORTES DE INVIERNO. Refiere a intenciones o proyectos: puede omitirse.

7. Confiere la referencia temporal a la acción principal. Este elemento pertenece al significado global del texto, puesto que todas las acciones tendrán lugar en ese tiempo.

Las oraciones s1 – s7 nos dan a conocer una serie de acciones preparatorias para la acción principal que se anuncia en s1 (S1=oración temática). La acción principal comienza en s8.

8. Implica una condición previa poco habitual y necesaria para cualquier viaje en tren (ir a la estación, cargar el equipaje, etc.) Puede omitirse según la macroregla II.

| | |
|--|---|
| 9. <i>Viajó en el tren de la noche.</i> | 9. Viajó: acción principal. Puede omitirse por la regla I la información "tren nocturno". |
| 10. <i>Esos trenes son cómodos.</i> | 10. Por regla I, puede omitirse la referencia a la comodidad de esos trenes. |
| 11. <i>Al día siguiente, por la mañana, Pedro se encontró descansando en su lugar de vacaciones.</i> | 11. Referencia temporal: 1 día de viaje (información poco relevante); descansar: actividad habitual del marco VACACIONES. |
| 12. <i>Nevaba.</i> | 12. Nevar: condición típica del marco DEPORTES DE INVIERNO. |
| 13. <i>El hotel está al final del pueblo.</i> | 13. Localización del hotel: lugar de permanencia para todo el texto. |
| 14. <i>La vista sobre las montañas era excelente.</i> | 14-15. Estado mental de Pedro. La diversión representa uno de los objetivos de VACACIONES, pero no su consecuencia necesaria. Información relevante para el significado global del texto. |
| 15. <i>Desde que llegó se encontró muy a gusto.</i> | |

Primer nivel de abstracción (M3):

Pedro quería ir este año a practicar deportes de invierno a Austria.

Hizo los preparativos necesarios.

Tomó el tren.

Le gustó el hotel situado en las montañas.

Segundo nivel de abstracción (M2):

Pedro se fue en tren a Austria para practicar deportes de invierno.

Paró en un hotel en las montañas que le gustó mucho.

Lo pasó muy bien.

Tercer nivel de abstracción (M1):

Pedro se fue de viaje para practicar deportes de invierno.

Todo le pareció excelente.

Estructura temática y macroestructuras de los textos. Algunas proyecciones didácticas

Algunas acciones que permiten focalizar este nivel de descripción de los textos y que resultan significativas para su comprensión en este plano podrían resultar las siguientes:

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Tópico / Comento</p> | <p>Dado un texto, analizar su recorrido temático: qué continúa en cada tramo y qué cambia.</p> <p>Discriminar temas y subtemas de un texto dado en algún esquema propuesto.</p> <p>Comparar las estructuras temáticas de textos similares en su contenido (por ej., noticias de distintos medios sobre el mismo hecho).</p> <p>Planificar entre todos la estructura temática de un texto a partir de un esquema y escribirlo.</p> <p>Etc.</p> |
| <p>Macroestructuras</p> | <p>Explicitar las macroestructuras textuales globales (por ej, títulos y subtítulos) en textos donde están ausentes.</p> <p>Explicitar las macroestructuras parciales (de cada párrafo, por ej.) en textos concretos.</p> <p>Discriminar la información central de la periférica y realizar actividades con ellas: escribir resúmenes, paratextos, fichas, etc.</p> <p>Ampliar resúmenes de textos escritos con nueva información.</p> <p>Producir nuevos textos a partir de la información secundaria de otros textos.</p> <p>Etc.</p> |

En los siguientes ejemplos es posible observar proyecciones didácticas que focalizan este nivel de trabajo: la *progresión de un tema* en todo un texto y la/s *macroestructura/s temáticas* posibles de derivarse de ellos para su comprensión.

En este primer ejemplo, se plantea al lector que analice minuciosamente (párrafo a párrafo) cómo se comporta el recorrido temático de un texto: qué se retoma de lo anteriormente dicho y qué información nueva se agrega. Es un interesante ejercicio no sólo para analizar la progresión informativa de algunos géneros particulares (periódicos, manuales escolares, etc.) sino también para planificar y explicitar los movimientos temáticos de los propios textos en talleres de producción.

Ejemplo 1:

Lea detenidamente el siguiente texto:

OPINION - CLARIN - Domingo 22 de Agosto de 1999 -

E D I T O R I A L E S

El Trabajo de los menores de edad.

El desempleo y el deterioro de los ingresos en los hogares afectan en forma directa, a los menores de edad. Entre las principales consecuencias de ese fenómeno se cuentan el deterioro de su vida escolar y, eventualmente, la necesidad de trabajar para contribuir al sostenimiento de la familia. La legislación social elaborada a lo largo del siglo establece diversos derechos para los chicos, uno de los cuales es prohibir el trabajo infantil. Paralelamente la ley establece la obligatoriedad de 10 años de asistencia a la escuela.

Sin embargo, en un número elevado de casos, estas previsiones no tienen cumplimiento efectivo porque los hogares de los menores no tienen medios para enviarlos a la escuela, porque la escuela no tiene presupuesto suficiente para darles de comer o, peor aún, los chicos salen a trabajar.

Según una evaluación del INDEC, realizada en base a la Encuesta Permanente de Hogares, casi 100.000 chicos de 9 a 14 años trabajan, en contradicción con las disposiciones vigentes pero, sin duda, en sintonía con sus necesidades reales de supervivencia. La encuesta detectó, incluso, un elevado número de chicos que declara buscar trabajo sin encontrarlo, porque están conceptuados como desocupados.

El trabajo infantil, además de ser un indicador de deterioro de la situación social, implica un cercenamiento de las posibilidades de estudio, de juego y de progreso futuro de los chicos.

El Estado tiene la responsabilidad, en primer lugar, de realizar los controles pertinentes para detectar y sancionar lo que constituye un ilícito laboral. Pero es evidente que el problema citado no se debe a un déficit de regulación y control, sino al empobrecimiento de los hogares, que sólo se aliviará en la medida en que mejore el mercado de trabajo de los adultos.

Ahora, lea nuevamente cada párrafo y especifique

- a) cuál es el tema que se aborda en él
- b) qué tema se retoma del párrafo anterior.
- c) qué información nueva se agrega en el nuevo párrafo

Por ej.: 1° párrafo:

- a) Tema: el deterioro de la vida de los menores
- b) se retoma el tema “menores” del título y su necesidad de “trabajar”.
- c) se agregan las causas del deterioro de la vida de los menores (desempleo, bajos ingresos).

Ejemplo 2:

En este ejercicio se solicita al estudiante que amplíe un texto con macroestructuras de distinto nivel (títulos y copetes de noticia) y agregados informativos que deben injertarse coherentemente; constituye una alternativa interesante a las clásicas solicitudes de resúmenes escolares.

1) Leé detenidamente la siguiente crónica policial

Desesperante es el estado de un joven de 19 años, quien fuera baleado por el dueño de un pool a quien le había pedido varias veces que le vendiera cerveza, en el partido de Pilar. El comerciante, acusado de disparar contra el joven en el pool ubicado en Salguero y Villa Rosa, fue detenido posteriormente por efectivos policiales del mencionado distrito y quedó a disposición de la justicia, ya que en estas horas se aprestaba a declarar ante el fiscal de San Isidro, Ricardo Costa, acusado de lesiones graves y abuso de armas.

El caso se inició en momentos en el que el joven discutiera con el dueño del pool que se negaba a venderle cerveza. Por causas que los investigadores pretenden establecer, el dueño del pool sacó un arma calibre 22 y disparó contra la integridad

del muchacho.

Al recibir los disparos y herido de gravedad, el joven fue trasladado al Hospital de Pilar donde se encuentra internado en estado de coma, según informó la Delegación de Investigaciones de San Isidro.

2) Escribí un título para la crónica. En él debés mencionar al autor de los disparos, a la víctima y las razones supuestas de lo sucedido.

3) Escribí un copete para la crónica. Recordá que el copete es un resumen de la noticia. En este caso, se deberá incluir la siguiente información: el autor de los disparos, la víctima, las razones del hecho, la ubicación del comercio, y el destino de ambas personas.

4) Imaginá y escribí las siguientes cuestiones, que no aparecen en la crónica:

- El diálogo sostenido entre el dueño del local y el joven antes de la tragedia.
- Una descripción de las acciones que se sucedieron entre clientes y vecinos tras lo acontecido.
- Dos testimonios de clientes o vecinos, que atestiguaron el hecho.
- Las declaraciones del jefe del servicio de urgencias del Hospital con el parte médico del joven.

5) Reescribí la crónica, incluyendo el título, el copete y los textos del punto anterior.

Ejemplo 3:

En esta actividad se le solicita al estudiante que lea dos textos instrumentales y que recoja información relevante de ellos para luego producir el propio texto siguiendo un esquema temático predeterminado. Es una interesante alternativa a las clásicas consignas “Ahora escribí un texto sobre...” que muchas veces dejan al destinatario con un importante volumen de decisiones para tomar en soledad (dónde conseguir información, cómo buscarla, qué sacar de los textos fuentes, cómo organizar el propio texto, etc.) y que hacen demasiado compleja la tarea.

Primer Paso: lea los siguientes textos (texto 1 y texto 2)¹

Segundo Paso: Complete para cada uno de los textos leídos una ficha de lectura de acuerdo a las siguientes pautas:

Texto 1:

- a) **Sintetice** (describa sintéticamente) en una oración la definición del feudalismo.
- b) **Explique** claramente con sus palabras el sistema de propiedad del feudalismo (debe quedar claro el sistema de subenfudamiento, la pirámide feudal, y los problemas surgidos de este régimen).
- c) **Explique** breve y claramente las circunstancias y causas de debilitamiento del sistema feudal.

Texto 2:

- a) **Explique** brevemente (con sus palabras) el excedente de producción propio de la economía campesina.
- b) **Describa** sintéticamente la composición de las aldeas.
- c) **Describa** sintéticamente la composición de la nobleza.
- d) Establezca en **un cuadro comparativo**, las principales diferencias entre los campesinos y los nobles.
- e) **Explique** brevemente (con sus palabras) en no más de 3 oraciones las relaciones entre feudos y vasallos.

Tercer Paso: Ahora, Ud. escribirá un texto sobre el feudalismo que responderá básicamente a las siguientes preguntas (recuerde el objetivo planteado al inicio de la tarea: escribir un texto propio a partir de información recuperada de otros). Ordene las preguntas con algún criterio temático.

- Entre quiénes y por qué se establecía el “contrato feudal”
- Dónde y cómo vivían las distintas clases de la sociedad feudal
- Cómo era el sistema feudal

1. No reproducimos los textos-fuente sobre el feudalismo por una cuestión de extensión y porque el sentido de este tramo está puesto en la propuesta didáctica. Se trata de dos textos breves de divulgación escolar (enciclopedias o manuales) que contienen información sobre ese tópico (el feudalismo): definiciones, explicaciones sobre sus características, su composición, su auge, su crisis, fin, etc.

- Que era el feudalismo
- Quiénes y cómo eran los “nobles” y qué posición ocupaban en la sociedad feudal
- Qué era el sistema de subenfeudamiento
- Qué sectores sociales conformaban la sociedad feudal
- Por qué decayó el sistema feudal
- Quiénes y cómo eran los “campesinos” y qué posición ocupaban en la sociedad feudal

Capítulo 8

LAS
SUPER-
ESTRUCTURAS
DE LOS TEXTOS.

Según van Dijk (1995) para comprender el concepto de *superestructura*, el mejor ejemplo es la *narración*: podemos leer cientos de cuentos y novelas, sobre cientos de temas, pero parece haber en ellos una estructura reconocible, comparable, independientemente del tema que traten; efectivamente, el tema/objeto y la estructura narrativa son cuestiones independientes uno de otra.

Van Dijk (1983, 1995) denomina *superestructuras* a las *estructuras globales* (o esquemas estructurales) que caracterizan el *tipo* de un texto; una superestructura constituye el tipo de *forma* del texto, cuyo objeto, el tema y/o la macroestructura, es el *contenido* del texto. *Contenido* y *forma* de un texto, entonces, son resultantes de un nivel de estructuración diferenciado.

Con la introducción de las *superestructuras* se deja de lado la gramática y la lingüística convencionales para ingresar al universo de las estructuras cognitivas que activan los intérpretes y productores de lenguaje. Una propiedad común de las macro y superestructuras es que no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto *en su conjunto* o para determinados fragmentos de éste; por tal motivo, se corresponden con un nivel de focalización macro o global de los textos, diferenciado del nivel micro o local que atiende específicamente a las cuestiones relativas a la conexión interoracional y las progresión temática de los textos.

Propiedades de las superestructuras

Van Dijk (1995) define las siguientes características de las superestructuras:

- Determinan un *orden global* (una suerte de coordinación) de las diferentes partes del texto.
- Se componen de *unidades* de una categoría determinada que están vinculadas entre sí.
- Representan una especie de *esquema formal y cognitivo* al que el texto se adapta; un esquema tanto para la *producción* (“ahora voy a contar un cuento...”) como para la *interpretación* (“estoy leyendo o escuchando una narración, un cuento...sobre tal tema...”)
- Son *convencionales*: la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística las conoce o reconoce, aun cuando esas comunidades pueden ser reducidas a especialistas (como el caso de informes científicos o de investigación)

- Pueden manifestarse en distintos *sistemas semióticos*; por ejemplo, la estructura del relato se puede expresar tanto a través de un texto verbal como a través de dibujos o películas u otro tipo de soportes.
- Son *esquemáticas* y por lo tanto son *secundarias*, es decir, siempre necesitan de otro sistema (lengua, imágenes, etc.) para expresarse; por ejemplo, una estructura narrativa es un esqueleto, no puede manifestarse sola; requiere de otro sistema *signico* o *simbólico* para hacerlo (lenguaje, formas y colores, imágenes, etc.
- En definitiva, una *superestructura* es un tipo de *esquema abstracto* que establece el *orden global* de un texto y que se compone de una serie de *categorías*, cuyas posibilidades de combinación se basan en *reglas convencionales*.

Una cuestión relevante que siempre despertó interés de los investigadores es la siguiente: ¿hasta qué punto las superestructuras realmente son una propiedad *general* de todos los textos? ¿Todos los textos tienen una superestructura? Esta hipótesis es ciertamente compleja o problemática: por ejemplo, para un texto como “¡ven!” cuál superestructura podría asignársele a no ser que se quiera admitir este enunciado como parte de una conversación y distinguir a su vez determinadas superestructuras en esta conversación. No queda totalmente excluida la cuestión de que haya textos que, aunque se reconozcan como tales por otras razones (semánticas, pragmáticas y retóricas), apenas posean o acaso no posean ninguna superestructura convencional.

Para develar esta cuestión, proponemos un ejercicio a los lectores para compartir y discutir entre pares: ¿Qué tipo de estructura esquemática podría asignársele a cada uno de los ejemplares textuales siguientes? ¿Resulta claramente asignable un tipo o varios en simultáneo?

Actividad para los lectores:

Clasifiquen los siguientes textos según el tipo o clase de texto que cada uno representa atendiendo a sus aspectos de forma y no de contenidos (forma de qué tienen); en caso de controversia, discutan sobre los criterios atendidos para tal clasificación y evalúen si son criterios del mismo o diferente tipo.¹¹

11. Las respuestas de esta actividad para confrontar con el trabajo de los lectores están en el capítulo siguiente (capítulo 9: La cuestión de las tipologías textuales en el estudio sobre los textos)

Texto 1

Trasladan un oso pardo al Zoo de Rosario.

El oso pardo del circo "Seviarán" de Chabás, 100 Kilómetros de Rosario, fue trasladado al Zoo de esa ciudad, cumpliendo así una orden de la jueza de Casilda, Silvia Nogueras. Adrián D'Alesandrom, coordinador del grupo de guardas del Zoo, explicó que el oso "está flaquísimo y tiene amputados los colmillos y las garras

Texto 2

Malos políticos

Qué verdad, cruda y sincera, la carta de la lectora Josefina Cornejo, publicada en Nueva 473. Y lo dice una adolescente de 16 años. Todo tergiversado, sin ética, sin moral, sin valores básicos. Lo dice el tango de Nueva 472 "lo que hace falta es empacar mucha moneda, vender el alma, rifar el corazón, tirar la poca decencia que te queda...que no hay ninguna verdad que se resista frente a dos pesos moneda nacional...; dame puchero, guardate la decencia...Esto se decía...cuántos años atrás, si ya en esa época lo único que importaba era el dinero, el poder, decidir sobre las cosas. Qué podemos agregar, ahora que los argentinos vivimos en un mundo globalizado, con avances continuos, con nueva tecnología, con entrar en el cambio. Pero ¿qué cambio? Si perdemos los valores del ser humano, ¿sirve cambiar?

Felix Ibáñez, Godoy Cruz, Mendoza.

Texto 3

El sol fuente de energía.

Los astrónomos consideran que la masa del sol está formada por varias capas gaseosas que del interior hacia fuera son:

-El núcleo central está constituido por elementos similares a los que forman nuestro

planeta. Entre ellos los principales son el hidrógeno (H), el helio (He) y el carbono (C). El núcleo tiene una temperatura de 15 a 21 millones de grados centígrados, producida por reacciones nucleares con gran desprendimiento de energía.

-La *cromosfera* rodea a la anterior, con un espesor de 9000 km. Está formada por gases en continua turbulencia que dan origen a enormes prolongaciones llamadas protuberancias solares que llegan a medir hasta 200.000 km. de longitud.

-la *fotosfera* o corteza solar rodea a la cromosfera. Se halla a 4000° centígrados de temperatura, con sus componentes en estado gaseoso. Como su nombre lo indica, es la zona del Sol que emite luz (foto=luz). Sobre la superficie de la corteza aparecen las manchas solares, de forma y tamaño variados: generalmente evolucionan hasta desaparecer en períodos de varios años.

-la *corona radiante* constituye la parte más externa y visible del sol. Los gases que la forman se expanden alcanzando varios millones de kilómetros de altura. Esta zona es la que se observa en los eclipses totales de Sol.

El sol es la fuente primaria de energía y suministra a la Tierra la energía necesaria para el desarrollo de la vida.

La energía producida por el Sol en las reacciones nucleares del núcleo está constituida principalmente por rayos gamma. Esta radiación al salir al exterior produce varios tipos de radiaciones: rayos X, ultravioletas, luminosos, infrarrojos y ondas de radio o hertzianas (en orden de menor a mayor longitud de onda.)

Texto 4

Black Russian

- 50 cc Vodka
- 25 cc Licor de Café

Poner los licores en un vaso On the Rocks con bastante hielo. Revolver.

Texto 5

-Cristina...Usted para mí, es como la Navidad...¡Una fiesta de amor!

-Sí, pero ayer lo vi con otra.

-Esa fue una Noche Buena...

Texto 6

Jorge Guillén (español, n. 1893)

La obra de Jorge Guillén es una de las más solitarias dentro de la poesía actual, aun dentro de la generación de poetas españoles en que le ha tocado actuar. Su Cántico, libro único que se ha ido engrosando con el correr de los años, manifiesta, a través del rigor expresivo y de la concisión de la “poesía pura”, la variable condición del mundo de la máquina y la técnica.

Texto 7

EE.UU.: Trató de recuperar el celular que se le había caído a una alcantarilla y murió ahogado

A Brett Gunn, un hombre de 41 años, se le cayó el teléfono en un hueco de la calle. No pudo sacarlo con un rastrillo, así que intentó metiendo medio cuerpo en el agujero. Pero se quedó trabado y murió luego de la crecida de una corriente subterránea.

Un hombre murió en Sheboygan, en el estado de Wisconsin, luego de intentar recuperar un teléfono celular que se le había caído a una alcantarilla, según informa la prensa estadounidense.

El hecho ocurrió la semana pasada. Brett Gunn, de 41 años, primero trató de recuperar el aparato por medio de un rastrillo, introduciéndolo en el pozo en la calle. Como no lo logró, intentó hacerlo metiendo su cuerpo en el hueco, pero con tal mala suerte que quedó trabado allí sin poder salir. Poco después hubo una crecida de la corriente de agua que pasa por debajo. Cuando esta lo cubrió, Gunn murió ahogado. Cuando algunas personas se acercaron para ayudarlo y pudieron sacarlo de allí, Gunn ya había muerto. Su cuerpo fue trasladado al centro médico Aurora Sheboygan Memorial. Horas después, el celular fue hallado en el fondo de la alcantarilla.

Texto 8

Me agradó el artículo publicado en el número 473 referido a los niños mapuches. Es

enriquecedora su lectura y las fotos que aparecen nos muestran rostros de niños cálidos, con expresiones esperanzadoras, inteligentes, limpias de pensamiento. Ellos nos están dando un claro ejemplo. Los mapuches, la “gente sin tierra”, aun tan pequeños, están con sus mentes y sus ojos puestos en la Madre Tierra, en su “Ñuque Mapu”, y buscan permanentemente “afianzar su identidad” como habitantes de esta tierra, porque el Código Civil de nuestro país dice: “...son personas...sin distinción de cualidades o accidentes...”, y nosotros, los llamados “huincas”, cada vez tenemos menos en cuenta nuestra identidad o la estamos olvidando paulatinamente. Es de preguntarse: ¿Qué estamos haciendo cada día como argentinos...? ¿Qué nos pasa que cada vez se canta con menos fervor patriótico nuestro Himno Nacional? ¿Qué nos está sucediendo, que sólo nos acordamos de nuestra bella Bandera Nacional, cuando hay triunfos deportivos o electorales? ¿Y las demás canciones patrias...?

Los niños mapuches nos están diciendo que ellos, a pesar de todo lo que les pasa, sí quieren conservar su identidad, mientras que nosotros, a la nuestra, la estamos olvidando. Queda el interrogante. Pensemos en ello.

Norberto Hugo Bonmecino, Malargüe, Mendoza.

Texto 9

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta.

Texto 10

TATUAJE

La luz es como una araña.
Se arrastra sobre el agua,
Se arrastra por los bordes de la nieve,
Se arrastra bajo tus párpados
Y esparce allí sus telarañas
-dos telarañas.

Las telarañas de tus ojos
se han pegado
a tu carne y a tus huesos
como a las vigas o a la hierba.
Hay hilos de tus ojos
En la superficie del agua
Y en los bordes de la nieve.

Texto 11

Durante los diez años siguientes, el país padeció una depresión; la “gran depresión”, tal como fue llamada. El país había sufrido otras depresiones, pero ninguna duró tanto ni fue tan dura como ésta. ¿Fue causada exclusivamente por la gente que “especulaba en la bolsa”? No, tuvo otras causas también.

La industria producía demasiado: A lo largo de los años veinte, la industria norteamericana produjo cosas nuevas y maravillosas. Los ciudadanos, tuvieron muchos elementos que los ayudaban en el hogar y hacían su vida más confortable: radios, aspiradoras, lavarropas y autos. Hacia fines de dicho período los negocios estaban llenos de estos y otros productos, que no se podían vender.

Despido de trabajadores: como no se vendía prácticamente nada, los empresarios empezaron a despedir a los trabajadores. En 1930 había más de cuatro millones de personas sin trabajo, por lo cual, obviamente, sólo compraban lo imprescindible para vivir.

Capítulo 9

**LA CUESTIÓN DE
LAS TIPOLOGÍAS
TEXTUALES
EN EL ESTUDIO
SOBRE LOS
TEXTOS.**

Antecedentes

Ya Aristóteles en el siglo III AC desarrolló clasificaciones de textos en *La Retórica* y *La Poética*. Ello implica que el afán por clasificar y/o encontrar parámetros comunes de y entre los textos que producen o construyen los hablantes es tan antiguo casi como la especulación sobre el lenguaje.

Ya en el siglo XX M. Bajtin (1997) introdujo el concepto de *género discursivo* de capital importancia tanto para el desarrollo de la lingüística como para los estudios del discurso. Su distinción entre *géneros primarios* y *secundarios* es una referencia obligada para cualquier tipo de ordenamiento de los textos o discursos sociales y ha servido de base para múltiples clasificaciones. Recordemos que el teórico ruso definía el género discursivo como “un conjunto de enunciados relativamente estables ligado a una esfera social determinada”.

Los estudios tipológicos sobre las lenguas naturales destinados a indagar los llamados universales en tanto propiedades comunes y regulares entre ellas (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) para clasificar tales sistemas, también constituyen un antecedente de los estudios de tipologías textuales. A su vez, distintos campos han clasificado desde siempre los textos producidos en su seno: géneros literarios (épicos, líricos y dramáticos), géneros jurídicos (en una extensa serie), géneros pedagógicos (el manual, la enciclopedia, la divulgación especializada, etc.)

Con la lingüística textual y los estudios sobre el discurso a mediados de los años de 1960 en Europa, nace el interés por establecer *tipos de textos* y/o una teoría de los textos que establezca una tipología que dé cuenta de todos los textos posibles.

Dificultades

La superposición terminológica típica y característica de la disciplina entre *géneros discursivos*, *tipos textuales*, *clases de textos*, etc. ha causado alguna que otra dificultad no sólo en las indagaciones especializadas sino también, y particularmente, en su proyección en la didáctica de la lengua. Por otro lado, constituye un problema teórico de envergadura para los lingüistas la construcción de un sistema de clasificación de textos que, al mismo tiempo, tenga realidad empírica.

Los estudios sobre las tipologías textuales sufrieron también las variaciones que les imprimieron las distintas tendencias de la lingüística del texto. En el período denominado “de las gramáticas del texto”, las tipologías se centraban en rasgos estrictamente lingüísticos (los

tiempos verbales, por ejemplo) mientras que en otros momentos de predominio de los aspectos comunicativos y/o pragmáticos, los tipos de actos de habla y/o los rasgos situacionales fueron tomados como rasgos o pautas para la clasificación. En los desarrollos posteriores de la lingüística del texto se reconoció la dificultad o imposibilidad de tipologías basadas en un solo criterio y por eso fueron comunes los sistemas “poliniveles” que clasificaban los ejemplares textuales o discursivos por criterios mixtos (internos y externos).

Los analistas de tipologías textuales (Ciapuscio, 1994) también señalan que los estudios sobre tipologías textuales caracterizan un campo de indagaciones eminentemente teórico pero con escasos trabajos de investigación empírica, particularmente en el ámbito hispánico.

Principios

La mayoría de los analistas y/o investigadores reconocen los siguientes principios generales que debería observar toda tipología textual:

- Todo texto tiene una *base proposicional* (el contenido del mensaje, tal como se desarrolló anteriormente en este trabajo) y un esquema global (llamado formato, género, estructura, etc.) independiente de su contenido y conforme al propósito comunicativo en que se desarrolla.
- Los hablantes poseen un saber específico que los capacita para instrumentar o actualizar esos esquemas textuales tanto en la producción como en la recepción de los textos; hay un saber sobre tipos de textos -innato, en algunos casos o aprendido, en otros- que regula las relaciones típicas y posibles entre formas generales, contenidos posibles, funciones comunicativas, etc.
- Los esquemas textuales o las estructuras textuales globales son el resultado y la precondition de la actividad lingüística de una comunidad y aseguran, en buena medida, las posibilidades de comunicación e intercomprensión mutua. Muchos textos, incluso, tienen *señales características* que indican la clase o tipo textual (*había una vez, muy señores míos, de mi consideración*, etc.) y que permiten activar sistemas de conocimiento y/o interpretación específicos.

Isenberg define como principios para considerar válida una tipología textual los siguientes (Ciapuscio, 1994):

- Respecto de la base de tipologización, debe haber *una sola* base para que sea posible una tipología homogénea.

- La resultante de la clasificación, debe definir un *conjunto limitado y manejable de tipos de textos* definidos sobre la base de tipologización seleccionada.
- La clasificación debe ofrecer una especificación exacta de cada tipo de texto; las características de cada tipo no deberían ser válidas para ningún otro tipo de textos para que la tipología no resulte confusa. Este principio se corresponde con la *monotipia*, ello es, que cada texto deba responder a un solo tipo y no a varios simultáneamente.

La noción de género discursivo

Tal como se expuso más arriba, Bajtin acuñó alrededor de los años de 1930 algunos conceptos fundamentales para el estudio de los discursos: *géneros discursivos primarios* y *géneros discursivos secundarios*.

Por géneros discursivos, define esos *tipos relativamente estables de enunciados* que se vinculan a las distintas esferas de la práctica social; en otras palabras, el uso social del lenguaje no es anárquico ni asistemático (a diferencia de lo que había planteado Saussure) sino que se organiza en formatos estables. Los *géneros primarios* se constituyen en la comunicación discursiva inmediata mientras que los *géneros secundarios* surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja y absorben y reelaboran a los géneros primarios; los *géneros primarios* constituyen unidades moleculares de los *secundarios* que expresan las prácticas comunicativas más elaboradas.

Para evitar confusiones o superposiciones conceptuales es necesario recalcar y precisar que la noción de *género discursivo* hace alusión a una dimensión histórico-cultural y social más amplia en tanto se vincula con la praxis humana. La noción de *tipo discursivo*, en cambio, hace referencia a la dimensión estrictamente lingüística. Ciapuscio (1994) también presenta una diferenciación interesante entre *clase textual*, clasificación empírica tal cual la realizan los miembros de una comunidad lingüística conforme a los saberes que los mismos hablantes tienen sobre los textos, y *tipo textual* que representa una categoría ligada a una construcción teórica para la clasificación científica de los textos; son los lingüistas y analistas que construyen *tipos textuales* mientras que los hablantes diferencian *clases de textos*.

Tipologías históricas

Tal como se expuso más arriba, las clasificaciones tipológicas de los años de 1970 observan los rasgos lingüísticos internos al texto; tal el caso de Weinrich quien, por ejemplo, propone

una tipología basada en los *verbos* de los textos. Las clasificaciones propias de la segunda etapa de la lingüística del texto que dominaron los años de 1980, en cambio, observan los textos “en” las situaciones comunicativas, con eje en la función comunicativa o los objetivos para los que han sido creados, y se han construido con aportes de la *pragmática*, principalmente, como la *teoría de los actos de habla*, entre otras.

Ciapuscio (1994) presenta una de las sistematizaciones más claras y significativas de las tipologías textuales expuestas en una introducción básica para el estudio de los textos; a continuación seguiremos su propuesta para exponer y presentar algunos de los modelos más significativos.

La clasificación de Longacre y Levinsohn (1978)

Esta clasificación está basada en el análisis componencial de los rasgos comunicativos de los textos y se establece como una combinatoria de una serie de rasgos mínimos y distintivos. Las oposiciones básicas que se establecen son: +/- *encadenamiento cronológico* y +/- *orientación hacia el agente* (personalidad/impersonalidad). A partir de esta combinación surge una tipología interesante que se expone en el siguiente cuadro:

COMBINACION DE CARACTERÍSTICAS

| | |
|-------------------------|---|
| 1. Discurso narrativo | + encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente. |
| 2. Discurso procedural | + encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente. |
| 3. Discurso de conducta | - encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente. |
| 4. Discurso expositivo | - encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente. |

La clasificación de Bárbara Sandig (1972)

Esta lingüista propone una tipología basada en oposiciones de rasgos situacionales o comunicativos y lingüísticos para diferenciar clases de textos. Estos rasgos son los siguientes:

| | | |
|-----------------------------|---|------------------------------------|
| +/- Hablado | +/- Contacto acústico | +/- Tercera persona |
| +/- Espontáneo | +/- Forma de iniciación textual | +/- Formas imperativas |
| +/- Monológico | +/- Forma de finalización textual | +/- Formas temporales restringidas |
| +/- Forma textual dialógica | +/- Construcción textual preestablecida | +/- Formas económicas. |
| +/- Contacto espacial | +/- Tema preestablecido | |
| +/- Contacto temporal | +/- Primera persona | |
| | +/- Segunda persona | |

A partir de la combinación de esos rasgos, se establecen los tipos textuales concretos. Por ejemplo:

La *clase magistral*, el *discurso público* o la *noticia radiofónica* se caracterizan por los siguientes rasgos: + monológico, + hablado, - espontáneo.

La *charla familiar* o la *conversación telefónica*, por: - monológico, + hablado, + espontáneo.

La *discusión científica* y el *debate público* se caracterizan por tanto por los rasgos: -monológico, + hablado, - espontáneo.

Mientras que las *cartas familiares* o *anotaciones en la agenda* por: + monológico, - hablado, + espontáneo.

La *carta oficial*, el *texto científico*, la *receta de cocina* o el *informe meteorológico* presentan como rasgos típicos combinados: + monológico, - hablado, - espontáneo.

Esta tipología observa alguna dificultad, en tanto solo permite indicar o caracterizarse por propiedades textuales muy globales y no por las características internas y específicas de cada tipo textual. Los rasgos diferenciadores resultan muy heterogéneos, indistintamente externos e internos, con predominio de los rasgos externos.

La tipología de Grose

Esta propuesta que data de 1976 constituye otro intento de tipologización homogénea que toma como criterio determinante la función textual, es decir, las instrucciones intencionales del emisor hacia el receptor del texto. El predominio de una u otra función caracteriza y define una clase particular de texto:

| clase de texto | función textual | ejemplos |
|---|---|---|
| textos normativos | normativa | leyes, estatutos, contratos, poderes, partidas de nacimiento y casamiento, etc. |
| textos de contacto | contacto | felicitaciones, condolencias, etc. |
| textos que indican grupos | función indicativa de grupos | canciones de grupo (himno) |
| textos poéticos | función poética | poemas, novelas, comedia, etc. diario, biografía, autobiografía, etc. |
| textos en los que predomina la automanifestación | automanifestación/ expresión exhortación | anuncios publicitarios, propaganda de partido, solicitud, etc. |
| textos predominantemente exhortativos | (dominan dos funciones por igual) | textos con las funciones de exhortar y comunicar información. |
| clase de transición textos en los que predomina la información | comunicación de información | noticia, pronóstico del tiempo, texto científico. |

La tipología de Biber sobre la base de rasgos lingüísticos

Esta clasificación que data del año 1985 propone la técnica de “análisis de factores”, es decir, grupos de rasgos lingüísticos que co-ocurren con alta frecuencia en los textos e indican una función comunicativa.

Estos factores (+/- interactivos/editado,+/- contenido descontextualizado/situado; +/- estilo diferido/inmediato) combinados con diferencias típicas de los usos escritos y orales del lenguaje conforman una interesante clasificación funcional de géneros discursivos.

lenguaje escrito**lenguaje oral**

estilo más distanciado o libre: frecuencia de pasivas y nominalizaciones

rasgos de interacción más frecuentes (pronombres de 1º y 2º, preguntas y respuestas)

estilo más elaborado (uso de oraciones subordinadas y frases proposicionales)

nivel de expresión más explícito: vocabulario más preciso y extenso.

menos explícito, más informal.

interactivos +



"edited" +

conversación cara a cara y telefónica
entrevistas
habla espontánea
habla planeada
cartas profesionales
radio
ficción romántica
prosa académica
documentos oficiales

informes de la prensa

contenido descontextualizado +



contenido situado +

documentos oficiales, cartas profesionales, prosa académica

cartas editoriales
habla planeada
informes de la prensa, entrevistas
habla espontánea
radio
ficción romántica

conversación familiar
conversación telefónica

Estilo diferido +



Estilo inmediato +

ficción general y romántica

habla planeada, informes de prensa, habla espontánea
radio, conversación cara a cara
prosa académica,
documentos oficiales
conversación telefónica,
entrevistas
cartas editoriales

cartas profesionales

La tipología de Brinker (1988)

Esta tipología que data también del año 1988, define como criterio de base la función textual, similar a la de Grose expuesta más arriba; entiende como función el propósito comunicativo establecido por recursos convencionales y que se constituye en una instrucción para el oyente o interlocutor.

En base al predominio de una u otra función, se clasifican los textos de la siguiente manera:

Función predominante

Función *informativa*
Función de *contacto*
Función *apelativa*
Función *obligativa*
Función *declarativa*

Textos

noticia, informe, reseña
agradecimientos, condolencias
aviso, comentario, ordenanza
contrato, garantía, compromiso
testamento, bautismo

La tipología de Werlich (1975)

Esta tipología que se corresponde con las dominancias de las primeras versiones de tipologías de los años de 1970, es decir los rasgos lingüísticos internos, constituye una de las tipologías históricas más estudiadas y difundidas. En ella se focalizan distintos tipos de *estructuras lingüísticas* organizadas por los macroorganizadores *textos ficcionales vs textos no ficcionales*.

En esta tipología, se definen cinco *bases temáticas típicas* que representan cinco modelos básicos para la producción e interpretación de textos:

- La **base descriptiva** que expresa ocurrencias y cambios en el espacio. Las formas lingüísticas dominantes son: las formas verbales de “no-cambio” (haber o ser), los adverbios de lugar y las oraciones que registran fenómenos (*había miles de vasos sobre las mesas, por ejemplo*)
- La **base narrativa** que expresa ocurrencias y cambios en el tiempo. Las formas que predominan son las de cambio o acciones, los adverbios de lugar y de tiempo, y las oraciones que denotan o expresan cambios y acciones (por ejemplo, *los pasajeros aterrizaron en Nueva York en medio de la noche*)
- La **base expositiva** expresa por su parte composición o descomposición de representacio-

nes conceptuales del hablante y se configura principalmente en base a dos modelos: el *modelo sintético* que se constituye con el predominio de la forma verbal *ser* y *predicativo* (*una parte del cerebro es la corteza*, por ejemplo) o también otros del tipo *llamarse*, *referirse*, *denominarse*, etc.; el *modelo analítico*, en cambio, se configura con la forma verbal *tener* y su *complemento* (por ej., *el cerebro tiene diez millones de neuronas*). También con expresiones análogas como *contener*, *comprender*, *consistir en*, etc.

- La **base argumentativa** configura relaciones entre conceptos u afirmaciones de los hablantes y se constituye con el predominio de formas lingüísticas tales como la *afirmación* o la *negación*, y la *calificación* (*la obsesión por la durabilidad en las artes no es permanente*, por ejemplo).

-Por último, la **base directiva** da cuenta del dominio de expresiones que indican acciones para el comportamiento futuro del hablante. En ellas, son comunes las formas verbales como el *infinitivo*, el *imperativo*, o algunas expresiones *modales* como “deber”, “tener que”, etc. (Por ej., *Sé razonable*, *detenerse*, *tienes que ser bueno*...)

La tipología de Jean M. Adam

Esta tipología que data de 1991 ha sido muy difundida tanto en el ámbito lingüístico y de estudios del discurso, como en el educativo. Constituye a nuestro juicio una tipología clara que permite organizar el trabajo con los textos así como comprender sus rasgos estructurales definitorios. La categoría central propuesta en esta tipología es la de *secuencia textual* que se diferencia sensiblemente de la de *superestructura* ideada por van Dijk; ya no se trata de un modelo que explica estructuralmente a todo un texto sino de segmentos o unidades estructurales menores (algo así como “moléculas estructurales”), cuya reunión caracteriza y da fisonomía estructural mixta y diversificada a los textos. Los textos, desde esta perspectiva, resultan estructuralmente de la confluencia de diversas secuencias textuales: *narrativas*, *descriptivas*, *explicativas*, *argumentativas* y *conversacionales*.

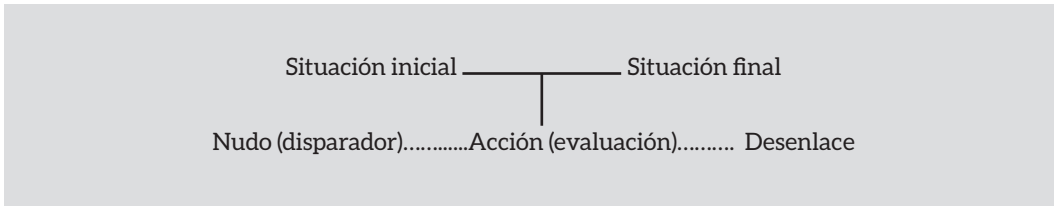
Adam (1997) se propuso un *estudio componencial* del discurso, es decir, el análisis de esas unidades mínimas de composición textual que constituyen las *secuencias textuales*; su inspiración más próxima es la distinción bajtiniana entre géneros primarios y secundarios, y la “absorción” y refuncionalización de aquellos por parte de éstos. La mayoría de los textos absorben estructuralmente diferentes tipos de secuencias y es la dominancia de una o varias de ellas la que da el nombre al tipo de texto y su característica más global pero difícilmente o rara vez un texto está compuesto por un solo tipo de secuencia.

De la misma manera que las superestructuras propuestas por van Dijk (1995) una *secuencia textual* es un objeto abstracto y estructural (no una función comunicativa) y los textos están compuestos estructuralmente (no comunicativamente) por este tipo de secuencias. En ese sentido, los textos son *heterogéneos* estructuralmente ya que se definen por la inserción y/o dominancia de varios tipos de *secuencias textuales*. El análisis de Adam no considera las *marcas lingüísticas* de las secuencias ya que estas no son decisivas para la clasificación. En cambio reconoce principalmente cinco (5) tipos de secuencias prototípicas: *narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal*. Estos cinco tipos de secuencias combinadas entre sí generan la gran cantidad de textos y discursos que se pueden imaginar, con las funciones comunicativas más diversas. Las secuencias textuales configuran la base estructural o la estructura secuencial de todos los géneros discursivos pensables tal como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

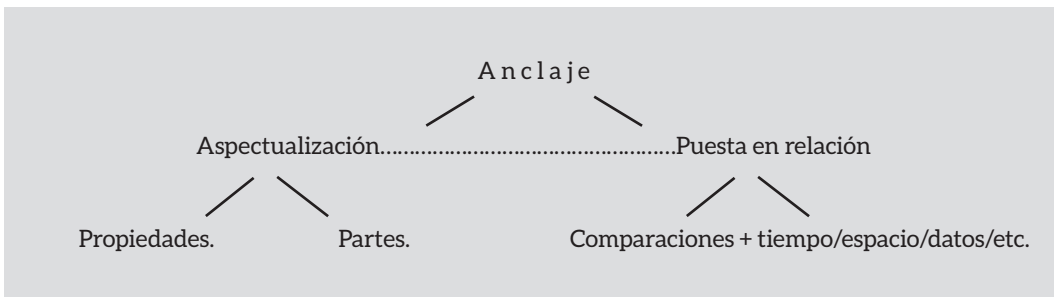
| Estructura textual ó secuencial dominante | Géneros discursivos derivados |
|--|---|
| Narrativa | Ficcionales: cuento, novela, leyendas, anécdotas, mitos, epopeyas, etc. No ficcionales: crónicas periodísticas (policiales, deportivas, etc.) anécdotas, biografías, publicidades, etc. |
| Descriptiva | Retratos, biografías, instrucciones (recetas, etc.), informes científicos en revistas especializadas o actas, artículos científicos en revistas de divulgación, lecciones escolares de ciencias, etc. |
| Explicativa | Informes científicos en revistas especializadas o actas, artículos científicos en revistas de divulgación, lecciones escolares de ciencias, etc. |
| Argumentativa | Editoriales periodísticas, columnas de opinión en medios periodísticos, cartas de lectores, propaganda política, defensas judiciales, publicidades, etc. |
| Conversacional | Ficcionales: textos dramáticos, guiones fílmicos o televisivos, historieta, etc. No ficcionales: entrevistas periodísticas, encuestas, etc. |

Cada secuencia representa, como decíamos arriba, una molécula estructural con una forma definida y prototípica que combinada con las otras dan la fisonomía formal o esquemática a los textos/discursos.

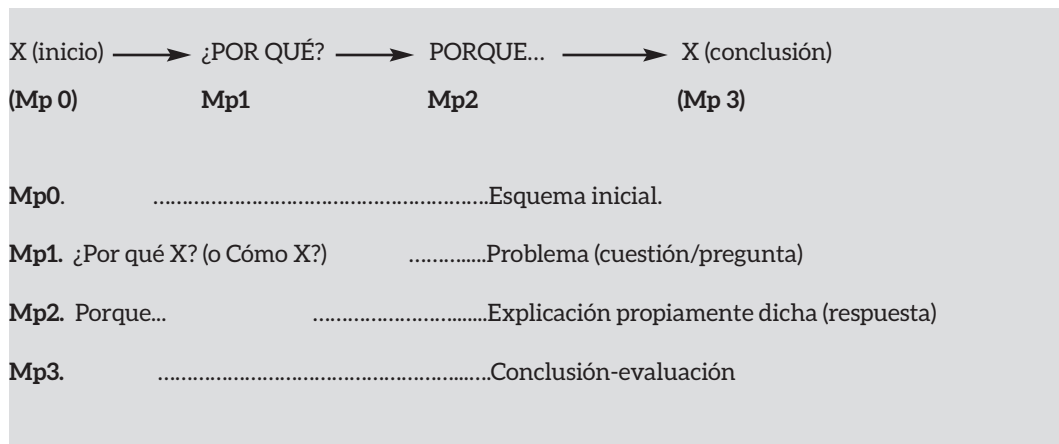
Secuencia narrativa (1)



Secuencia descriptiva (2)



Secuencia Explicativa (3)



Secuencia Argumentativa (4)

| | | | | |
|--------------------|----------------------------|--|--|------------------------------|
| tesis anterior | +Datos ----- (premisas) | apuntalamiento de las ----- interferencias | por lo tanto --- A menos que Restricción | Conclusión (tesis nueva) |
| Prop. arg 0 | Prop. arg 1 | Prop. arg 2 | Prop. arg 3 | Prop. arg 4 |

Secuencia conversacional (5)

| | Participante 1 | Participante 2/N |
|-------------|----------------|------------------|
| Apertura | (X) | (Y) |
| Intercambio | X | Y |
| Cierre | (X) | (Y) |

(1) La secuencia narrativa tiene una forma prototípica bien reconocible: una situación o equilibrio inicial que tras un disparador o nudo genera una serie de acciones hacia un desenlace y una situación o equilibrio final.

(2) La secuencia descriptiva reconoce un anclaje (objeto o proceso a describir) del cual se predicen propiedades (cómo es) y/o partes (qué lo conforma); por otro lado, se abre la posibilidad de comparaciones (con otros individuos de la misma o diferente especie) y se localiza temporal o espacialmente la caracterización.

(3) La secuencia explicativa se estructura alrededor de la pregunta que instala el problema (¿Por qué?) tras la cual se articula la respuesta o explicación propiamente dicha (Porque...) La explicación es siempre “explicación por las causas de algo”; puede estar antecedida por un esquema inicial o concluir con alguna evaluación.

(4) La estructura argumentativa articula una tesis previa con nuevos datos para llegar a una nueva tesis o conclusión; en el medio, considera la posibilidad de apuntalamiento o sostenimiento de lo que interfiere en el proceso.

(5) La estructura de la secuencia conversacional es simple: reconoce dos instancias que interactúan: una que abre, un intercambio entre una y otra, más un cierre provocado por alguna de ellas.

Veamos en el siguiente texto¹² cuáles secuencias textuales son observables y componen la fisonomía estructural del texto.

Domingo 18 de agosto de 1996. CLARIN. INFORMACION GENERAL. 35

LUEGO LO ENTREGO A LOS CUIDADORES DEL ZOOLOGICO.

Una gorila acunó a un nene para defenderlo de los otros monos.

Fue en Chicago. El chico de 3 años, **cayó desde cinco metros en un foso con siete gorilas**. Los animales comenzaron a rodearlo en forma amenazante. Pero una hembra los apartó y lo rescató.

Todo pasó el viernes en un zoológico ubicado en las afueras de Chicago, el Brookfield Zoo. Un gorila hembra, Binti Jua, acunó en sus brazos a un chico de tres años que se había caído en el foso donde ella convive con otros siete gorilas adultos. Luego lo entregó a los cuidadores.

El chico tenía un fuerte golpe en la cabeza porque cayó desde una altura de cinco metros sobre el suelo de cemento, pero ahora está internado en un hospital de Chicago y mejora rápidamente.

Binti Jua, que tiene siete años de edad y fue criada en cautiverio, se transformó en la estrella de Chicago. **Es que salvó al chico mientras llevaba a su propia cría en la espalda, un pequeño gorila de dieciocho meses.**

12. Texto tomado de Avarado Maite y Cortes Marina (1997) *Los Hacedores de textos*. Lengua 7mo. Edit. El Hacedor. Bs. As.

Bananas de regalo

Los admiradores humanos que ahora tiene, **le mandan bananas y también dólares para una cuenta de ahorro que abrieron a su nombre en el zoológico.**

Mientras tanto, los médicos del Loyola University Medical Center no quisieron identificar al chico. Uno de los médicos, Michael Maggio, aseguró que “evoluciona bien dentro de su estado, pero su familia no quiere hablar con el periodismo”.

Sondra Katzen, vocero del Brookfield Zoo, explicó que “posiblemente el chico corrió delante de su madre y **saltó las defensas de cemento que separan al público del foso** donde están los gorilas”.

Katzen agregó que “lo más emocionante fue la actitud de Binti Jua, **ella levantó al chico del suelo mientras los otros gorilas se acercaron al oírlo llorar.** Binti Jua lo acunó en sus brazos y tomó el control de la situación rápidamente. Desde afuera del foso, los cuidadores echaban agua para alejar a los otros gorilas. Un equipo médico esperó hasta que Binti Jua se acercó a la puerta que los cuidadores usan para pasar la comida. Entonces nos entregó al chico”.

La escena de Binti Jua acunando a un chico de tres años desmintió, por si hacía falta, todo lo que se ha escrito sobre la ferocidad de estos animales, que son más bien tímidos a pesar de su aspecto. Solamente comen hierbas y no atacan al hombre. No buscan pelea pero defienden a sus familias si se acerca un extraño.

Algunos habrán recordado escenas de tantas películas inspiradas en la novela Tarzán de los monos. Otros recordarán a Dian Fossey, la antropóloga y fotógrafa que estudió durante veinte años en Ruanda a los gorilas del parque de los Volcanes. Fossey, que murió asesinada por cazadores furtivos en diciembre de 1985, escribía para la National Geographic Society y descubrió que los gorilas son “los animales más gentiles del universo”.

Los gorilas apenas sobreviven en África, donde no hay más de mil ejemplares en estado salvaje. La cabeza y la piel son muy codiciados por los cazadores furtivos.

Hay tres especies: el Gorilla Gorilla, que vive en las selvas occidentales de Camerún y el río Congo; el Gorila Graveri, que habita en las selvas orientales del Congo; y el gorila Beringei, conocido como gorila de las montañas, bien estudiado por Fossey.

Animales pacíficos

Se sabe que los gorilas viven en grupos de no más de veinte individuos y que el jefe es el más viejo, tiene el pelo plateado y resuelve los conflictos con su autoridad, sin

usar la fuerza. Un gorila puede vivir hasta treinta años: el macho adulto mide casi dos metros de altura y puede pesar hasta 275 kilos, el doble que una hembra. Las peleas ente gorilas nunca son a muerte y no se disputan territorios. Cuando ven a un extraño que se acerca a ellos, les basta con golpearse el pecho.

Los jefes del grupo no son celosos de sus hembras y se comunican entre sí con 22 sonidos distintos. Seguramente, Dian Fossey estaría de acuerdo en que Binti Jua actuó con la sabiduría de su especie. (Eduardo Pogoriles)

Podríamos afirmar que la secuencia dominante o más visible de este texto es narrativa; un hecho inesperado como la caída de un niño al foso donde viven los gorilas en el zoológico generó una serie de acciones: una gorila que lo rescató, lo acunó y lo entregó sano y salvo a los cuidadores; un desenlace auspicioso con el niño recuperado y a salvo del accidente más una situación final que reconoce los méritos de la gorila y que la hace socialmente conocida.

Esquemmatizando:

Secuencia narrativa:

- **Sit. Inicial:** el chico pasea con la madre en el Brookfield Zoo de Chica
- **Nudo/conflicto:** el niño se cae inesperadamente al foso donde viven los gorilas
- **Desenlace:** Binti Jua, una gorila hembra, lo recoge, lo salva del resto de animales y lo entrega sano y salvo a los cuidadores.
- **Sit. Final:** el niño se salva, está sano y restablecido, y la gorila se hace famosa.

Sin embargo, está secuencia no está sola sino acompañada por otra visible y cuasi dominante también secuencia argumentativa; en efecto, el autor de la crónica “aprovecha” lo acontecido con Binti Jua (datos) para retomar una tesis anterior (Dian Fossey ya había planteado que los gorilas son animales gentiles) y plantear una nueva tesis (Binti Juan actuó con la sabiduría propia de la especie). Este proceso está acompañado de argumentos relativos a la bondad e inteligencia de los gorilas (son animales pacíficos, no matan, defienden a su familia, viven socialmente organizados, no usan la fuerza, no disputan territorios, etc.)

Secuencia argumentativa:

- **Tesis anterior:** Los gorilas son gentiles
- **Datos:** Binti jua, la gorila, salvó a un niño

- **Argumento:** los gorilas son animales pacíficos, no matan.
- **Argumento:** los gorilas defienden a su familia.
- **Argumento:** los gorilas viven organizados socialmente.
- **Argumento:** los gorilas no usan la fuerza.
- **Argumento:** los gorilas no disputan territorios.
- **Conclusión:** los gorilas son una especie sabia y Binti Jua actuó como tal.

Y también es visible que el espacio estructural del texto está compuesto también por una secuencia descriptiva que, precisamente, caracteriza cómo son y qué hacen estos animales (anclaje): sus características físicas y sociales (propiedades), las partes de la especie 'gorila' (las subespecies) y las relaciones o comparaciones (en particular, con especies más desarrolladas como los humanos: son sociales, tienen lenguaje, no usan la fuerza, tienen formas de gobierno, familia, cultura de autoridad, etc.)

Secuencia descriptiva

- Anclaje:** los gorilas
- Características:** viven en África, miden casi 2 ms de altura, pesan hasta 275 kg, etc.
- Partes** (de la especie): gorilla gorilla,, gorila graveri y gorila beringei.
- Relaciones/comparaciones** (con los humanos): son sociales, no usan la fuerza, tienen un gobierno, tienen familia, tienen un lenguaje, tienen una cultura social.

De tal manera, queda ilustrado cómo es la estructura de un texto desde la perspectiva de Adam: una composición de diversos tipos estructurales (las secuencias textuales) que se conjuntan en el espacio textual y le dan una fisonomía mixta y diversificada con algunos tipos de secuencias más dominantes y otras menos pero igualmente visibles.

Desde esta perspectiva que focaliza la dominancia o mayor visibilidad de un tipo de secuencia textual sobre otras podría retomarse la actividad consignada al lector en el capítulo anterior (pág. 68):

Texto 7: secuencia narrativa

Texto 8: secuencia argumentativa

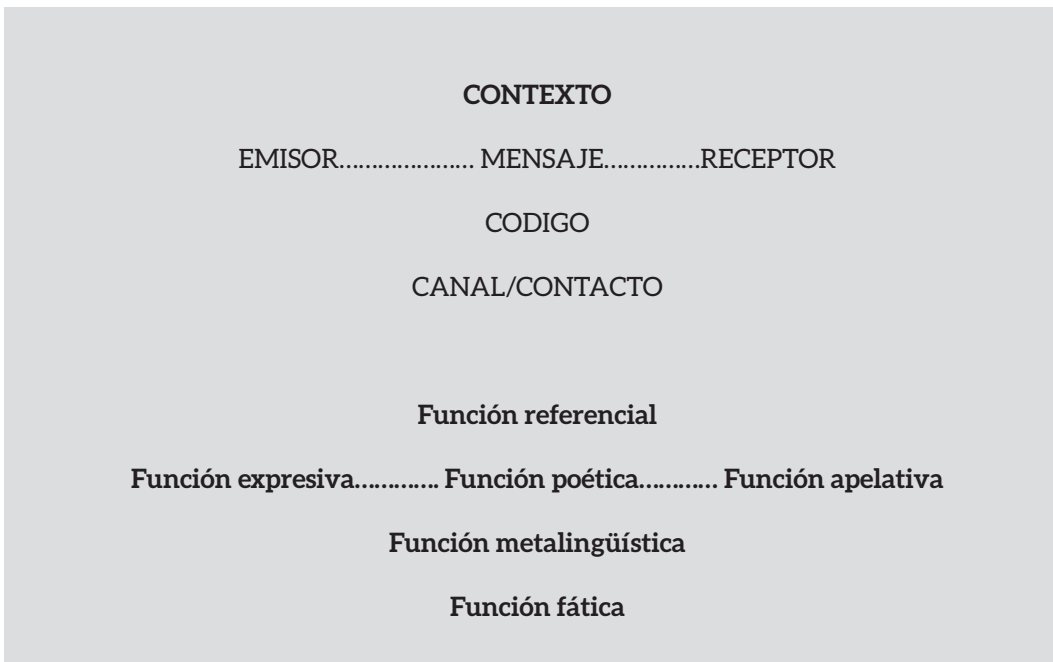
Texto 9: secuencia narrativa

Texto 10: secuencia descriptiva

Texto 11: secuencia explicativa

Otros modelos de tipologías

Sin ánimo de ser exhaustivos, presentamos dos modelos de tipologías textuales que permiten no solo comprender otras propuestas explicativas de cómo pueden organizarse los textos en general y a partir de qué criterios o parámetros, sino también que han tenido amplia difusión en el ámbito escolar. El primero es el clásico modelo de las funciones del lenguaje de Jakobson (1963) que ha inspirado cientos de clasificaciones y caracterizaciones de los textos/discursos conforme a la función comunicativa que prevalece y a cuál elemento del circuito comunicativo focaliza: el contexto (función referencial), el emisor (función expresiva), el receptor (función apelativa), el mensaje mismo (función poética), el código (función metalingüística) o el canal comunicativo (función fática). Se trata, obviamente, de un tipo de clasificación comunicativa o funcional antes que estructural.



En otro modelo de amplia difusión escolar, las especialistas Kauffman y Rodriguez (1993) combinan funciones análogas a las presentadas por Jakobson (*informativa, expresiva, literaria y apelativa*) con *tramas* (configuraciones estructurales) equivalentes a las secuencias típicas desarrollados por Adam (*descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional*). En el cruce entre un *tipo de función* y un *tipo de trama* se configura un *género discursivo* particular: definiciones, nota de enciclopedias, artículos de opinión, monografías, noticias, biografías, cuentos, novelas, poemas, avisos, folletos, recetas, cartas, etc.

| Función Trama/ | Informativa | Expresiva | Literaria | Apelativa |
|-----------------------|---|------------------|--|---|
| Descriptiva | Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos | | Poema | Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo |
| Argumentativa | Artículo de opinión Monografía | | | Aviso Folleto Carta Solicitud |
| Narrativa | Noticia Biografía Relato histórico Carta | Carta | Cuento Novel Poema Historieta | Aviso Historieta |
| Conversacional | Reportaje Entrevista | | Obra de teatro | Aviso |

Para finalizar, expondremos brevemente un interesante modelo de tipología que, más que lugares definidos para ubicar cada uno de los ejemplares textuales, establece *continuidades* entre tipos; se trata del modelo presentado por Tuija Virtanen (1992) que establece los siguientes parámetros:

1. Los textos pueden ser clasificados o categorizados con la ayuda de *criterios externos e internos*. Los *criterios externos* refieren a la situación comunicativa en la cual son usados típicamente (una guía de viajero, una canción infantil, una carta de negocios, etc.); mientras que los *criterios internos* aluden principalmente a la forma (forma descriptiva, narrativa, argumentativa, expositiva, instructiva, etc.). En base a ello, es posible establecer una tipología textual de dos (2) niveles:

- El nivel referido al *tipo de discurso* que se relaciona con la función o propósito del discurso.
- El nivel que alude al *tipo de texto* en tanto conjunto de categorías estructurales prototípicas.

2. La idea de *prototipo* parece ser un medio útil para el estudio de los textos. Los *prototipos* representan un *conjunto de características* que ayudan a establecer la estructura. Constituyen guías (heurísticas) en el proceso de producción y comprensión de textos, tal como expresamos en tipologías anteriores (la de Adam, por ejemplo).

3. Los textos pueden experimentar un *uso directo* o un *uso indirecto*. Usamos un texto de manera directa cuando, por ejemplo, la función o propósito comunicativo del texto y la estructura seleccionada para ello coinciden: narramos una historia mediante una narración, argumentamos sobre una idea con una estructura argumentativa, describimos un paisaje utilizando una estructura textual descriptiva, etc. Por el contrario, puede utilizarse de manera indirecta un texto cuando se cumple una función comunicativa definida utilizando otra o cualquier tipo de estructura textual; por ejemplo, utilizamos una descripción para argumentar sobre algo, o una narración para exponer/explicar (una biografía de algún personaje célebre, una lección de historia que narra algún evento histórico, etc.). El tipo textual de un texto/discurso no necesita estar de acuerdo con su tipo de discurso.

A partir de estos parámetros, Virtanen (1992) construye una sugerente tipología a dos (2) escalas y que se representa en el esquema inferior. En la parte superior del esquema representa la escala referida al *tipo de discurso* (¿para qué se usa un texto/discurso?; ¿con qué fin comunicativo?) y en la parte inferior del esquema se hace referencia al *tipo de texto* (¿qué forma o esquema tiene el texto/discurso?)



De la observación del esquema se deriva una interesante reflexión, en particular sobre la *narración* y la *argumentación* que representan sus extremos dominantes. Si observamos la parte superior, inferimos que algunos *tipos de discurso* pueden ser comunicados fácilmente

por otros tipos de texto; por ejemplo, el discurso argumentativo –la actividad de argumentar– puede ser producido por cualquier tipo de texto: se puede argumentar con narraciones, con descripciones, con explicaciones, etc. En cambio, otros tipos de discurso difícilmente pueden ser absorbidos o comunicados por otros tipos de estructuras; no podemos narrar historias más que con estructuras narrativas siempre o casi siempre.

Si observamos la escala inferior del esquema, inferimos que algunos tipos de texto como el narrativo o descriptivo pueden ser más fácilmente usados indirecta o secundariamente, o sea, para servir a otro tipo de discurso: se puede usar sin dificultades una estructura narrativa o descriptiva para argumentar o explicar algo. En cambio, otros tipos de texto difícilmente pueden servir para cumplir fines comunicativos que no sean los propios; por ejemplo, las estructuras argumentativas (tesis-argumentos-conclusión) sólo se encuentran en su uso primario o sea que se las usa para argumentar; no puede utilizarse una estructura argumentativa para narrar (los textos argumentativos sólo sirven para argumentar).

Las tipologías textuales en los manuales escolares

Finalizada esta exposición sobre la cuestión de los tipos de textos y las tipologías, resulta interesante indagar cómo se proyecta esta cuestión en algunos manuales de Lengua de uso común en la escuela. A diferencia de lo que podría esperarse, en las fuentes consultadas¹³ resulta principalmente que:

- No son abundantes las clasificaciones explícitas de los textos en los manuales.
- Se suelen dar como supuestos los tipos de textos ofrecidos en el manual sin criterios explícitos de por qué se seleccionaron esos y no otros. En otras palabras, se naturalizan las designaciones o tipos de textos seleccionados por el manual para el trabajo escolar como si fueran siempre esos y no pudieran ser otros.
- El criterio más extendido para delimitar las diferentes unidades del manual (capítulos, subcapítulos, etc.) es generalmente el de un tipo de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo-explicativo, etc.) que encabeza la unidad, antes que una unidad gramatical (la oración, la palabra, el morfema de plural, etc.); este criterio es compartido, aunque en menor medida, con algunos géneros discursivos de mayor circulación (el periódico, la nota de opinión, el artículo científico, la monografía, etc.).

13. Manuales varios de EGB 3; entre otros de Estrada, Kapeluz, Puerto de Palos, El Hacedor, Aique, Santillana.

· Por lo general, la distinción que hemos considerado en este trabajo como relevante para no superponer las cuestiones estructurales de los textos/discursos con las cuestiones discursivas o comunicativas (*tipo de texto vs género discursivo*) no suele ser retomada o enfatizada en ningún manual, mientras que se superponen parámetros o unidades de diferente criterio y procedencia: funciones predominantes, secuencias textuales, superestructuras, géneros, etc.

Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1:

Tipos de funciones. Macroactos de habla. Clases de textos.

Las funciones generales que pueden tener los textos se denominan **tipos de función** y éstas contienen funciones más específicas, que se denominan **macroactos de habla**. Los tipos de funciones son:

Informar
Expresar
Dar directivas
Contactar.

Ejemplo 2:

Las tramas textuales.

Si se toma en cuenta la actividad humana con la que se relacionan, los textos, tanto orales como escritos, se agrupan según los **géneros discursivos**. Si considera su organización interna, los textos se clasifican según su **trama textual** dominante. En este sentido, hay textos **conversacionales, argumentativos, explicativos, descriptivos y narrativos**. Por lo tanto, cada texto concreto pertenece a un género discursivo determinado y tiene una trama dominante particular.

Ejemplo 3:

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez elaboraron una tipología de textos a partir de los criterios de **función predominante y trama**. Los diferentes entrecruzamientos entre funciones y tramas dan lugar a los tipos de textos.

(Se reproduce el esquema citado: trama descriptiva / argumentativa / narrativa / conversacional y funciones informativa / expresiva / literaria / apelativa).

Ejemplo 4:

En la lengua existen distintas forma de organización del texto. Cada tipo textual tiene una estructura o secuencia típica, llamada **trama**, que lo caracteriza y lo diferencia de otros. Dentro de un mismo texto, pueden encontrarse tramas diferentes, por eso, para decir que un texto es **narrativo** (y no **explicativo** o **argumentativo**, por ejemplo), debemos distinguir que la secuencia narrativa es la dominante. (Distingue y desarrolla: trama **dialogal** o **conversacional**, trama argumentativa, trama narrativa, trama **descriptiva**, trama **explicativa**).

Para reflexionar

Resulta interesante para cerrar este capítulo sobre las estructuras y las tipologías textuales, leer detenidamente estas tres (3) citas que ponen en el centro la cuestión de los tipos de texto o discurso, unidades relevantes del estudio del lenguaje, y su incidencia en los procesos de interpretación y producción de textos. Es esta vinculación crucial para la didáctica de la lengua y explica en buena medida la centralidad que han tomado estas nociones en la enseñanza; se trata de contenidos de enseñanza potentes que permiten incidir positivamente en la optimización de los procesos de lectura y escritura de textos. Enseñar la forma esquemática de un tipo de textos no es aleatorio ni gratuito sino que ayuda a los necesarios procesos reflexivos de los estudiantes acerca de cómo son los textos, cuáles sus nodos interpretativos básicos, cómo es posible organizarlos, etc.

“(...) es evidente que la construcción de un texto depende en gran medida de qué clase (tipo) de texto es. (...) La enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna o en lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc.” (Bernárdez, 1995)

“Estos géneros discursivos nos son dados casi como se nos da la lengua materna, que dominamos libremente antes del estudio teórico de la gramática.

La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean (...) Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua” (Bajtin 1997).

“Las investigaciones realizadas estos últimos años por los psicolingüistas, los psicólogos y los semióticos cognitivos sobre los tipos de textos han mostrado que la lectura/comprensión de textos se funda sobre procesos de inferencia, de anticipación, que suponen la utilización de un cierto número de índices y estrategias que han sido comprobadas como útiles y eficaces en el curso de experiencias anteriores.(...) Se dice que una noción no puede ser eficazmente transmitida a un sujeto antes de que haya sido construido el lugar o espacio cognitivo donde esta noción puede tomar lugar. Una de las ventajas que presenta la noción de género (sobre la de tipo) es su relativa proximidad con las representaciones, las prácticas y el metalenguaje espontáneo de los alumnos en materia de lectura y escritura (...) Dicho de otra manera, los géneros preexisten siempre, ya sea en la casa de los aprendices, o al menos como una presentación difusa y confusa, a veces antes de su entrada en la escuela”. (Canvat, 1994)

Capítulo 10

OTROS
modelos
TEXTUALES
BÁSICOS

En el capítulo anterior desarrollamos la representación de los cinco (5) prototipos secuenciales en la versión de J. M. Adam. Esa tipología constituye, a nuestro juicio, un modo claro y productivo para el trabajo analítico o didáctico que recomendamos en particular. Sin embargo existen otros modelos, otras formas de representación de las superestructuras textuales (principalmente las desarrolladas por van Dijk; 1995), que retomamos en este apartado no solo para compararlos con la propuesta anterior sino para tener a disposición y utilizarlos cuando se considere necesario; conste que decimos “utilizar” en el mejor sentido de la palabra: las tipologías, las representaciones esquemáticas de los distintos tipos de textos que presentan los lingüistas, son instrumentos que en el caso de la didáctica no nos deben hacer olvidar el norte: sirven en la medida que permiten organizar, optimizar, incidir reflexivamente de manera positiva, en el trabajo de los lectores y productores de textos. No es otro, entonces, el sentido con que los presentamos en este trabajo; no por acumulación enciclopédica sino para que estén a disposición de los lectores para el trabajo de pensar cuáles y cómo podrían retomarse en el trabajo de la enseñanza.

MODELOS DE ESTRUCTURAS NARRATIVAS.

Modelo de Van Dijk (1995)

Según el lingüista holandés, las características semánticas relevantes de la narración son que se refiere ante todo a acciones de personas y que subordina generalmente otros elementos: descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan coordinados ante ella.

Por otro lado, la característica *pragmática* crucial de la narración es que, por regla general, un hablante sólo explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean o considere interesantes. Existe una parte del texto (de la macroestructura, si queremos llamarle) cuya función específica consiste en expresar una *complicación* en una secuencia de acciones. La *complicación* requiere personas que expresan una *reacción* ante el suceso y llevan las cosas hacia su *resolución*.

Complicación, *reacción* y *resolución* constituyen, por lo tanto, el primer núcleo básico del modelo de representación de la superestructura narrativa: el *suceso*. El segundo lo constituyen el suceso más el *marco* (el lugar, tiempo y circunstancias) que integran el *episodio*.

El tercero, por lo tanto, lo constituye la suma de *episodios* que conforman la *trama* narrativa.

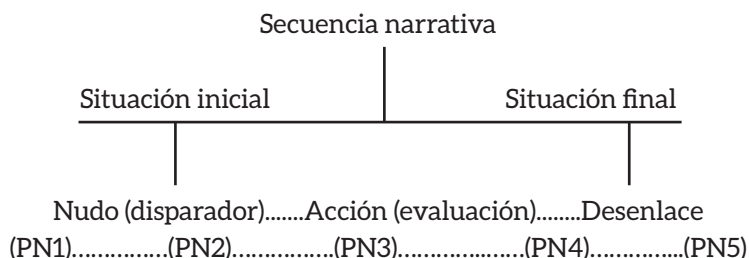
A los sucesos integrados en *episodios* y a los *episodios* que se suman en la *trama*, se conjuntan otras categorías que terminan de explicar cómo funciona esquemáticamente la narración: la *historia* (trama + *evaluación*) y la *moraleja*. Los *episodios* y los *sucesos* son recursivos es decir pueden aparecer varias veces, una y otra vez, o sucederse unos a otros en una narración. El *marco*, la *evaluación* y la *moraleja* pueden estar elididos, es decir, no discursivizados en una narración. Pero la *complicación* y la *resolución*, no pueden estar elididos ya que ingresan en la macroestructura (el resumen de toda narración); si no están, no hay narración directamente.

Así representa, entonces, van Dijk (1995) la superestructura narrativa



Modelo de Adam (1997)

Compárese la estructura esquemática anterior con la que presenta J. M. Adam y que presentamos en el capítulo anterior:



(PN = Macro-proposición narrativa)

La secuencia narrativa en la versión de Adam se caracteriza por la presencia de un nudo (PN2) o situación conflictiva e inesperada en las previsiones del lector que desencadena una serie de acciones (PN3) que “mueven” el relato desde la *situación inicial* (PN1) hacia el *desenlace* (o “desanudado” en el sentido de “resolución del conflicto”) (PN4) y de allí hacia la *situación final* de todo el proceso (PN5).

Analícemos este ejemplo en el cual puede verse actualizada la secuencia o estructura narrativa que presentan ambos autores:

Ejemplo

ROMA, ÉPOCA PRIMITIVA

Alrededor del año 1000 (a.C.), los latinos –grupo perteneciente a los pueblos itálicos– se establecieron en el Lacio, llanura limitada por el Tíber, los Apeninos, el monte albano y el mar Tirreno. (...) El lugar era insalubre y malsano, aunque estaba bordeado por diversas colinas de baja altura, que además de ofrecer buena protección natural reunían las condiciones necesarias para levantar un poblado. Los latinos construyeron sobre esas elevaciones del terreno chozas circulares de adobe, con techos de ramaje cónico. Sin embargo, tiempo después, las regiones circundantes fueron ocupadas por los etruscos –nuevo pueblo muy afecto al pillaje– y las pequeñas aldeas debieron ser transformadas en verdaderas fortalezas, pues a ella acudían sus habitantes en caso de ser atacados cuando se encontraban dispersos por el campo. (...) Posteriormente, estas poblaciones que habitaban el Lacio abandonaron su primitivo aislamiento y, para satisfacer necesidades económicas y militares, formaron una Confederación y eligieron como metrópoli a la ciudad de Albalonga. Los miembros de esta liga celebraban sacrificios anuales en el santuario de “Júpiter latino”, erigido en el monte Albano.

(Cosmelli Ibañez José, 1972: Historia antigua y medieval. Bs. As. Edit. Troquel)

Una mención especial requiere la diferenciación necesaria entre la *secuencia narrativa* y la *secuencia descriptiva* (descripción de acciones). Para muchos autores la secuencia narrativa supone no solo un encadenamiento cronológico sino también la presencia insoslayable de un *conflicto* o *nudo*; si hay acciones ordenadas cronológicamente solamente (como una receta o una serie de instrucciones para hacer algo) no hay narración sino una *descripción de acciones*. Para otros, en cambio, la presencia de un orden cronológico de determinadas acciones es condición necesaria y suficiente para la estructuración de un *relato*.

Secuencia narrativa = encadenamiento cronológico + conflicto / nudo

Secuencia descriptiva (de acciones o instrucciones) = encadenamiento cronológico

Según la primera posición, en el siguiente ejemplo habría una descripción (o descripción de acciones) antes que una narración ya que hay una acumulación de procesos u acciones no orientadas por resolución de conflicto o nudo narrativo algunos.

Ejemplo 2

ALEJANDRO MAGNO.

La empresa, concebida y organizada por Filipo II, fue llevada a la práctica por su hijo Alejandro (336 a323 a.C.), a quien la historia llamó Magno (El Grande) por la amplitud de sus conquistas y la poderosa influencia que ejercieron en el mundo antiguo. Tenía sólo 20 años cuando sucedió a su padre en el trono de Macedonia.

Desde pequeño, Alejandro demostró las características más destacadas de su personalidad: activo, enérgico, sensible y ambicioso (...). Su primer maestro lo inició en los ejercicios corporales y repetidas veces lo comparaba con el héroe Aquiles. A los trece años, el gran filósofo Aristóteles le enseñó la política, la elocuencia y la historia natural.

Sabía de memoria los poemas homéricos y todas las noches colocaba la *Ilíada* debajo de su lecho. Cuando llevaron a la corte al caballo Bucéfalo, sólo Alejandro pudo domarlo y lo hizo su favorito; la escena asombró a todos los presentes; entonces Filipo se le acercó y luego de felicitarlo efusivamente, le dijo: "Busca otro reino, hijo mío, el que yo poseo ya no es bastante grande para ti" (...). Poco antes de su muerte, Filipo abandonó a su esposa Olimpia, madre de Alejandro y casóse nuevamente con la hija de uno de sus generales, llamado Atalo. (...) Enfrentado por muchos años con su padre, Alejandro abandonó Macedonia, aunque finalmente regresó y se reconcilió con su padre.

(Cosmelli Ibañez José, 1972: Historia antigua y medieval. Bs. As. Edit. Troquel)

MODELOS DE ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS.

Modelo de Van Dijk (1995)

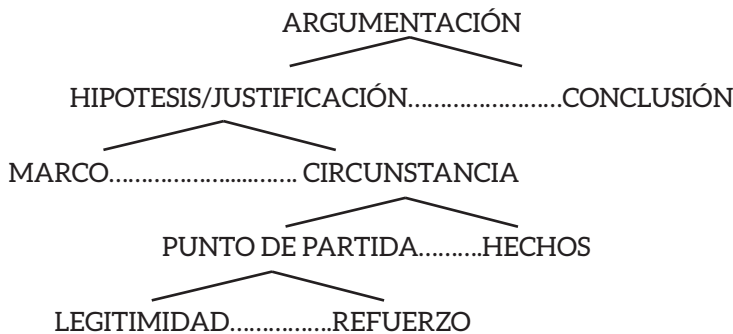
Van Dijk desarrolla un complejo modelo que esquematiza la superestructura típica de un texto argumentativo. Son sus componentes principales: la *hipótesis* (o premisa) y la *conclu-*

sión que conforman el esquema o núcleo básico. La *garantía* constituye también un componente significativo ya que es la base necesaria para la relación semántica entre las *hipótesis* y las *conclusiones* ...(y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión).

Si argumentamos, por ejemplo, “El cigarrillo hace mal a la salud (premisa); es necesario dejar de fumar (conclusión)” la garantía está constituida por el precepto [la salud es un bien superior] que también augura otras conclusiones (“si fumás, te vas a enfermar” por ejemplo).

Otros componentes se integran al modelo argumentativo desarrollado por van Dijk:

- La *legitimidad* que “autoriza” a alguien a llegar a una conclusión determinada y no a otra;
- El *refuerzo*, o la explicación de la ley o norma de legitimidad;
- El *marco* que resulta la explicación de determinadas circunstancias donde es válida la ley o norma de legitimidad;
- El/los *argumento/s* que resultan la explicitación más precisa de motivos, causas, etc. de por qué se llegó a tal conclusión y que es, por lo tanto, una categoría recursiva ya que puede aparecer una y otra vez en el texto.



Modelo de J. M. Adam (1997)

El modelo presentado por Adam (1997) en el capítulo anterior también resulta ilustrativo de estas relaciones entre tesis, datos o premisas y conclusiones; resulta un modelo más simple que el anterior y, por lo tanto, también operativo para comprender una argumentación o producirla.

| | | | | |
|----------------|------------------------|--|--|------------------------------|
| tesis anterior | +Datos — (premisas) | apuntalamiento de las interferen- cias | — por lo tanto — A menos que Restricción | Conclusión (tesis nueva) |
| Prop. arg 0 | Prop. arg 1 | Prop. arg 2 | Prop. arg 3 | Prop. arg 4 |

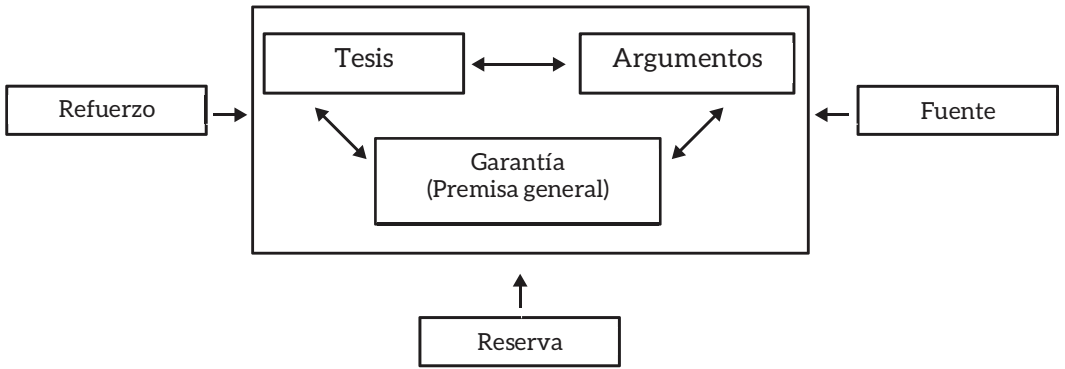
Un modelo mixto

Siguiendo a Locascio (1998) y su teoría sobre la argumentación podríamos afirmar que, en un sentido general, la argumentación está inscrita en todos los actos lingüísticos ya que cualquier enunciado puede ser justificativo de otro ya dicho, o ser interpretado como fundamento para uno nuevo; en un sentido acotado, sin embargo, podría decirse argumentativo todo enunciado que intenta sostener o defender una posición subjetiva sobre determinado orden de cosas y que al mismo tiempo intenta influir en el receptor.

En el orden social y global de los discursos, los resultados de las ciencias fácticas no son opinables, sino verificables; convocan a su validación o falsación. Los juicios que se construyen en otros ámbitos disciplinares (el arte, la política, la sociedad, la cultura, etc.) son, en cambio, abiertos a la aceptabilidad, la confrontación y el disenso. Son por ello argumentativos (o visiblemente argumentativos).

Sin abundar más en el asunto de la omnipresencia de la argumentación (una posición radical en el asunto podría pensar que todo tipo de discurso social no es sino una variante de la argumentación) presentamos a continuación los elementos básicos y mínimos que establece Locascio siguiendo a Toulmin (2007)

- La tesis configura la expresión o idea que representa la posición que se pretende defender.



-Los *argumentos* son, precisamente, las razones que se invocan para la defensa pretendida; hay texto o discurso argumentativo porque hay, precisamente, argumentos.

-La *garantía* es la ley o premisa que asegura la razonabilidad de tales argumentos para sostener tal tesis, tal como expusimos más arriba respecto del modelo de van Dijk; no cualquier argumento funciona como tal para cualquier tesis si esa relación no está asegurada o garantizada por alguna ley (convencional, social, ideológica o del tipo que fuere).

Tesis, argumentos y garantías conforman el núcleo duro de la argumentación en virtud de que, además de ser recursivos, no pueden faltar para que haya argumentación.

Otros constituyentes de este modelo son:

-La *fuerza*; ello es, el espacio discursivo de datos, cifras, voces u opiniones que sostienen desde “afuera” el proceso argumentativo.

-El *refuerzo* argumentativo; es decir, el proceso que regula la acumulación convincente y cohesiva de argumentos a favor de la tesis.

-La *reserva* en tanto espacio de prevención que guarda el argumentador para su defensa contra posibles argumentaciones opuestas que busquen debilitar el proceso emprendido.

Leamos el siguiente ejemplo

La belleza depende de uno mismo.

Con frecuencia estamos disconformes con nuestro cuerpo. Nos desagrada nuestra nariz, detestamos las arrugas que aparecen alrededor de los ojos, consideramos que los tobillos son demasiado gruesos, las caderas anchas y el busto demasiado escaso. Las propuestas son tentadoras: tenemos al alcance de la mano todas las posibilidades de esculpir la figura de los sueños. Sin embargo, con frecuencia olvidamos que detrás de lo que nos disgusta de nuestro aspecto hay algo más profundo. Según un antiguo proverbio oriental, cualquier mejora a la que se aspire tiene que nacer de la aceptación personal, la que pasa por la comprensión profunda de uno mismo. En otras palabras: debemos entender por qué llegamos a perder la autoestima y a vivir con una permanente sensación de inseguridad. Acaso lo que más nos desconsuela es enfrentar el futuro. Para

eso no necesitamos belleza, sino una gran dosis de inteligencia. Es cierto: cirugías y tratamientos nos ayudarán a sentirnos más lindas, más seductoras y nos permitirán desenvolvernó con seguridad ante los demás. Pero a menudo comprobamos que una conversación interesante y la gracia son capaces de borrar por arte de magia las imperfecciones y, por poco dotados que sean sus dueños, podemos llegar a considerarlos hermosos. Es bueno tenerlo presente: ningún cambio podrá ser satisfactorio si no nace de lo más profundo de nuestro interior. (Por Noemí Castro, Revista Nueva)

La tesis acerca de la propia representación sobre lo que la belleza es o su dependencia de procesos internos y mentales o subjetivos más que materiales o físicos, descansa sobre argumentos (cirugías muy difundidas y al alcance, inteligencia necesaria para vivir, necesidad de enfrentar el futuro con seguridad, etc.); estos son convincentes en la medida que la regla o garantía (lo esencial es invisible a los ojos; lo que no se ve es superior a lo que se ve) funciona. Tras ese proceso una serie de fuentes (proverbios orientales, por ejemplo) y de reservas argumentativas (hoy todo es más accesible, podemos sentirnos más lindos y más seguros si mejoramos nuestra apariencia, etc.) acompañan y refuerzan el proceso argumentativo.

MODELOS DE ESTRUCTURAS EXPOSITIVO-EXPLICATIVAS

El tratado científico. Van Dijk (1995)

Van Dijk desarrolla un complejo modelo para explicar la superestructura del texto o discurso científico y lo presenta, en su base, como una variante especial de las superestructuras argumentativas. El núcleo estructural básico lo constituyen

planteo del problema + solución + justificación + conclusión

Esta estructura mínima puede estar acompañada por otros elementos (que pueden estar elididos a nivel discursivo):

- observaciones de hechos particulares (comunes o no)
- explicación o hipótesis de tales hechos.
- predicciones derivadas de la hipótesis.

La pregunta clave del texto o discurso es *¿Por qué se originan los tsunamis?* (Mp1) Cuya respuesta no se deja esperar *Porque los terremotos mueven en forma vertical el fondo marino y lo impulsan fuera de su equilibrio normal* (Mp 2)

Otras modelizaciones

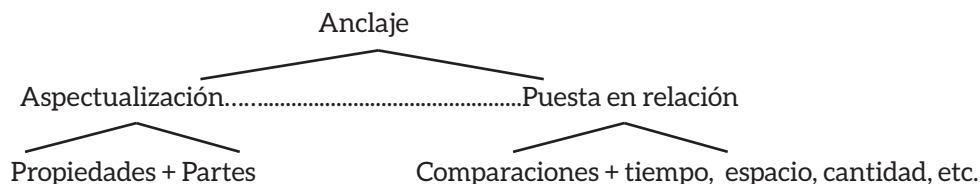
En una obra de mucha circulación escolar, Richgels, McGee y Slaton, compilados por Muth D. (1990) definen a los textos expositivos¹⁴ como la resultante de estructuras de diverso tipo entre las cuales resultan comunes las siguientes¹⁵:

- Estructura *descriptiva*
- Estructura *seriada*
- Estructura *causal ó causa/consecuencia*
- Estructura *problema/solución*
- Estructura *comparación/oposición*.

MODELO DE ESTRUCTURA DESCRIPTIVA

Modelo de la secuencia descriptiva desde la perspectiva de J. M. Adam (1997)

No abundaremos más en la presentación de la secuencia descriptiva que desarrolla este autor y que fue presentada en el capítulo anterior. Vale recalcar que Adam entiende a la descripción como “...la enumeración de los atributos de una cosa”; esta enumeración no es, sin embargo, anárquica sino jerárquica, cuestión esta que puede observarse en el esquema que la representa y que ya explicitamos:



14. Los autores utilizan la denominación *expositivo* en este caso. Recordemos que Adam insiste en que “exponer” es una función indefinida ya que todos los textos/discursos exponen información y explícitamente justifica la designación de *explicativo* para llamar a este tipo de textos que precisamente “explican causalmente hechos o fenómenos del mundo natural o social”. Para salvar esta controversia, otros autores (particularmente de manuales y divulgación escolares) utilizan una designación doble: *explicativo-expositivo* o *expositivo-explicativo*.

15. Esta clasificación o tipología de los textos expositivos ha sido bastante difundida en el ámbito de la enseñanza a través de los manuales escolares.

En el siguiente texto puede analizarse la particular configuración discursiva que puede tomar una secuencia descriptiva dominante

Ejemplo 5

El sol fuente de energía.

Los astrónomos consideran que la masa del Sol está formada por varias capas gaseosas que del interior hacia fuera son:

-El núcleo central está constituido por elementos similares a los que forman nuestro planeta. Entre ellos los principales son el hidrógeno (H), el helio (He) y el carbono (C). El núcleo tiene una temperatura de 15 a 21 millones de grados centígrados, producida por reacciones nucleares con gran desprendimiento de energía.

- La cromosfera rodea a la anterior, con un espesor de 9000 km. Está formada por gases en continua turbulencia que dan origen a enormes prolongaciones llamadas protuberancias solares que llegan a medir hasta 200.000 km. de longitud.

- La fotosfera o corteza solar rodea a la cromosfera. Se halla a 4000° centígrados de temperatura, con sus componentes en estado gaseoso. Como su nombre lo indica, es la zona del Sol que emite luz (foto=luz). Sobre la superficie de la corteza aparecen las manchas solares, de forma y tamaño variados: generalmente evolucionan hasta desaparecer en períodos de varios años.

- La corona radiante constituye la parte más externa y visible del sol. Los gases que la forman se expanden alcanzando varios millones de kilómetros de altura. Esta zona es la que se observa en los eclipses totales de Sol.

El sol es la fuente primaria de energía y suministra a la Tierra la energía necesaria para el desarrollo de la vida.

La energía producida por el Sol en las reacciones nucleares del núcleo está constituida principalmente por rayos gamma. Esta radiación al salir al exterior produce varios tipos de radiaciones: rayos X, ultravioletas, luminosos, infrarrojos y ondas de radio o hertzianas (en orden de menor a mayor longitud de onda.)

(De Zarur, Pedro, Ciencias Naturales, Plus Ultra, 1993.)

MODELO DE ESTRUCTURA DIALOGAL

El modelo de la secuencia dialogal de J. M. Adam

Para simplificar este desarrollo, solo afirmaremos que para Adam la estructura básica de un diálogo está dada por la alternancia de participantes y/o voces (muchas veces marcada de manera explícita en el texto): un participante abre la secuencia, le sigue una instancia de intercambio y luego deviene el cierre formulado por cualquiera de ellos.

| | Participante 1 | Participante 2/N |
|-------------|----------------|------------------|
| Apertura | (X) | (Y) |
| Intercambio | X | Y |
| Cierre | (X) | (Y) |

Conclusión

Para cerrar esta presentación retomamos una pregunta que plantea van Dijk (1995) relativa a si todos los textos o tipos de texto disponen de una estructura global y característica. Pregunta de difícil respuesta aunque podamos imaginarnos que, luego de estas reflexiones sencillas, una superestructura o una secuencia textual debe existir o dominar *necesariamente* en cada texto, como ocurre también con las macroestructuras en un texto coherente. Van Dijk establece que hay géneros complejos (como la poesía) a los cuales no es posible asignarle una superestructura convencional. Adam encuentra otro atajo para resolver el problema: todo discurso puede ser explicado por la combinación y/o predominio de alguno de esos tipos secuenciales universales que ha descrito: la narración, la argumentación, la descripción, la explicación y/o el diálogo; la combinación de esos cinco (tipos) puede explicar estructuralmente la infinita cantidad de discursos posibles e imaginables. Un conjunto acotado de secuencias estructurales combinadas entre sí y con algún predominio de una u otra se abre a un inconmensurable abanico de posibilidades discursivas y genéricas.

Cabe, entonces, para concluir, destacar las diferencias que existen entre estos dos tipos de estructuración de los textos/discursos: la relativa al contenido (*macroestructura* o tema global del texto) y la relativa a su forma (*superestructura* esquemática o *secuencia textual*). Van Dijk propone una diferenciación clara entre ambas nociones que sintetizamos en el siguiente cuadro:

Macroestructuras

Son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto: hay una clara necesidad cognitiva de ellas.

No son convencionales, por lo general, aunque algunas macroestructuras típicas pueden ser convencionales (como las noticias periodísticas) y funcionar como esquemas cuasi-sintácticos.

Superestructuras

Hay textos que no tienen una superestructura clara; de allí puede derivarse que no son indispensables para todo tipo de texto.

Son estructuras sintácticas: se rigen por reglas convencionales, aunque no todo tipo de texto posible está convencionalizado a nivel de su estructura.

Capítulo 11

UN ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS TEXTOS.

La lingüística como ciencia

Enrique Bernárdez (1995) desarrolla y presenta un conjunto significativo de ideas para seguir pensando en la lingüística del texto como disciplina y en la naturaleza de estas unidades que son los textos; a continuación presentaremos de manera muy sucinta algunos de esos argumentos sin ánimos de abrir un debate epistemológico sino sólo algunas preguntas claves.

Bernárdez propone una serie de disquisiciones epistemológicas sobre la lingüística como ciencia en la que no ahondaremos pero que parten de la idea de que los dos grandes modelos del siglo XX (el de Saussure en los comienzos y el de Chomsky a mediados) coincidieron en la empresa de dar estatuto científico a la lingüística conforme a los modelos epistemológicos hegemónicos en cada época: la sociología de Durkheim, el primero, y el modelo de las ciencias físico-químicas (la alta formalización y la construcción de modelos hipotéticos deductivos), el segundo. Las preguntas que se plantea Bernárdez son las siguientes: ¿es posible estudiar otros aspectos del lenguaje sin apartarse del concepto de ciencia estándar?, ¿es posible una lingüística del texto (LT) científica?

Sin entrar en mayores detalles, Bernárdez concluye que ambas empresas (la estructural y la cognitiva) procedieron con altos índices de abstracción y un reduccionismo propio de las ciencias que intentan arribar a modelos generales o universales. En ambos casos, se trataron de hipótesis ideales que abstrajeron al lenguaje de lo que más variabilidad e inestabilidad le proporciona: su uso y su relación con el contexto. En el caso de la gramática generativa, se formuló una hipótesis sobre la/s capacidades cognitiva/s específica/s humanas sobre el lenguaje que postula una facultad, una suerte de “órgano mental”, exclusivo y autónomo para aprender y desarrollarlo. Estas capacidades no tienen en cuenta el entorno en el que se desenvuelve la actividad humana, de modo que en el estudio del lenguaje no se deben tener en cuenta los fenómenos contextuales. En el caso de la hipótesis estructural, se estableció la consideración de que es posible siempre considerar la realidad como la combinación de elementos o “átomos” reconocibles que pertenecen a un pequeño número de tipos y que se combinan según un cierto número de leyes o reglas.

En el caso estructuralista en particular, los métodos válidos para estudiar los fonemas son los mismos que los utilizables en la estructura de la oración: unidades mínimas y relaciones específicas en cada nivel que forman unidades del nivel siguiente (rasgos mínimos, fonemas, morfemas, palabras/sintagmas, frases, etc.; en otras palabras, el “edificio” estructural de la lengua). En ese mismo sentido, se propone estudiar el *texto* como una agrupación estructural de oraciones más algunos principios constitutivos específicos del nivel textual.

Los objetos complejos. El texto

Bernárdez (1995) se pregunta, en contra del reduccionismo de las ciencias formales o estructurales, si es posible estudiar objetos complejos con menor grado de idealización. La *oración* es un objeto lingüístico simple (“de laboratorio”) que puede ser abordada de esa manera porque se abstrae del contexto de su uso tal como ya se dijo en este trabajo pero el *texto* es un objeto lingüístico complejo cuyo estudio no podrá ser nunca completo si lo entendemos sólo como agrupación de oraciones unidas entre sí por relaciones simples. Lleva la complejidad en su génesis ya que se define como una unidad de los intercambios lingüísticos reales (Cfr. Cap 1).

Los objetos complejos (como los de las ciencias naturales) tienen al parecer un funcionamiento azaroso (o con menos margen de determinismo que los de las ciencias formales) y la imprevisibilidad es una de sus características básicas en tanto no es posible saber qué forma concreta van a adoptar en una situación concreta. Estas características (azar e imprevisibilidad) definen a los objetos complejos que estudian las “ciencias del caos”; los textos son también objetos caóticos ya que tampoco es posible anticipar qué forma van a adoptar en un contexto dado. Por lo tanto, la ciencia del texto entraría, o debería hacerlo, en el conjunto de las ciencias del caos.

El texto, como categoría o unidad de análisis, está sometido a un nivel de indeterminación que no aparece en el nivel oracional o los niveles suboracionales. Si el *texto* (sinónimo de “lenguaje en uso”, “en contexto”, “producto de la creatividad del lenguaje”, etc.) es un objeto complejo, entonces diferirá cualitativamente de otras unidades lingüísticas y, en consecuencia, no será pasible del estudio estructural al menos como única perspectiva.

Los textos son objetos “naturales”; y en tanto naturales, “complejos”. Sus características centrales son la *inestabilidad* o falta de equilibrio y la marcada *sensibilidad* o *dependencia de las condiciones de producción* (del contexto). Las estructuras sintácticas de una lengua son abstractas y por lo tanto tienen una alta estabilidad estructural; pero cuando interactúan con el contexto (cuando “se usan”) adquieren una notable inestabilidad e imprevisibilidad. Las unidades del sistema (como las oraciones) son, por lo tanto, *ideales* y *abstractas* y por ello regulares y estables; las unidades del *uso lingüístico* como los *textos* son, por el contrario, indeterminadas e irregulares en su funcionamiento.

Bernárdez se pregunta, entonces, si es posible construir un modelo que pueda servir a la vez para el *texto* y la *oración*. ¿O será que cuando el método estructural (la composición de unidades mayores a partir de unidades menores) llega hasta el *texto* se produce una *catástrofe*,

un cambio *cualitativo radical*? Al llegar a este límite, el del uso, las unidades cambian su naturaleza y se altera su comportamiento. Es esta una interesante y significativa hipótesis.

Demostración

Para cotejar esa hipótesis, el lingüista realiza algunos ejercicios basados en métodos típicos del análisis lingüístico experimental. En primera instancia, escoge el método de las *Redes de Transición Ampliada* (RTA), método gramatical de tipo cognitivo desarrollado por la psicología cognitiva y la inteligencia artificial para estudiar procesos de comprensión del habla; este método permite ordenar las prioridades de aparición de categorías o estructuras lingüísticas en un procesador de textos; los RTA constituyen una suerte de “gramática independiente del contexto”, gramáticas lineales que permiten seguir el procesamiento lineal “real” de las palabras de o en una lengua. En el cuadro siguiente se muestra un ejemplo: si aparece “la” el procesador puede anticipar la aparición de las siguientes categorías; si aparece “la niña”, puede anticipar otras; y si se expresa “la niña golpea”, se anticipa otra serie:

| Ejemplo en lingüística: <i>la niña golpeó la pelota</i> | orden de prioridades del procesador |
|--|---|
| la: | <ol style="list-style-type: none"> 1. un sustantivo, por ejemplo, en singular y femenino 2. un adjetivo (la buena ...) 3. un adverbio (la ya mencionada...) 4. una preposición (la sin embargo...) 5. un verbo (la vieron...) |
| la + niña | <ol style="list-style-type: none"> 1. Un adjetivo (la niña buena...) 2. Un SV (la niña corre...) 3. Un adverbio (la niña ya conocida...) 4. Un numeral (la niña dos veces sorprendida...) 5. Un sustantivo (la niña fiera) 6. Un nombre propio (la niña Claudia...) 7. Una preposición (la niña de...) 8. Una conjunción (la niña y...) |
| la+niña+SV (golpear) | (verbo transitivo+significado limitado: Objeto c/posibilidades limitadas) |

En resumidas cuentas, el proceso de los RTA funciona así: *se establecen expectativas sobre el primer elemento del mensaje* (en virtud de información contextual, por ej.); *se sigue inicialmente con la alternativa de mayor probabilidad*; en caso de *no cumplirse la expectativa, se vuelve al nodo anterior y se comienza de nuevo por la siguiente en orden de probabilidad*.

¿Se puede pensar, se pregunta Bernárdez, que es posible describir la producción/comprensión de textos mediante RTA? ¿Qué puede esperar el hablante después del conjunto “la niña golpeó la pelota”? Una nueva oración que comenzaría con un SN; supongamos que encuentra una nueva oración...pero ¿y a continuación...? El procesamiento parece interrumpirse al llegar al límite de la oración. Aquí tenemos algo que parece ya una catástrofe, algún tipo de cambio cualitativo que introduce el orden de lo natural: aleatorio e imprevisible. Desde este punto de vista, al llegar al nivel de lo textual, se produce una pérdida radical de la predictibilidad. Al traspasar los límites de la oración nos encontramos con un campo de indeterminación, inexistente dentro de aquellos límites y, al mismo tiempo, con un número muchísimo mayor de vías de continuación posibles.

Bernárdez también experimenta con otro método: el *procesamiento retórico* o modelo de las RST (Rhetorical Structure Theory). Según esta teoría, el texto se considera construido a partir de objetos entre los cuales se establecen relaciones de dos tipos fundamentales: *hipotaxis* (subordinación) y *parataxis* (coordinación); la organización textual puede entenderse como una serie de vías u opciones de continuidad, etiquetadas aquí por las RST. ¿Es entonces posible prever, siguiendo los RST y aunque sólo en forma probabilística, qué oración puede aparecer a continuación de otra?

Habría tres vías experimentales posibles desde las RST para la construcción de un texto:

1. La vía *presentativa* que implica la continuación del texto dirigida a proporcionar al receptor información para facilitarle la realización de la tarea indicada (orden, sugerencia, etc.), asegurar su comprensión o aceptar la enunciación del productor (establece la relación receptor/productor del texto).
2. La vía *paratáctica*, que propone la continuación dirigida a proporcionar informaciones nuevas, ello es, contenidos nuevos que no se desarrollaron anteriormente.
3. La vía *hipotáctica* que conduce a desarrollos, reelaboraciones, etc. del contenido.

Si se comienza el mensaje con la presentación de una acción que debe realizar el receptor, la expectativa más probable es 1, es decir, la vía presentativa. Si la oración inicial, en cambio, es auto-suficiente, aumentará la posibilidad de una continuación paratáctica (2). Pero si la oración inicial es anómala en un contexto dado, las vías 1 y 3 serán más probables: explicaciones, desarrollos, etc. (modos de hipotaxis) o motivación del productor para enunciarla -la presentativa-.

Por ejemplo, si “la niña golpeó la pelota” es el inicio del mensaje, es posible esperar un desarrollo paratáctico (“estaba feliz”, por ejemplo) pero es imposible anticipar cuál; si el desarrollo es la vía hipotáctica, es decir un desarrollo explicativo por ejemplo, las posibilidades son múltiples (“Le dio un patadón tremendo y la mandó al tejado” (elaboración); “tenía ganas de jugar” (causa); “el ser humano necesita el juego” (interpretación); “los demás niños no hacían nada” (antítesis) etc.; es decir, cualquier vía de desarrollo podría continuarle.

Ello demuestra que las RST se muestran insuficientes para poder anticipar la vía textual a seguir a partir del contenido de una oración. Al saltar el límite de la oración se aumentan considerablemente las vías posibles a partir de un elemento cualquiera y se abre una ostensible indeterminación sobre la selección de vías, sobre la continuación posible.

Conclusión

La ampliación de la *oración* al texto es *catastrófica*: en cuanto salimos de la oración nos encontramos con una especie de mundo de complejidad indeterminista. Se produce una *catástrofe* cuando acontecen cambios bruscos que surgen como respuesta repentina de un sistema a un cambio suave en las condiciones externas (condiciones *contextuales*). En el paso de la oración al texto intervienen factores contextuales; cuando esos factores alcanzan un nivel determinado (un límite) se producirá la *indeterminación* característica del texto.

El texto es un sistema dotado de *autorregulación*. La coherencia es una propiedad fundamental de los textos en tanto no solo los define y caracteriza (texto = objeto lingüístico dotado de coherencia) sino que es el principio de su autorregulación. Bernárdez (1995) considera la cohesión en un doble sentido: como procedimientos de cohesión superficial, sintáctica (cohesión 1) o como equivalente a *coherencia*, *cohesión semántico-temática* (cohesión 2). La coherencia es equivalente a *textualidad*; es la textualidad misma en tanto y en cuanto constituye su principio único de regulación (autorregulación).

El texto es, por lo tanto, un sistema *complejo, dinámico y abierto*.

Complejo porque está formado por la interacción y conjunción de numerosos subsistemas: gramaticales (morfología, sintaxis, pragmática, etc.) y pragmático-sociales (como “herramienta” para conseguir algo, como “medio para la cohesión social”, etc.).

Dinámico porque el factor tiempo es fundamental en su génesis; tanto su producción como su recepción tienen lugar en el tiempo y desde la actividad mental del productor hasta la actividad mental del receptor se producen procesos sucesivos y temporales.

Abierto porque la comunicación lingüística depende siempre de factores externos: las características del productor, del receptor, de la situación comunicativa, etc.

En forma aislada del contexto de su producción y recepción (lo propio del laboratorio) las estructuras sintácticas son relativamente fáciles y simples de describir ya que constituyen sistemas cerrados, estables y atemporales. Cuando se las pone en relación con el contexto (es decir se integran en un texto) no pueden describirse en forma de patrones estructurales.

Un *sistema abierto* alcanza un estado estable cuando es coherente; la coherencia es sinónimo de estabilidad ya que permite el mantenimiento con cambios de manera autorregulada. La coherencia textual se puede comprender como fruto del conjunto de procesos realizados por los participantes de la comunicación y no como una característica “inherente” al texto (como producto u objeto lingüístico) tal como hemos sostenido en otros tramos de este trabajo (Cfr. Cap. 3); es el contexto (la producción y/o la recepción) el que regula el sistema textual. La coherencia puede considerarse, entonces, como un continuum: hay textos más o menos coherentes, dependiendo de quién y cómo es su producción y su recepción, pero un texto no puede ser coherente o no ser coherente sin más.

Capítulo 12

CONCEPTOS GENERALES DE LA TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN

María Isabel Filinich (2000), autora que seguiremos en buena parte del desarrollo de este segmento, reconoce dos perspectivas básicas para abordar el lenguaje:

- Como *sistema* de significación cuyos elementos se definen por las relaciones que entablan entre sí.
- Como *acción* cuya significación depende tanto de relaciones estructurales como de los interlocutores involucrados y las circunstancias espacio-temporales concomitantes.

Desde esta última perspectiva, hablar es realizar una *acción social* tal como plantean Austin (1995) y Searle (1997). La conocida teoría de los actos de habla postula fundamentalmente que toda emisión lingüística puede ser analizada como un acto *locucionario* (un contenido proposicional o léxico aportado), un acto *ilocucionario* (lo que efectivamente quiso decir el emisor con esa expresión; la intención comunicativa de hacer algo con lo que dijo) más un acto *perlocucionario* (el efecto producido sobre el interlocutor). La idea central de la teoría de los actos de habla es que el lenguaje no solamente sirve para describir el mundo, sino también para *hacer cosas*. Es así como Austin distinguió dos tipos de enunciados: los *asertivos* o *constatativos* que se caracterizan por admitir asignaciones de verdad o falsedad, y los *performativos* a los que solo pueden asignárseles condiciones de “felicidad”¹⁶.

Searle (1997) propone también y claramente que “hablar consiste en realizar actos conforme a reglas”. De esta manera, nacen en el seno de la lingüística nuevos problemas y temáticas para la investigación; entre otros, la preocupación por el sujeto hablante (quién habla, qué dice de sí mismo quien habla, etc.); la relación del sujeto con el lenguaje y con el interlocutor (quién habla a quién, cómo está percibido o construido el destinatario, etc.); los efectos del discurso (qué se hace con el lenguaje, para qué y cómo usan el lenguaje determinados locutores, etc.).

Una de las premisas que se deriva de esta perspectiva pragmática es que comprender el lenguaje no solo implica comprender “lo que se dice” sino también y principalmente reconocer las intenciones de quien habla (“por qué dice o dijo eso”). El conocimiento de las reglas gramaticales (Reyes, 1998) no es suficiente para usar el lenguaje efectivamente, ni siquiera en diálogos sencillos. La capacidad pragmática es la que posibilita construir enunciados que son parte de redes de textos y permite a los hablantes interpretar los enunciados ajenos. Si alguien dice “qué frío hace aquí” es posible interpretar naturalmente no solo el significado de sus palabras, sino la intención con que se las dice, lo que puede conducir, por ejemplo, a cerrar la ventana o encender la calefacción. Comunicarse, dice Reyes (1998), es lograr que

16. “Está nevando” sería un enunciado constatativo; “Sí, juro”, en cambio, un performativo.

el interlocutor reconozca la intención de las expresiones y no solamente el significado literal de lo que se le dice. La comunicación parte de un acuerdo previo de los hablantes, de una lógica de la conversación que permite pasar del significado de las palabras al significado de los hablantes.

La pragmática permite pensar en la *aceptabilidad* de los enunciados (si algo es aceptable o no en un contexto) y es por ello que forman parte del alcance de su estudio además de los deícticos (expresiones que dependen del contexto para ser interpretadas: este, ese, aquel, hoy, ayer, aquí, allá, etc.), las fórmulas de tratamiento (de mayor o menor formalidad: Ud., vos, etc.), las ironías (lo que se dice con doble sentido) y los implícitos (lo que no está dicho pero se infiere).

La teoría de la enunciación

Benveniste (1977) realiza una fuerte crítica a la concepción instrumental del lenguaje. Desde su perspectiva, el lenguaje no es exterior al hombre (un instrumento) sino que está en los fundamentos de la propia naturaleza humana. Su significativa sentencia así lo expresa:

“Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque el solo lenguaje funda en realidad su modalidad que es la del ser, el concepto de ego” (1977)

Desde esta perspectiva, Benveniste afirma el carácter lingüístico de la *subjetividad*.

El primer argumento para constatar la contundencia de su afirmación es la polaridad de las personas (*yo-tú*). Es ego quien dice ego en el discurso y es el acto de decir el que funda al sujeto y al otro en el ejercicio del discurso. El *yo* implica necesariamente al *tú*, y en consecuencia, la condición dialógica le es inherente al lenguaje mismo.

El segundo argumento es el reconocimiento de otros elementos que organizan las relaciones *espaciales* y *temporales* en torno al *sujeto* tomado como punto de referencia: *esto-aquí-ahora*. En efecto esos elementos (como los demostrativos, algunos adverbios y algunos adjetivos) son formas “vacías”, indicadores de deixis, que solo tienen sentido cuando se utilizan en torno a una referencia general y básica que instaure el discurso en torno al *yo*, *aquí* y *ahora*. Esa es la coordenada, el punto neurálgico de la significación de muchas de esas formas del discurso; no entendemos “lo otro” (*este, ese, aquel*) sino en relación al *yo*, ni tampoco el “allá, más allá o lejos” sino en relación al *yo-aquí*, ni el “antes” o el “después” sino en relación al *yo-ahora*.

La expresión de la temporalidad es el tercer argumento que emplea Benveniste para fundar su teoría de la subjetividad: el presente es el tiempo del que habla, y es el presente del discurso, el *yo-ahora*, el que organiza todas las instancias temporales del pasado y el futuro. Fuera del discurso el tiempo no tiene asidero.

Como corolario plantea el autor que:

“El lenguaje es pues la posibilidad de la subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas apropiadas a su expresión y el discurso provoca la emergencia de la subjetividad”. (Benveniste, 1977)

Enunciado y enunciación

Es entonces desde esta perspectiva de la subjetividad “en” el lenguaje que nace la posibilidad de reconocer siempre dos niveles del discurso: el nivel de lo *enunciado* (la información transmitida, la historia contada, etc.) y el nivel *enunciativo*, la enunciación, el proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible a un yo que apela a un tú. Lo significativo de este planteo es que el lenguaje siempre se “marca” de la subjetividad que lo produce; siempre registra el proceso de su enunciación en su propio enunciado. Para analizar esta particularidad central en los estudios del discurso, Filinich (2000; 20) propone un breve y significativo ejemplo con un texto de Umberto Eco que seguimos a continuación:

Dice Eco que

Aunque siempre se pensó que los medios masivos son una forma de anestesia para mantener a la gente tranquila y en estado de sueño, nos estamos dando cuenta de que tal vez no sea cierto. Es decir, para una persona que se encuentra en cierto nivel de bienestar, la fantasía televisiva es un plus. Pero, para quien no tiene comida ni auto, no es un sueño, es una provocación. Por eso, los mass media, que parecían ser instrumentos de control social, pueden ser al mismo tiempo, instrumentos de estallido de conflictos sociales.

En el ejemplo, es posible advertir en el nivel de su enunciado que el autor italiano realiza una fuerte crítica a los medios masivos y sus consecuencias políticas y sociales: la pérdida de la función de control social que siempre se les atribuyó y la posibilidad de generación de nuevos conflictos sociales a partir de su masividad.

Desde el punto de vista de su enunciación, es significativo analizar cómo Eco se construye como enunciador a partir de determinadas marcas que permiten advertir esa subjetividad construida discursivamente. Dice el enunciador “siempre se pensó...” dando con ello un matiz de impersonalidad a lo que dice, como si no fuera su propia postura personal sino una opinión social y un saber compartido que involucra también al tu-receptor; en determinada medida, lo hace partícipe de algo que siempre se dijo o se creyó de los medios masivos; en el mismo sentido, dice “nos estamos dando cuenta...” utilizando en esta expresión la figura de un *nosotros inclusivo* que también genera una implicancia al lector-tú: no sólo se está dando cuenta el enunciador (“me estoy dando cuenta yo”) sino que ambos, enunciador y enunciatario de manera conjunta, “se están dando cuenta” juntos. El enunciador, también acompaña su expresión con un modalizador como “tal vez”, un adverbio de duda, como signo de una actitud no autoritaria, de sospecha, de alguien que comparte una intuición y hace copartícipe al enunciatario de ella (seguramente, Eco tenía la suficiente claridad conceptual y teórica como para afirmarlo rotunda y contundentemente, pero no lo hace y opta por mostrarse de otra manera).

En ese breve ejemplo, Filinich (2000) demuestra cómo Eco se construye como enunciador en su propio discurso en clara referencia tanto a su enunciatario como a lo que dice, y esa construcción queda lingüísticamente a la vista: deja señales que permiten reconstruirla.

Discurso, texto y contexto

Desde la perspectiva, entonces, que señalamos arriba el discurso es texto *contextualizado*; la *enunciación* y el *enunciado* son emergentes de la contextualización del discurso. Es así que el análisis del discurso reconoce principalmente dos estrategias básicas:

- El estudio de las *formas vacías* de que el sujeto dispone para expresar el *yo-aquí-ahora de la enunciación*, y las *formas llenas* que representan los modalizadores (*poder, creer, querer, quizás, es necesario... etc.*) que expresan la actitud del enunciador ante lo dicho.
- El estudio del conjunto de *principios, tipos, estructuras y géneros* de las diversas prácticas sociodiscursivas: el discurso literario, el discurso científico, el discurso político, el discurso escolar o académico, etc.

El concepto de *discurso* designa, entonces, desde esta perspectiva un nivel de *análisis* de los *textos* que permite contemplarlos como un espacio de *puesta en funcionamiento de la lengua* sostenido doblemente:

- por los rasgos generales del sistema (pronombres, deícticos, adverbios, etc.)
- por los rasgos específicos propios de cada tipo discursivo: las características propias de cada género, las marcas que le imprimen las convenciones típicas de sus circuitos convencionales de producción y distribución, las estrategias retóricas particulares de cada uno, las reglas típicas de su organización textual, los usos estilísticos que les son comunes, etc.

El sujeto de la enunciación

Desde la perspectiva de la enunciación y de la subjetividad en el lenguaje, no se señala ni una personalidad ni una conciencia exterior al lenguaje mismo. El sujeto al que se refiere está implícito en el enunciado mismo, no es exterior a él ni como realidad física ni realidad psíquica: es una *entidad meramente discursiva*. El sujeto de la enunciación es un instancia compuesta por la articulación entre sujeto enunciador y sujeto enunciatario; es decir, la instancia misma de la enunciación.

El enunciador es una presencia, una voz, una mirada mientras que el enunciatario también es un sujeto discursivo, previsto en el interior del enunciado; el enunciatario es ante todo una imagen: aquella que el enunciador necesita formarse del destinatario para construir todo enunciado.

Estas marcas de la enunciación, tanto del enunciador como del enunciatario, se construyen en el discurso mismo con elementos del sistema lingüístico; los pronombres de 1° y 2° persona (yo-tú) más todo el sistema deíctico, temporal, modal, etc. de la lengua se constituyen en *indicios* que dan cuenta de la perspectiva desde la cual se presentan los hechos y de la recepción que se espera obtener; son las huellas mismas que el/los sujetos de la enunciación dejan en el mismo enunciado.

Desde esta perspectiva, también, se descarta una “monofonía” (el texto proveniente de una voz única y exterior al texto) sino que se proclama la *polifonía*: el texto se constituye como un mosaico de voces, de citas, de jergas y de dialectos que le dan una textura multiplicada, diversificada y compleja. El sujeto hablante no es fuente ni dueño de su discurso sino que hace circular ideologías, creencias, valores que no le son propias; es el sujeto que activa la polifonía propia del texto a partir de formas que la hacen reconocible:

- La ironía, como manera de afirmar algo para dar a entender lo contrario, lo que dirían otros.
- La cita, según la cual se retoma un enunciado ajeno a partir de diversas formas: de autori-

dad, de epígrafe, de ejemplo, etc.

· La negación que pone en escena dos enunciadores: el que afirmó algo y el que lo niega.

Proponemos ahora a los lectores dos ejercicios para articular los conceptos desplegados con ejemplos concretos a la manera que hizo Filinich con el breve texto de Eco.

1º ejercicio

Lean los siguientes textos e identifiquen básicamente y de manera diferenciada quién “escribió” cada texto así como quién/es “habla/n” en ellos.

Texto 1

Discurso de asunción de Néstor Kirchner frente a la Asamblea Legislativa, Buenos Aires, 25 de mayo de 2003 (fragmento)

(...) Estamos dispuestos a encarar junto a la sociedad todas las reformas necesarias y para ello también utilizaremos los instrumentos que la Constitución y las leyes contemplan para construir y expresar la voluntad popular. Vamos a apoyarnos en la Constitución para construir una nueva legitimidad de las leyes, que vaya más allá de la prepotencia del más fuerte. Un Estado no puede tener legitimidad si su pueblo no ratifica el fundamento primario de sus gobernantes. De la misma manera que luchamos contra la pobreza económica tendremos una conducta sin dobleces para impedir la pobreza cívica. Sólo cuando el Gobierno se desentiende del pueblo es que toda la sociedad empobrece, no sólo económicamente sino moral y culturalmente.

Somos conscientes de que ninguna de esas reformas serán productivas y duraderas si no creamos las condiciones para generar un incremento de la calidad institucional. La calidad institucional supone el pleno apego a las normas y no una Argentina que por momentos aparece ante el mundo como un lugar donde la violación de las leyes no tiene castigo legal ni social. A la Constitución hay que leerla completa. La seguridad jurídica debe ser para todos, no solamente para los que tienen poder o dinero. No habrá cambio confiable si permitimos la subsistencia de ámbitos de impunidad. Una garantía de que la lucha contra la corrupción y la impunidad será implacable, fortalecerá las instituciones sobre la base de eliminar toda posible sospecha sobre ellas. Rechazamos de plano la identificación entre gobernabilidad e impunidad que algunos pretenden. Gobernabilidad no es ni puede ser sinónimo de impunidad.

Texto 2

El gobierno:

Cuando una Nación se organiza jurídicamente se transforma en Estado. Crea entonces el órgano adecuado para el ejercicio de la autoridad: el gobierno, que podemos definir como la institución o conjunto de instituciones por cuyo intermedio la Nación dicta y aplica las reglas de conducta necesarias para la convivencia social.

Basta enunciar este concepto para comprender que la existencia del gobierno es un hecho necesario y universal. No se concibe un Estado sin el órgano encargado de mantener el orden, como resulta inconcebible también la existencia de agrupaciones menores, llámeselas familia, sociedades, municipios, etcétera, sin una autoridad encargada de asumir su dirección.

"El Estado -dice Estrada- es un ser ideal, abstracto, representante de la potencia social." Para obrar necesita adquirir formas y medios prácticos de acción, encarnarse en personas vivas, reales, en hombres que representen el poder social y lo ejerzan. El gobierno es, pues, la encarnación del Estado. (Sáenz Valiente, José M. (1980) Curso de Instrucción Cívica. Edit. Estrada. Bs. As.)

Texto 3

EL TEMA DEL DOMINGO. LAS ADOLESCENTES Y LA SALUD: UNA TENDENCIA QUE CRECE EN LA ARGENTINA

Ser flaca, una obsesión que ya empieza a los 11 años Aumentaron las consultas en los servicios de nutrición de los hospitales y en consultorios privados. Antes, el fantasma de la obesidad aparecía recién a los 14. Los riesgos de la mala alimentación. (Claudia Selsler. DE LA REDACCION DE CLARIN.)

La escena se repite. La mamá, de aspecto joven y paso decidido, trae a su hija de 11 o 12 años: la cabeza gacha, jeans de botamanga ancha y tiro corto, infaltable bufanda, y sepultada por varias capas de ropa floja. Llegan al consultorio del nutricionista corriendo por el fantasma de la obesidad. "La traigo a la consulta para que adelgace antes de que le venga la menstruación", explica la mamá señalando a su nena que, de golpe, ha perdido la cintura y está "redondita".

En los consultorios privados y en los servicios de nutrición de los hospitales aumentó la consulta en niñas de 11 y 12 años. Por influencia de una cultura donde los modelos de éxito son cada vez más flacas y cada vez más jóvenes, el cambio de las formas femeninas por el aumento del tejido graso, normal en el desarrollo puberal, se transformó en un frecuente motivo de consulta de la madre y la hija por "verse gorda".

A pesar de que en la Argentina faltan las estadísticas y abunda el subregistro, para los profesionales que trabajan el tema desde hace años, el cambio es significativo. En el Hospital Ramos Mejía la edad de inicio está bajando: "Siempre hubo dos picos, a los 14 años y a los 18, pero ahora consultan chicas de 11, 12 y 13 años preocupadas por la imagen, el peso, el rollito o la panza", explica Graciela Ortensi, médica de la Unidad de Nutrición.

La médica de adolescentes Ana María Armatta, del Servicio de Nutrición del Hospital Cosme Argerich, va más allá: "A consecuencia de la mala alimentación y de la falta de consumo mínimo de calcio recomendado por la Organización Mundial de la Salud, ahora comienza a hablarse en la Argentina de Osteoporosis Pediátrica. (...) La sociedad desconoce que de la formación de calcio desde la gestación, la infancia y la adolescencia depende la formación de masa ósea para el resto de la vida. Y, en este sentido, la adolescencia, advierte, es la última oportunidad para evitar una osteoporosis precoz".

La sombra de la enfermedad es la cara oculta de ese ideal de belleza que atormenta hoy en el mundo a millones de jovencitas. Yanina, 13 años, alumna de 1er. año del Instituto San Ramón Nonato, daría la vida por entrar en un pantalón talla 32. Para medir su sufrimiento relata esta escena. Ella y su amiga Maia frente al espejo, antes de salir a bailar: "Mirá mis piernas". "Mirá las mías". "Yo me rebanaría todo este costado". "Y yo aquí, mirá todo lo que me sobra". "No vayamos".

Yanina mide 1,63 y, como su mamá, tiene lo que los señores llaman "buenas formas". Pero no termina de aceptarlo. Con sólo mirar la foto de las chicas de las revistas, cualquier mínimo de autoestima se derrumba: esa panza chata, esas piernas larguísimas y esa cintura imposible... "Vos las mirás y ya no volvés a sentirte linda ni aunque hayas bajado del talla 38 al 36 y aunque la gente te diga ¡Estás más linda! Aunque te lo digan, vos no les creés".

(Clarín.com - Ser flaca, una obsesión que ya empieza a los 11 años Clarín Domingo 6 de julio de 2003 Año VII N° 2652)

2º ejercicio:

Lean el siguiente texto e indiquen cuál es, a juicio de Uds., el sentido del uso de “Usted” al inicio del texto y si ello tiene alguna relación con el uso de “lector” en “Quisiera que el lector...”. Indiquen también cuáles son los “enunciadores” en el texto, señalando dónde y de qué manera se han introducido las voces de otros enunciadores.

Reflexionen sobre si es posible advertir alguna otra función comunicativa en las citas o referencias invocadas en el texto (por ejemplo: ironizar, negar, reforzar, una afirmación, etc.) evaluando si todas las citas tienen la función de “autorizar” lo que se está diciendo o es reconocible alguna otra función discursiva.

LOS ECÓLOGOS ADVIERTEN

Usted era un hombre feliz protegido por su ecosistema. Disfrutaba, tanto en su casa como en su trabajo, de todas las ventajas del confort moderno.

Usted vivía envuelto en cosas. Cuando se aburría de tanta seguridad, se iba a hacer una excursión por el río o por el mar o pasear en algún lago de agua dulce transparente como una pecera. Usted tenía absoluta confianza en su ecosistema. Pero un día –usted no recuerda exactamente cuándo- todo se alteró a su alrededor: su ecosistema comenzó a ser vulnerable a las impurezas ambientales del entorno y se convirtió en un recipiente indefendible de los residuos de la civilización industrial. Su espíritu de hombre afirmativo y seguro del mundo mágico en que vivía sufrió por primera vez una pasajera desilusión. Usted pensó –y es sensato que así pensara- que ni la ciencia, ni la técnica, ni la sociología le había advertido que su ecosistema estaba en peligro. (...)

Biólogos, botánicos, zoólogos, climatólogos y otros científicos especialistas en las más diversas disciplinas se han convertido ahora en ecólogos. Estudian el oikos en que nos movemos y extraen los datos que les permitan establecer nuestra relación con el entorno. El Génesis nos había advertido: “Someted la tierra”. El hombre tomó al pie de la letra la recomendación bíblica, y, después de haberla sometido, ahora se dedica a destruirla metódicamente. La ciudad de Plön, Alemania Occidental, está situada a orillas del lago del mismo nombre. El lago ha sido tomado como modelo de estudio para practicar en él análisis biológicos, químicos y bacteriológicos. La ciudad y su zona de influencia crecieron enormemente después de la Segunda Guerra Mundial y el lago recibe las aguas residuales de la ciudad y de las fábricas. Consecuencia: las

bacterias del lago son incapaces de descomponer los residuos y éstos se depositan en el fondo y forman un fango pútrido y maloliente. El ácido sulfhídrico asciende a la superficie, el plancton vegetal muere y desciende igualmente al fondo y la putrefacción consume el oxígeno que antes era el alimento del lago. Entonces se inicia la mortandad de peces de un modo casi repentino: no resisten más el ambiente que antes era normal para ellos. El fondo de las aguas se va asomando a la superficie con las cargas de residuos que recibe y el lago se transforma en pantano. El hombre –ser práctico por antonomasia– aparece entonces con sus máquinas y deseca el pantano para convertirlo en un predio agrícola. Diez mil años de historia biológica normal han sido destruidos en poco tiempo. (...)

Los investigadores del mar han encontrado en los océanos Pacífico y Atlántico una considerable contaminación por isótopos radiactivos de estroncio y de cesio y otros elementos nocivos procedentes de las lluvias después de las explosiones atómicas.

La llamada “peste del petróleo” se ha extendido por las playas, del hemisferio Norte, en las que se destacan los grupos brillantes y redondos del crudo. Las primeras víctimas son las aves marinas, que ingieren petróleo y mueren de úlceras estomacales. Hasta el presente nadie sabe quién es el responsable de este proceso de alteración del equilibrio biológico. (...)

Quisiera que el lector retuviera este párrafo de La advertencia ecológica (*Las flores y los peces, las aves y los árboles, el agua y el aire, ¿adónde irán?*) de Osborn Segerberg, que recomiendo especialmente a todos los interesados en estas cosas. “Allí donde los físicos calibraban el poder de las bombas nucleares –dice–, los ecólogos descubrían los radionúclidos sueltos. Allí donde los ingenieros construían plantas energéticas eficientes, los ecólogos calculaban la contaminación térmica. Mientras que los químicos inventaban los plásticos, los ecólogos detectaban los venenos fenilos policlorinados dentro de las cadenas alimenticias.

Allí donde los agrónomos proclamaban las virtudes del DDT, los ecólogos contemplaban la impregnación tóxica de los sistemas biológicos del mundo. Mientras los minerales pulverizaban productos herbicidas para ahorrar vidas, los ecólogos asistían a la masacre de los ecosistemas. Allí donde la Organización Mundial de la Salud (OMS) acababa con la malaria y los trasplantadores de órganos inspiraban fantasías sobre la inmortalidad del ser humano, los ecólogos contemplaban la curva de la po-

blación, mientras los realistas ponderaban la balanza comercial, los ecólogos contemplaban el balance de oxígeno, de dióxido de carbono, de nitrógeno y de fósforo. Mientras los economistas prescribían el incremento del producto nacional bruto, los ecólogos trazaban las fronteras de la bancarrota del entorno”.

O sea que el ecólogo está atento a cuanto acontece en el mundo y no se deja seducir por el canto de sirena del progreso y del desarrollo, la tecnificación y la masificación de la humanidad. La vida existe desde el fondo de los océanos hasta unos siete kilómetros y medio por encima del nivel del mar. Esto demuestra que la biosfera representa una franja de vida de unos dieciséis kilómetros, una piel de cebolla en el cosmos. (...)

Y en la revista *Time* escribió el ecólogo Lee Talbot lo siguiente: “Durante los últimos 150 años, el índice de exterminio de los mamíferos aumentó 55 veces. Si esta masacre prosigue, dentro de 30 años las 4.062 especies de mamíferos que quedan habrán desaparecido del todo”.

Sabíamos desde Lavoisier que “nada se pierde, todo se transforma”. Ahora sabemos que se pierde todo y que corremos ciegos hacia un abismo que estamos cavando nosotros mismos.

La civilización es una perpetua paradoja. A estas alturas del desarrollo científico y tecnológico, ya debíamos estar instalados en un mundo sin hambrientos y sin alfabetos. Y la verdad es que la mitad de la población corre peligro de morir de hambre, además de no saber por qué. En cambio nosotros, los alfabetos, no sólo sabemos que hemos de morir, sino que ahora hasta sabemos cómo. Algunos sostienen que el epílogo será escrito dentro de veinticinco años; otro dentro de cincuenta, y los más generosos nos conceden un siglo de vida.

En *Los límites del crecimiento*, publicado por el Club de Roma, se nos dice lo siguiente: “Si se mantienen las tendencias actuales de crecimiento de la población mundial, industrialización, contaminación ambiental, producción de alimentos y agotamiento de los recursos, este planeta alcanzará los límites del crecimiento en el curso de los próximos cien años.”

José Blanco Amor, en Diario La Nación, Suplemento literario, 1974

Otros elementos para el análisis del discurso.

La enunciación del tiempo

Tal como se dijo anteriormente, cada enunciación inaugura un presente en tanto *punto de referencia* que organiza la temporalidad tanto en el nivel de lo *enunciado* (donde el suceso tendrá una posición relativa) y en el nivel de la *enunciación* (donde se observará la anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto al momento presente del enunciador, el “yo, aquí, ahora” del que habla). Desde la perspectiva de Genette analizada por Filinich (2000) el tiempo puede ser narrado bajo tres (3) aspectos: *orden*, *duración* y *frecuencia*.

- El *orden* se infiere al observar comparativamente el encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos con la disposición de tales acontecimientos en el discurso. La *analepsis* y la *prolepsis* son manifestaciones anacrónicas de la temporalidad (la *analepsis* refiere a la retrosección, el movimiento hacia atrás; mientras que la *prolepsis* a la anticipación que adelanta algo posterior).

- La *duración* designa la velocidad del relato: la relación entre el tiempo “real” de lectura y el tiempo de los sucesos narrados; por ejemplo, diez años narrados en un solo párrafo o unas horas narradas en toda una novela de muchos capítulos que, seguramente, lleva muchas horas de lectura. Desde la perspectiva de la duración, se hacen destacables la *pausa*, es decir cuando la historia se detiene pero el relato sigue; la *escena* cuando hay equivalencia entre la duración del diálogo y el espacio que el texto le asigna; el *sumario* que relaciona un largo período de tiempo de la historia que se narra en un lapso breve del tiempo del relato; y la *elipsis* cuando sucesos significativos de la historia son omitidos en el texto y no se les dedica ningún espacio.

- Finalmente, la *frecuencia* designa la posibilidad que tiene un acontecimiento no solo de suceder sino también de repetirse. Esta posibilidad genera principalmente cuatro tipos de relatos: el *singulativo* cuando el hecho sucede una vez y se narra una vez, y el *anafórico* que refiere a que tantas veces como sucede en la historia, tantas veces se lo narra. El *repetitivo*, en cambio, refiere a que el acontecimiento sucede una vez en la historia pero se lo narra varias veces, mientras que el *iterativo*, por el contrario, designa que un hecho que sucede varias en la historia es narrado una sola vez.

El tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación

Ambos tiempos, el del enunciado y el de la enunciación, pueden no ser concomitantes, es decir, que lo que se cuente haya pasado antes o podría pasar después de cuando se lo cuenta, dando ese matiz lugar a la *anterioridad* o *posterioridad* de un suceso respecto al acto de enunciación.

Los sucesos narrados pueden ser *anteriores* al tiempo de la narración/enunciación; el relato, por lo tanto, es *ulterior* como la narración histórica, por ejemplo. El enunciador conoce los hechos que han ocurrido y los narra.

Sin embargo, los sucesos pueden ser *posteriores* al tiempo de la enunciación y el relato es, entonces, *anterior* como en el caso del relato profético o apocalíptico; el enunciador en este caso no conoce los hechos, sino que los supone o hipotetiza.

También, los sucesos pueden ser *simultáneos* al tiempo de la enunciación (el relato es *simultáneo*) como en el caso de la crónica periodística en vivo donde se narra lo que acontece al mismo tiempo que sucede.

El tiempo enunciado también puede adquirir el matiz de *tiempo público* o *cronológico* y *tiempo privado* o *de la conciencia*; es este un recurso que profundiza la imagen del tiempo y le da un matiz diferente al tiempo “real”: todo acontece de acuerdo al ritmo de la conciencia, por ejemplo, de un enunciador.

La enunciación del espacio

Filinich (2000) retoma la noción de Greimas de que el espacio en un relato no es un dato contextual sino es una *construcción semiótica*. El espacio significa siempre otra cosa y es esa significación espacial lo que interesa reconstruir. El enunciador desde la perspectiva que asume su enunciación instauro un punto de vista desde el cual se organiza la representación espacial. Las relaciones básicas, podrían ser por ejemplo, *aquí* versus *allí* o espacio *englobante* versus espacio *englobado*, entre otras tantas.

Punto de vista

Desde otro aspecto del análisis y siguiendo también a Filinich (2000), el sujeto de la observación designa la posición en o desde la cual el sujeto enunciador se instala para ofrecer una perspectiva de lo enunciado. Dicha perspectiva podría considerarse el *punto de*

vista. La noción de *punto de vista* remite tanto a la posición de un sujeto como a la de un objeto, es decir, hay una operación de interacción en juego; el acto de percepción produce una separación entre el sujeto (fuente de orientación perceptiva) y el objeto (meta de la percepción) mientras que “deictiza” un espacio: espacio concreto o abstracto, espacio exterior o interior, mundo exterior o mundo interior, proyectando coordenadas espaciotemporales sobre ellos.

La *deictización* del espacio se visibiliza, entre otras cuestiones, por marcas que indican la posición del observador (aquí vs. allí; derecha vs. izquierda; adelante vs. atrás; etc.) o por ciertas categorizaciones semánticas del espacio que la cultura transmite, tales como lo público y lo privado, lo sagrado y lo profano, lo rural y lo urbano, etc.

Las modalidades y la enunciación

Si se analiza el enunciado: *Yo digo que estoy enfermo* (Filinich, 2000) se podrán observar dos verbos relacionados (*decir* y *estar*) y uno (*decir*) que modaliza al otro (*estar*). *Estoy enfermo queda modalizado* por “yo digo”: un acto del sujeto, un acto interpretativo del sujeto sobre su salud (*yo creo que...*).

Hay verbos llamados verbos modales en tanto tienen la posibilidad de modificar a otros verbos (por ejemplo: poder, deber, querer y saber). La modalización implica siempre una subjetivación de la acción ya que no remite a un estado factual (de las cosas en sí, como “yo camino”) sino a una competencia o percepción del sujeto sobre las cosas (“yo quiero caminar”).

Los *modos verbales* implican, en definitiva, diferentes maneras en que la significación específica del verbo puede ser observada; modalidades según las cuales el sujeto mira la acción verbal indicándola (*indicativo*), deseándola o relativizándola (*subjuntivo*), imponiéndola (*imperativo*), o condicionándola a la ocurrencia de otra acción (*condicional*).

No son, sin embargo, algunos verbos especiales o los modos verbales mismos los únicos elementos lingüísticos que pueden significar *modalidad enunciativa*. Algunas formas impersonales también, tales como *es necesario* que, *está prohibido*, etc. O algunos adjetivos y adverbios que indican el juicio o evaluación del enunciador sobre el hecho: “*esa mujer es hermosa*”; “les advertí pero *desgraciadamente* no me hicieron caso”. También indican modalidad enunciativa algunas frases que denotan, entre otras cuestiones, sorpresa frente a algo: “*¿Llegaste ya?*” (ello implica que el enunciador se asombra de ver al enunciatario temprano).

En definitiva, esos y otros procedimientos que presenta el sistema de la lengua dejan evidencias de que el lenguaje no es solo representación (hacer presente otra cosa) sino que por

debajo de toda representación lo motiva la intención de hacer saber a otro, de comunicar la relación o reacción subjetiva ante el contenido de la representación. De todos estos procedimientos debe ocuparse, por cierto, una *teoría de la enunciación* (Filinich, 2000).

Aun con la importancia cabal que tienen para el ejercicio crítico de la interpretación de los textos su presencia no es común en la enseñanza de la lengua; prima, principalmente, una mirada estructural y clasificatoria sobre los elementos de la lengua antes que una mirada enunciativa que posibilitaría y dotaría a los usuarios del lenguaje de mejores herramientas para comprender los textos/discursos sociales y producir los propios. Una reorientación discursiva de la enseñanza de la gramática abriría una nueva y significativa agenda en la cual las viejas categorías podrían adquirir una nueva luz y reorientarse productivamente como una tecnología de la palabra para interpretar y producir mejor.

Figuras retóricas

Para cerrar esta perspectiva sobre la dimensión enunciativa de los textos/discursos, cabría incluir un breve repaso de aquellas figuras típicas del discurso que representan ciertas *estrategias o figuras retóricas* en cuanto “formas de decir” con las que los usuarios del lenguaje construyen buena parte de su subjetividad enunciativa. Se trata de ciertos instrumentos o técnicas discursivas que resultan funcionales no solo para los propósitos comunicativos, lo que quieren decir y cómo (hacer comprender al lector las causas de algún fenómeno, describirlo, fundamentar una posición y ser convincentes, entre tantas otras), sino también para expresar la relación que se establece como enunciador/es con el enunciado y con aquel/llos a quien/es se dirige la enunciación.

Desde otra perspectiva, tales estrategias o figuras son funcionales para la comprensión y producción de textos (científicos, académicos, expositivo-explicativos, argumentativos, etc.) y de allí el interés que revisten para la didáctica de la lengua.

Se hará referencia a algunas, solamente, pero hay muchas más; esas estrategias conforman un universo significativo de formas y procedimientos lingüísticos que permiten articular también en el terreno de la didáctica de una lengua, la enseñanza explícita de la gramática con las necesidades y propósitos expresivos que tienen los intérpretes y productores de textos. Conforman una interesante agenda de “formas de decir” ligadas muchas veces a géneros discursivos particulares que requieren de cierto dominio técnico (saber cómo se construyen y se utilizan) de parte de lectores y escritores. Desde una perspectiva comunicativa o discursiva, las *figuras retóricas* representarían una puerta de ingreso interesante para reorien-

tar la enseñanza de la lengua y de la gramática en particular, como una “tecnología” para decir, expresarse o escribir los propios textos.

Las paráfrasis

Según Lewandowski (1992) citado en Zamudio y Atorresi (2000), *paráfrasis* significa “Desarrollo. Decir lo mismo con otras palabras. Reproducción o repetición, conservando el sentido de un significado oracional con otros medios; desarrollo explicativo de un hecho idéntico.” Las paráfrasis se construyen a partir de ciertas marcas usuales del lenguaje (“dicho de otra manera”, “en otras palabras”, “es decir”, etc.) que suelen dar cuenta de ellas y son claves para su interpretación. Tienen una significativa incidencia cognitiva para la producción y comprensión de textos en tanto permiten retematizar algo dicho, volver sobre él y reinstalarlo como objeto de comprensión y discurso.

Las definiciones

Las *definiciones* llenan, o intentan llenar, los “vacíos” de conocimiento del destinatario de determinada explicación y tratan de “establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector” (Zamudio y Atorresi; 2000)

Las ejemplificaciones

Un *ejemplo* opera como un “dato” empírico y concreto que pretende establecer un puente cognitivo entre los saberes del receptor (los *ejemplificantes*) y la novedad que representan los contenidos objeto de una explicación (el *ejemplificando*). Tiene una función ilustrativa y singularizante de algo “general”. Su uso es frecuente en muchos géneros; entre ellos, en el discurso escolar, el científico y el de opinión.

Las analogías

Al igual que los ejemplos, las *analogías* proponen una conexión entre lo que el receptor “ya sabe” y el nuevo objeto o fenómeno de la explicación al permitir “...poner en relación una situación problemática con otra mejor conocida (...), asimilar un objeto problemático a propósito del cual el sujeto locutor pretende construir un cierto saber o una cierta representación, con un objeto familiar para el interlocutor” según expresa Grize (citado en Zamudio Atorresi, 2000).

Veamos cómo están actualizadas estas figuras en un discurso explicativo-científico concreto:

Ríos

Se denominan así a las corrientes continuas de agua que recorren la superficie terrestre, después de originarse en regiones altas, para entregar finalmente su caudal al mar o a otros ríos o lagos (2). Así sucede con nuestro río Magdalena, que nace en el sur de Colombia, en el sector de la cordillera de los Andes y desemboca en el mar Caribe, cerca de la ciudad de Barranquilla, una de las más importantes de Colombia. (3)

Los ríos propiamente dichos sólo pueden formarse en aquellas porciones del planeta donde existe agua en cantidades suficientes, debido a la lluvia, al deshielo, o a las fuentes de origen subterráneo, como para alimentarlos de manera permanente. En otras palabras, para el nacimiento de las corrientes fluviales se requiere que la producción de agua sea superior a la pérdida de ella por la evaporación y por las infiltraciones a través del suelo. (1)

A pesar de la definición que acabamos de dar, de lo que es un río, no se puede afirmar sin embargo, que exista alguno de ellos al que se pueda calificar en forma absoluta de eterno; dicho de otra manera, los ríos están sometidos a un ciclo, comparable al que cumplen todos los seres vivos, o sea, que ellos también nacen, crecen, se desarrollan y mueren. (4)

La muerte de un río se debe generalmente a causas como éstas: porosidad de los suelos que absorben las aguas; existencia de estaciones secas durante las cuales la evaporación supera a la humedad ambiente; poco desnivel de los terrenos por los que se deslizan; terminan por detenerse y pierden así su condición más importante, que es la de ser una corriente continua de agua.

Finalmente, por la gran cantidad de sedimentos o residuos de materiales sólidos, que en proporción con su caudal arrancan los ríos a la tierra y depositan en su desembocadura, estos residuos acortan cada vez más progresivamente el curso de los ríos, hasta hacerlos desaparecer con el paso de los años. La acumulación de materiales en la desembocadura de los ríos forma los llamados deltas.

(Geografía Física General y de Colombia. Edit. Norma. Pág. 83; extraído de Martínez, María Cristina: Análisis del discurso y práctica pedagógica)

(1): Paráfrasis

(2): Definición

(3): Ejemplo

(4): Comparación+paráfrasis

Tales figuras discursivas no son exclusivas de los discursos expositivo-explicativos como el anterior sino que suelen ser comunes en general en los *discursos de razonamiento*¹⁷ (demostración, argumentación, etc.), es decir, aquellos que intentan hacer reflexionar, comprender o convencer al interlocutor.

Otra serie de figuras o estrategias retóricas que suelen ser comunes en los discursos argumentativos para sus fines persuasivos, aunque no son exclusivas de ellos sino típicas también de los discursos de razonamiento, son las siguientes:

La generalización

En el discurso argumentativo una generalización implica una invocación a cierta expresión *universalizante* (*Todos, siempre, etc.*) que intenta debilitar las oposiciones cerrando el margen de las excepciones. De igual manera, las negaciones de carácter general (*nadie, nunca, nada, ningún ser humano, etc.*) cumplen una función discursiva similar.

Las citas de autoridad

Las citas de expresiones provenientes de fuentes autorizadas expresan informaciones y/o saberes (tanto de autores individualizados como de teorías, creencias, proverbios, frases o sentimientos populares) que se constituyen en legítimos para sostener la propia tesis, al afirmar o negar alguna cuestión; su legitimidad otorga “fuerza discursiva” (credibilidad, contundencia, demostrabilidad, etc.) muy eficaz a los fines comunicativos o persuasivos.

Las concesiones contraargumentativas (o reservas contraargumentativas)

Consisten en aquella figura del razonamiento de doble estructura: una que concede veracidad, credibilidad o legitimidad parciales a los argumentos contrarios (“...*si bien es cierto que fumar es un placer y distiende los nervios...*”) y otra que contraataca y a manera de remate niega la validez de aquello que en principio se concedió como razón (“...*sin embargo, es tan perjudicial para la salud que arruina más que lo que calma...*”). Es una figura muy usual de la conversación argumentativa donde el argumentador retoma los argumentos del contrincante o se protege y anticipa ante ellos para dar más contundencia a sus conclusiones; el fin comunicativo, claro está, es debilitar la fuerza argumentativa del otro quien no podrá convocar a su favor el argumento ya debilitado.

17. Los discursos de razonamiento, según Zamudio y Atorresi (2000) “(...) presentan un común denominador: se trata (...) de discursos basados en razonamientos desarrollados por relaciones lógicas de hipótesis-conclusión, causa-consecuencia-razón-resultado”; en otras palabras, se trata de los discursos típicos de la demostración, la explicación y la argumentación.

Las preguntas retóricas

Se trata de afirmaciones conclusivas con forma de pregunta que suelen constituir un recurso usual para debilitar los argumentos contrarios (“*Quién podría decir hoy que no hay mucha, muchísima, más libertad que ayer...*”). El tono de la pregunta retórica exigirá, seguramente, un esfuerzo extra al contrincante para debilitar su fuerza expresiva y establecer una línea argumentativa en sentido contrario.

En el siguiente ejemplo pueden observarse las figuras aludidas y su clara función de refuerzo del proceso argumentativo del locutor/enunciador.

Sr. Director:

Estoy en desacuerdo con los conceptos vertidos en la nota *Vivir sin compañía: A solas*, de esa revista n° 382. Si bien es cierto que han proliferado los solitarios en las grandes urbes y que para algunos llega a ser motivo de depresiones, no es del todo real que los solos y las solas sean tristes entes que deambulan por la vida (1).

Tampoco los solitarios tienen “baja autoestima, timidez acentuada, escasa habilidad para actuar en grupo o tendencia a la crítica”, conceptos que parecen servir para una apología en contra de una vida solitaria (que puede ser infinitamente interesante) (2).

Hoy más que nunca se elige la vida que se quiere vivir. Si alguien desea casarse y tener hijos, lo hace, si otro no desea la convivencia y prefiere la soledad, también tiene libertad para hacerlo; esto pasa en nuestro país, como en cualquier país occidental: en Francia, como en todos los países de Europa, por ejemplo, mucha gente opta por vivir en soledad, dedicando su vida a sus proyectos personales, y sin la carga que una familia significa (3).

También es cierto que no se puede vivir completamente solo, pero quienes eligen libremente la soledad puede disfrutar con plenitud de su vida, sus amigos y su trabajo, sin sentirse culpables por pasarla bien (1); sobre esto, la psicología moderna ya se ha expedido hace rato (4).

¿Vivimos o no en una sociedad moderna que permite el disenso y las opciones individuales antes que en la fuerza irracional de ciertas costumbres? (5)

Claudia X, Maipú, Mendoza.

- (1) Concesión contraargumentativa
- (2) Generalización/negación argumentativa
- (3) Ejemplos
- (4) Autoridad
- (5) Pregunta retórica

Conclusión

Las expresiones retóricas típicas de los discursos son una puerta de entrada más que significativa para la didáctica de la lengua no sólo porque permiten aprender a interpretar y producir textos con fines comunicativos específicos (*demostrar, explicar, argumentar, etc.*) sino también porque constituyen un punto de articulación entre el conocimiento del sistema lingüístico y su uso. Efectivamente, cada una de estas estrategias se apoya en un hecho gramatical fácilmente objetivable para constituirlo en objeto de reflexión metalingüística: adverbios y frases con valor adverbial típicos (*pero, sin embargo, en otras palabras, aunque/sin embargo entre muchísimos otros*); formas discursivas usuales con valor adverbial (*llámese X a; en tanto y en cuanto; en otras palabras; etc.*); adjetivos de uso común (*todos, ningún, etc.*); pronombres indefinidos (*nadie, etc.*); estructuras oracionales (*adversativas, concesivas, condicionales, etc.*); verbos específicos (*para introducir citas, para concluir un argumento, para introducir ejemplos o comparaciones en un texto, etc.*); y muchas otras categorías típicas de la agenda clásica de la gramática toman cuerpo y hacen visibles usos y fines discursivos particulares. Estas figuras retóricas (o como decidamos llamarles: procedimientos o estrategias discursivos) son un buen punto de conexión didáctica entre el *saber gramatical* sobre el sistema lingüístico y el *saber discursivo* sobre su uso social y pragmático. Constituyen de alguna manera uno de los tantos conductos para ligar la enseñanza del sistema gramatical (las categorías y sus reglas) con su utilización para hacer cosas con el lenguaje (convencer, conceder y contraargumentar, ejemplificar y reforzar, parafrasear para explicar, etc.); parafraseando a Benveniste (1977; 2008) permiten poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización; acto que en el caso de la enseñanza se vuelve público y social. Desde el punto de vista de la didáctica y como decíamos arriba, permiten pensar la enseñanza de la lengua como la enseñanza de una tecnología para hacer cosas con las palabras propias y comprender lo que otros hacen con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- AUSTIN, J. L., y URMSON, J. O. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. México.
- BAJTIN, M. (1997): *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI. México.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. (1997): *Modelos Textuales. Teoría y práctica*. Edit. Eumo-Octaedro. Barcelona.
- BEAUGRANDE, R de - DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- BENVENISTE, E. (1971). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI. México
- BENVENISTE, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI. México
- BERNARDEZ E. (1982): *Introducción a la Lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid.
- BERNARDEZ, E. (1995): *Teoría y Epistemología del texto*. Cátedra. Madrid.
- BRONCKART, J.P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. Bs. As.
- CANVAT, K. (1994): "La notion de genre a l'articulation de la lecture et de l'écriture" en *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque. Théodile-Crel (novembre 1993)*. Peter Lang. Neuchatel (Suisse).
Revista *Pratiques*. Sin datos.
- CHAROLLES M. (1999) "Contribución para una historia actual del Análisis del Discurso", en *Revista Langue Francaise*. Sin datos.
- CHAROLLES M. (1995) *Cohesión, coherencia y pertinencia del discurso (Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Travaux de linguistique, 29 (112), 125-151)*
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos textuales*. Enciclopedia Semiológica. UBA. Bs. As.
- DE BEAUGRANDE R. y DRESSLER W. (1997): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Ariel. Barcelona.
- FELDMAN D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique.
- FILINICH, Ma. I. (2000): *Enunciación*. Eudeba, Enciclopedia Semiológica. Bs.
- FIRTH, A., y CADAVID, T. E. (2010). "Etnometodología". *Discurso & Sociedad*. s/datos
- GIMÉNEZ, G. (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Ferreyra editores.UNC. Córdoba.
- GIMENEZ, G. (2007): "Otra mirada sobre los textos: la retórica de los textos científico-académicos" en Biber, Graciela (comp., 2007): *La lectura en los primeros años de la Universidad: planteos y propuestas*. Educando Ediciones. Colección Universidad. Córdoba.
- GOODENAUGH, W. H., MALINOWSKI, A. L., BRONISLAW, T., EDWARD, B. W., y LESLIE, A. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Anagrama. México.
- HALLIDAY, M. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México

- HASAN, R., y HALLIDAY, M. A. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- HASAN R (1987): "The texture of a text" en Halliday MAK and Hasan Ruqaiya: *Lenguaje, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press. London.
- HUME D Investigación "Sobre El Entendimiento Humano" disponible en <http://www.olimon.org/uau/hume-investigacion.pdf>
- JAKOBSON, R. (1985; 1963). *Ensayos de lingüística general*. Planeta-De Agostini. México.
- KAUFMAN, A. M., y RODRÍGUEZ, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Aula XXI. Bs. As.
- LOCASCIO, V. L. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*. Alianza Editorial. México.
- LOTMAN, I. M. (1978). *Estructura del texto artístico*. Ediciones Istmo. México.
- LOZANO J., PEÑA MARÍN C. y ABRIL G. (1993) *Análisis del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. Madrid.
- MAINGUENEAU, D. (1999) *Términos claves del análisis del discurso*. Nueva Visión. Bs As.
- MUTH, K. D. (1990). *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*. Aique. Bs. As.
- PETÖFI, J. S., RIESER, H., MAYORDOMO, T. A., & BERRIO, A. G. (1978). "Lingüística Del Texto y Crítica Literaria". s/d
- REYES G. (1998): *El abecé de la Pragmática*. Arco Libros. Barcelona.
- SEARLE, J. R. (1997). *Actos de habla*. Ediciones. Barcelona.
- TOULMIN S. MORRÁS, M., y PINEDA, V. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona
- VAN DIJK, T. (1983): *La Ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, México
- VAN DIJK, T. (1990): *La noticia como discurso*. Paidós, Barcelona.
- VAN DIJK, T. (1995): *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid.
- VIRTANEN TUIJA (1992): "Issues of text typology: Narrative - a basic 'type' of text?" en *Text, an interdisciplinary journal for the study of discourse*, n. 12 (2), Mouton de Gruyter, New York, pp. 293-310.
- WILSON, D., y SPERBER, D. (2004). "La teoría de la relevancia". *Revista de investigación Lingüística*, 7, 233-283.
- ZAMUDIO, B.- ATORRESI, A. (2000): *La explicación*. Eudeba. Bs. As.

2° PARTE:

Textos, Discursos y Enseñanza.

Secuencias y actividades didácticas

Leticia Colafigli

Candelaria Stancato

Gustavo Giménez

PRESENTACIÓN

En la primera parte de este Manual, presentamos un ajustado desarrollo teórico sobre las nociones de *texto* y *discurso* articulado con reflexiones propias del campo de la didáctica de la lengua. En esta segunda parte, avanzamos en la presentación de *secuencias* y *actividades didácticas* que permitirán a los lectores contar con elementos e instrumentos concretos para el trabajo escolar con textos y/o discursos.

Las secuencias didácticas presentadas ponen en foco algunas de las tantas cuestiones centrales en el trabajo con los textos como la polifonía, la tensión personalidad-impersonalidad o la generación de *opiniones razonadas* en relación con el contexto social e histórico, que permitirán a los profesores o interesados en tales cuestiones contar con instrumentos didácticos concretos para organizar secuencias de clases o talleres en torno a esas problemáticas discursivas o textuales.

Las actividades didácticas, de menor extensión y desarrollo que las secuencias y por lo tanto de carácter más focalizado y puntual, también constituyen herramientas valiosas ya sea para insertar en otras secuencias mayores o para proponer clases con ejercicios y actividades que permitan reflexionar sobre algunas particularidades de los textos y/o discursos.

Unas y otras, no solo permiten contar con herramientas concretas para el trabajo en clases o talleres sino que también permiten observar un modo de construcción didáctica que conjuga definiciones teóricas y conceptuales sobre esos elementos lingüísticos complejos que son los textos/discursos con la actividad y el aprendizaje de los estudiantes; un modo de construcción que piensa en ellos como usuarios del lenguaje que reflexionan mientras experimentan y lo usan para y en determinadas circunstancias comunicativas o expresivas. En definitiva, constituyen valiosos ejemplares didácticos para enseñar a usar la lengua, para ejercitar el lenguaje en situaciones concretas, para formar usuarios reflexivos del lenguaje, para poner la interpretación y producción de textos en el centro de la enseñanza y los aprendizajes.

Es ese el supuesto básico que sustenta todas las propuestas: enseñar lengua no es otra cosa que *enseñar a leer y escribir* esos textos y discursos que conforman el inconmensurable universo de la discursividad social; y *enseñar haciendo* (leyendo, escribiendo, reflexionando, etc.) bajo el precepto de que quienes aprenden puedan hacerlo cada vez mejor solos o con otros, ganando en libertad y autonomía.

Conforman esta segunda parte de *Textos, Discursos y Enseñanza de la Lengua. Un manual*

introdutorio para estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura las siguientes secuencias y actividades didácticas:

1. La cuestión de la *personalidad-impersonalidad* en los textos de la prensa. Enseñar las implicancias discursivas de las estructuras gramaticales pasivas
2. La cuestión de la polifonía en los textos. Enseñar a citar la voz de otros
3. La cuestión de los textos y el contexto social. Enseñar a argumentar en torno a la juventud y los jóvenes
4. La cuestión de los textos y el contexto social. Enseñar a argumentar en torno a un hecho histórico: el 24 de marzo de 1976, día nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia
5. Ayudar a un escritor a escribir una crónica
6. Ayudar a un lector a publicar su carta
7. Ayudar a un lector a publicar su carta II

La cuestión de la *personalidad-impersonalidad* en los textos de la prensa

**Enseñar las implicancias discursivas de
las estructuras gramaticales pasivas**

Candelaria Stancato

Breve descripción y fundamentación de la secuencia

La secuencia que a continuación se presenta parte de una idea fundante para cierta perspectiva de la didáctica de la lengua: la enseñanza no debiera proponer los contenidos gramaticales como objetos inmanentes, autocentrados en su propia explicación o descripción, sino que debería organizarse en función del desarrollo y el aprendizaje de aquellos saberes y habilidades procedimentales que los lectores y escritores necesitan para la tarea de interpretar y producir textos. De ello se deriva la idea de que es el estudiante, en tanto usuario de la lengua, quien se ve necesitado de adecuar los elementos que brinda el sistema a los contextos y los receptores diversos con los que interactúa, y quien intenta producir determinados efectos de sentido a través de la utilización del lenguaje en sus propios textos, ya sea orales o escritos.

La competencia lingüística es entonces el eje fundante para que los usuarios del lenguaje, los estudiantes, desarrollen una compleja habilidad: producir enunciados aceptables y eficaces para comunicarse con otros. Es desde esta definición del objeto de enseñanza que se pretende abordar la temática de la tensión *personalidad-impersonalidad en la prensa a través de las distintas estructuras oracionales pasivas*, concibiendo el nivel micro textual o gramatical como puntapié inicial para avanzar hacia niveles discursivos más amplios. En este punto es donde se juega el sentido de la secuencia que a continuación se presenta: pensar la gramática o las características de los textos no como contenidos para ser estudiados o valorados en y por sí mismos sino como herramientas y técnicas lingüísticas que posibilitan la objetivación de aquello que *no está dicho*, de lo que escapa al nivel de lo explicitado, de lo que es evidente porque está en la superficie lingüística del texto.

De las múltiples posibilidades que ofrece el abordaje del tema, en esta propuesta elegimos priorizar una primera aproximación a la cuestión, presentando una serie de actividades que avanzan en grados de complejidad creciente pero en torno a enunciados breves extraídos de textos periodísticos (titulares, copetes o bajadas de noticias y crónicas). El trabajo se focaliza así en un número limitado de fenómenos gramaticales factibles de ser abordados desde la formación incipiente de alumnos que cuenten con cierta reflexión formalizada sobre el lenguaje, por ejemplo, en relación a la estructura de la oración simple.

Sin desconocer las fuertes implicancias discursivas que el tema de la personalidad-impersonalidad puede alcanzar en el universo de los textos, por ejemplo periodísticos, o los diferentes componentes que pueden ser relevados en un análisis lingüístico como rastreo de las marcas de la subjetividad (modalizadores discursivos, unidades léxicas que expresan la función emotiva del lenguaje, entre otras), proponemos una primera aproximación desde

el punto de vista gramatical para el análisis de enunciados breves en los que sean evidentes los mecanismos de despersonalización de la acción a través del ocultamiento del agente. Para ello, el estudio de las construcciones pasivas e impersonales y el análisis de las nominalizaciones como estructuras sintácticas que operan en base a transformaciones sintagmáticas a partir del orden primero, el de la voz activa, resulta interesante en tanto constituyen como tales estructuras 'marcadas' y, por tanto, huellas que delatan la operación de exclusión o reordenamiento que, a partir de la manipulación de los componentes oracionales, se realiza sobre el significado.

Se intenta, en función de lo dicho, considerar, por un lado, las características propias de cada estructura como un principio para el reconocimiento y manipulación de éstas en relación a otras estructuras oracionales y, por otro, dimensionar los efectos discursivos que cada una conlleva. En relación con esto último, el objetivo es poder promover una reflexión sobre el lenguaje que desnaturalice el estudio de las estructuras gramaticales, por lo general, anclado únicamente en lógicas de reconocimiento y aplicación. En este sentido, la intención es objetivar la forma en que las maneras de nombrar y calificar los eventos implican intencionalidades y perspectivas sobre el mundo.

A los fines de clarificar las consideraciones que pretenden ponerse en juego en cada caso, se intercalan, entre las actividades propuestas, comentarios que intentan explicitar al lector los criterios con los que pueden valorarse los resultados posibles de cada ejercicio y, en función de esto, las decisiones con las que se gradúa el nivel de complejidad a lo largo de la secuencia.

Ayudar a un lector/escritor a valorar los alcances de las estructuras pasivas en crónicas y noticias: la reflexión gramatical

1. Anclaje teórico de la secuencia

Tal como lo señaláramos en la presentación de esta secuencia, la gramática, en particular, o las características de los textos, en un nivel más amplio, debieran ser abordados desde la enseñanza no sólo como contenidos para ser estudiados o valorados por sí mismos, sino como aspectos ‘observables’, mensurables, que reenvían a niveles discursivos más amplios. Como decíamos, herramientas que posibilitan la objetivación de lo no dicho, de aquello que se encuentra implicado en las formas de decir, pasibles de ser identificadas a nivel de superficie. Con frecuencia, encontramos que el trabajo con el lenguaje, las ejercitaciones propuestas a los alumnos desde manuales o planificaciones didácticas estándar, tienden a quedar ancladas allí, en el reconocimiento, cuantificación y tipificación de ‘formas’, estructuras, recursos que no trascienden hacia la construcción del sentido o las implicancias discursivas que dichas formas conllevan.

Nuestra secuencia pretende desnaturalizar, desde la enseñanza, el uso del lenguaje abordado generalmente desde su materialidad lingüística, desde sus estructuras, sus formas, para profundizar las matrices de pensamiento que esas formas vehiculizan. Esto es, considerar cómo las maneras de nombrar, todas ellas, actualizan una manera particular de pensar el mundo. Citando a Raiter y Zullo, no puede plantearse el estudio de “las formas lingüísticas por sí mismas”, en la medida en que no puede estudiarse el lenguaje “aisladamente de la sociedad que lo usa y de los imaginarios que expresa y constituye” (Raiter-Zullo, 2008:18). En este sentido, el lenguaje es básicamente constructor de visiones de mundo y, por ello, interviene necesariamente en la subjetividad del otro. El lenguaje constituye, principalmente, una empresa semiótica compleja que *construye* las prácticas sociales, antes que una exterioridad que solo da cuenta de ellas y las transmite. En otras palabras, el lenguaje construye las prácticas, antes que *hablar* de ellas y, en toda práctica, hay una intencionalidad intrínseca, un “hacer que el otro vea, crea, sienta” de determinada manera y no otra, una acción que intenta ‘mover al otro’ hacia algún lugar de escucha y aceptación (Giménez, 2013).

En función de lo dicho, pensar la tensión personalidad-impersonalidad en el discurso periodístico nos reenvía a las formas o mecanismos textuales mediante los cuales se busca destacar o, por el contrario, ocultar la presencia del agente. Esto es, de qué manera la pre-

sencia o ausencia de la persona gramatical como sujeto semántico en un enunciado a quien atribuir la acción expresada por el verbo colabora en la construcción de la 'objetividad' como 'efecto de sentido', como efecto discursivo que devela, en última instancia, la perspectiva del hablante y su fin comunicativo.

2. En relación a las actividades que aquí se proponen y el aspecto del tema que focalizan

A los fines didácticos, los límites del desarrollo de esta propuesta obligan a pensar nuestra secuencia de actividades como parte de una secuencia mayor o inscrita en un recorrido más amplio que presupone un segmento previo necesario definido, como señaláramos en la presentación, en torno al estudio de la estructura de la oración simple y sus componentes principales y anticipa posibles secuencias derivadas de la aquí focalizada en relación al trabajo con textos completos, por ejemplo, o con estructuras oracionales más complejas como podrían ser las subordinadas. Pero, además, la misma planificación del desarrollo del tema en cuestión no puede ser diseñada para ser circunscrita a la extensión de una sola clase. Si lo que se pretende con la enseñanza de la lengua es el desarrollo de competencias y saberes procedimentales, el límite que impone el espacio de una clase no se ajusta a la necesidad de presentar el tema desde un punto de vista teórico y proponer actividades de reconocimiento y producción que posibiliten la apropiación por parte del alumno de los mecanismos o procedimientos gramaticales focalizados.

En virtud de lo antes dicho, y a los fines prácticos de la secuencia que aquí presentamos, se define como prioridad presentar las estructuras sintácticas antes referidas pero centralizando la atención en la estructura pasiva como una cuestión semántico-sintáctica privilegiada a través de la cual resulta posible rastrear los grados de impersonalización de la acción. Dejaríamos, en consecuencia, la referencia específica a las estructuras impersonales y a las nominalizaciones para clases subsiguientes en las cuales se completaría la secuencia planificada para el desarrollo del tema. Asimismo, se delimita el corpus para la elaboración de las distintas actividades en base a titulares tomados de la prensa gráfica correspondientes a una semana específica; esto es, enunciados breves que puedan ser considerados como totalidades significantes para el análisis inicial de los componentes oracionales. En algunos casos, en función del objetivo final de la actividad, se incluyen copetes o fragmentos de las noticias y crónicas seleccionadas. Al respecto, podrá observarse que, en general, la estructura pasiva participial no aparece prácticamente utilizada como opción para la titulación, lo cual podría impugnar la elección realizada para el enfoque del tema. Sin embargo, sí parece ser recurrente el uso de la *pasiva cuasi-refleja* o *con se* como procedimiento de oculta-

miento del agente y, en consecuencia, el estudio de la estructura pasiva participial se define como prioritaria para iniciar el camino de razonamiento que posibilite entender el mecanismo de impersonalización que aquélla conlleva.

3. Objetivos de la secuencia

- Iniciar al alumno en la reflexión lingüística con respecto a la implicancia que las formas del lenguaje tienen en la percepción del mundo que codifican.
- Desarrollar la noción de “objetividad” o “impersonalidad” de la información como un efecto de sentido producido a partir de la manipulación de las formas del lenguaje.
- Diferenciar las características distintivas de las estructuras gramaticales propias de la oración simple en voz activa y en voz pasiva.
- Reconocer la gradación desde lo personal hacia lo impersonal a través de las posibles variaciones que pueden operarse desde la pasiva participial a la pasiva con se.
- Reconocer e interpretar los efectos discursivos de las diferentes estructuras según usos propios de la prensa gráfica.
- Identificar otras construcciones sintácticas impersonales o de sujeto indeterminado (oraciones impersonales y nominalizaciones).

4. Desarrollo de la secuencia

Esta secuencia se concibe como una instancia de trabajo inicial en torno al tema seleccionado, por lo cual se propone un grado de complejidad básico que prioriza, en esta primera etapa, el reconocimiento de la estructura pasiva como derivada de la oración activa transitiva y sus posibles variantes en la gradación personalidad-impersonalidad y, desde aquí, actividades de reconocimiento y producción acotadas a los fines de familiarizar a los alumnos con la lógica de estos mecanismos de transformación. Se anticipan, por este motivo, una serie de actividades subsiguientes en las cuales sea factible ir graduando las exigencias relativas a la propia secuenciación del contenido en cuestión.

4.1. Primera instancia: presentación del tema

En un primer momento, se prevé la recuperación de las nociones teóricas que suponemos ya desarrolladas en tramos anteriores en torno a la estructura básica de la oración simple y sus complementos, reconociendo como orden lógico oracional la relación sujeto - verbo -

objeto - circunstancias. A partir de esta base, se presentan las características propias de la estructura pasiva con sus variantes en función de un ejemplo tomado de la vida cotidiana:

Una preceptora ingresa en la dirección e informa a la Vicedirectora acerca de un acontecimiento que acaba de tener lugar en la cantina. Para introducir la referencia al hecho, la preceptora expresa: "Los chicos de primer año rompieron el vidrio de la cantina".

La Vicedirectora se dirige al lugar y, al llegar, se encuentra con el grupo de alumnos aludido. Uno de ellos, ante la pregunta de la Vicedirectora acerca de qué había sucedido, contesta señalando la ventana: "Se rompió el vidrio".

Bastó un solo testimonio para aclarar el hecho, el de la empleada de la cantina que, al ser consultada, confirmó la información dada por la preceptora

Valoremos el mecanismo de transformación que se ha operado entre el enunciado de la preceptora y el del alumno. De un extremo a otro, se ha pasado de la atribución de la responsabilidad a un agente identificable ("*los chicos de primer año*"), a la ausencia de agente (el vidrio, simplemente, "*se rompió*"). Al respecto, resulta interesante considerar las implicancias discursivas que la oración construida por el alumno tiene: en su emisión, la acción "romper" se encuentra impersonalizada. En un análisis semántico podríamos decir que el agente puede presuponerse a partir de que la acción expresada por el verbo tiene que ser realizada por alguien; sin embargo, no se encuentra lexicalizado, con lo cual, el efecto discursivo inmediato es el de eliminar la responsabilidad. Se ha graduado la impersonalidad, pero, además, se ha cambiado el foco del discurso, el tema que merece ser considerado: en la emisión de la preceptora, el objetivo parece estar orientado hacia el grupo de alumnos en cuestión que cometió la falta; en el caso de la frase emitida por el alumno, en cambio, el interés está puesto en "el vidrio", en la cosa rota y, por esta razón, el agente puede ser omitido. El objeto de la acción en la primera frase se ha convertido ahora en sujeto de la acción.

Desde aquí, resulta oportuno desandar el camino de transformación del que resulta la pasiva que ha sido utilizada por el alumno:

"Los chicos de primer año rompieron el vidrio de la cantina". (Activa transitiva)

"El vidrio de la cantina fue roto por los chicos de primer año". (Pasiva participial)

"El vidrio de la cantina fue roto". (Pasiva participial con omisión del agente)

"Se rompió el vidrio". (Pasiva con *se* -impide que aparezca un agente lexicalizado)

"La rotura del vidrio". (Nominalización de la acción)

4.1.1 Valoración de los resultados del ejercicio

• Considerar grados de impersonalización

Si atendemos en particular a la presencia/ausencia del agente, podemos constatar que las distintas transformaciones operadas desde la oración activa constituyen una escala respecto de la impersonalidad de la acción. Es decir, cada transformación implica un grado de mayor impersonalidad hasta la posibilidad última de nominalizar el verbo. Desde el punto de vista semántico, la pasiva participial es menos personal que la activa en tanto posterga la aparición del agente. Desde aquí, las transformaciones subsiguientes profundizan el efecto, llegando al punto de impedir la aparición del agente lexicalizado, como en el caso de la pasiva con *se*, o de eliminar la posibilidad de intuir un agente al objetivar la acción misma, como lo permite la nominalización.

• Describir mecanismo de transformación

Pasiva participial

El objeto en la activa se transforma en sujeto paciente en la pasiva. En este sentido, se produce una inversión en la relación sintáctica sujeto/objeto (en la activa, la acción verbal parte del sujeto hacia el predicado; en la pasiva, el sujeto sufre la acción del agente exterior como paciente) y se pasiviza el verbo convirtiéndolo en una frase verbal formada por el verbo 'ser' conjugado como auxiliar y el participio del verbo principal. Sin embargo, semánticamente, no hay variación (seguimos teniendo un agente y un paciente respecto de la acción que expresa el verbo). El complemento agente (sujeto semántico/sujeto agente de la acción) no es indispensable, puede omitirse por no ser relevante, desconocerse o no querer darlo a conocer.

Estructura en voz activa

| | | |
|---------------------------------|------------------|--------------------------------|
| Sujeto/agente | Verbo | Objeto |
| <i>Los chicos de Primer año</i> | <i>rompieron</i> | <i>el vidrio de la cantina</i> |

Estructura en voz pasiva

| | | |
|--------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Sujeto/paciente | Ser conjugado + Participio | Complemento Agente |
| <i>El vidrio de la cantina</i> | <i>fue roto</i> | <i>por los chicos de Primer año</i> |

Pasiva con se

Como variante de la pasiva participial sin complemento agente, impide que aparezca un agente lexicalizado. El 'se' no funciona como pronombre sino como marca de pasividad (funciona como 'desagentizador' o 'impersonalizador' de la acción). Al igual que en la par-

ticipial, el sujeto gramatical paciente es el objeto semántico de la acción verbal (el agente puede presuponerse a partir de la acción que expresa el verbo que se supone realizada por alguien).

Se ubica, por tanto, muy cerca de las impersonales, no solo por su estructura sino también por sus implicancias discursivas.

Pasiva con se

| | | | | |
|-----------------------|---|--------|---|-------------------------|
| Se (índice de pasiva) | + | verbo | + | Sujeto/paciente |
| Se | | rompió | | el vidrio de la cantina |

• Vincular los efectos discursivos con el uso en la prensa

Discursivamente, al variar la oración de activa en pasiva, cambia la focalización respecto del aspecto destacado al modificarse el orden de los constituyentes: la focalización del objeto semántico como sujeto sintáctico en el lugar previo al verbo destaca este elemento a la vez que deja en un segundo plano la información relativa al agente. En este sentido, si pensamos en los usos que cotidianamente se realizan de las estructuras pasivas en la prensa, las posibilidades que éstas brindan para el ocultamiento del agente se aprovechan en función de diversas causas o intenciones comunicativas: desde su omisión por no ser relevante en relación a la información en cuestión (“*Sandro fue operado esta mañana*”) o por desconocerse (como en el caso de las crónicas policiales, “*Una familia fue asaltada esta madrugada*”) hasta su ocultamiento por no querer darlo a conocer o para introducir un trascendido, un rumor que no puede atribuirse con seguridad a una fuente (“*En los pasillos de Tribunales, se cuestiona la legitimidad de las pruebas*”).

En este sentido, resulta interesante considerar las estructuras pasivas como recurso argumentativo que, si bien constituye un fenómeno que tiene lugar dentro del enunciado/oración y no hace referencia a los protagonistas de la enunciación, responde a la perspectiva del hablante y a su fin comunicativo en cuanto permite como mecanismo textual enfatizar un elemento y atenuar otro.

4.2. Segunda instancia: actividades propuestas

Las actividades se programan en dos bloques en función del grado de complejidad de los ejercicios propuestos. En cada caso se prevé un tiempo de corrección y reflexión grupal sobre los resultados del ejercicio antes de avanzar al siguiente.

4.2.1. Primer bloque de actividades

1) *Leé los siguientes titulares tomados de algunos diarios de la semana pasada. Todos están expresados en voz activa. Transcribilos convirtiéndolos a pasivas participiales y pasivas con se.*

a) Clarín 12-03-2010

Kirchner realizó una muestra de fuerza en Ferro

b) La Voz del Interior 12-03-2010

El bloque Peronista Federal rechaza el DNU

c) La Nación 12-03-2010

Las senadoras Latorre y Bongiorno apoyaron al oficialismo

d) Perfil 12-03-2010

Luis Juez reconoció el papelón

e) Clarín 07-03-2010

Cablevisión denunció hostigamiento oficial

f) Clarín 09-03-2010

En su discurso, Cristina defendió nuevamente el uso de las reservas

g) Clarín 12-03-2010

El kirchnerismo impugnó en la Justicia la conformación de una Comisión del Congreso

h) La Nación 12-03-2010

Día de euforia para la Presidenta

En Chile, festejó la ausencia de Latorre

Se prevé, antes de pasar a la segunda actividad, una instancia de revisión y corrección en la cual emerjan las dudas y confusiones generadas a partir de transformación de activa a pasiva y sus variantes. Este primer ejercicio se propone a través de oraciones simples, de fácil comprensión, con el objetivo de familiarizar al alumno con el mecanismo de la transformación y el reconocimiento de los componentes distintivos de cada estructura. El objetivo sería así puntualizar las dificultades específicas y revisar desde allí las nociones teóricas desarrolladas hasta el momento (por ejemplo, fortalecer las nociones en torno a la estructura canónica de la oración simple y sus complementos).

2) *Leé los titulares y primer párrafo de las siguientes crónicas policiales. Identificá en cuáles de ellas se hace uso de la estructura pasiva participial y subrayá los casos que encuentres (recordá que esta estructura no requiere necesariamente la aparición del complemento agente).*

a) Clarín 10-03-2010

Un grupo comando ingresó a un country en Tigre: Massa dijo que no se trató de un asalto común

Seis hombres con chalecos de la policía redujeron a la guardia de Prefectura y tomaron por asalto una casa. Allí ataron al dueño, pero el hombre logró zafar, tomó un arma y les disparó. El intendente, que vive en ese barrio, dijo que "no fue un hecho de robo".

b) Clarín 12-03-2010

Brutal crimen de un chico aborigen en Misiones

La víctima, de 5 años e integrante de la comunidad Mbyá Guaraní, fue hallada asesinada en la localidad de Ruiz Montoya, 125 kilómetros al norte de Posadas. Los forenses determinaron que también fue violado y la Policía arrestó a un sospechoso.

c) Clarín 10-03-2010

Asaltaron tres casas en un country de General Pacheco

Esta madrugada, seis delincuentes redujeron a los vigiladores del country Talar Chico y robaron en tres viviendas. Se llevaron dinero, electrodomésticos y una camioneta. El fin de semana, también fue asaltada una finca en un barrio privado de Pilar.

d) Página 12 12-03-2010

Mataron al hijo de un barrabrava

Juan Alberto "Chaperito" Bustos, de 34 años, hijo de un ex jefe de la barrabrava de Rosario Central fue asesinado de cinco balazos en la puerta de su casa por al menos dos hombres que lo llamaron por su nombre y le dispararon desde una moto, en la zona oeste de la ciudad de Rosario.

3) *Agrupá los fragmentos de crónicas anteriores según se haga en ellas uso de la pasiva o no e intentá precisar en cada caso qué información se tiene acerca de quiénes perpetraron los hechos de delincuencia cronicados.*

El objetivo en relación con esta última actividad es propiciar la reflexión acerca de uno de los usos discursivos que puede hacerse de la voz pasiva en la prensa, puntualmente en el caso de las crónicas policiales. En los ejemplos seleccionados, la falta de información acerca

de los responsables de los asaltos o crímenes cronicados reenvía al uso de la pasiva como recurso lingüístico que posibilita el ocultamiento del agente, en este caso, porque se desconoce.

4) *Leé los siguientes ejemplos, similares a los del ejercicio anterior. En este caso, luego de identificar las estructuras pasivas que encuentres, señalá en cada caso quién ocupa la posición de sujeto "paciente".*

a) Clarín 12-03-2010

Asesinan a golpes a una jubilada y su hija en una casa de Sarandí

Las víctimas, de 74 y 49 años, fueron halladas muertas en una vivienda ubicada en Cucha Cucha al 400 de esa localidad de Avellaneda. La mayor de las mujeres estaba postrada en su cama. La Policía detuvo a un joven de 24 años.

b) Clarín 10-03-2010

Detienen a un joven sospechado de haber cometido cinco violaciones en Guernica

Tiene 19 años y fue apresado a partir de datos aportados por las víctimas. Esta tarde será sometido a una rueda de reconocimiento.

c) Clarín 10-03-2010

Balean a un comerciante chino en un súper de Boedo

Fue atacado por una persona de origen asiático, que huyó. Ahora se recupera en el hospital Ramos Mejía. Los investigadores sospechan que fue una venganza y vinculan el caso con la "mafia china".

d) Clarín 10-03-2010

Un colectivo mató a un ladrón al resistirse a un robo en José C. Paz

El chofer fue atacado por un joven en una parada de colectivos. Recibió un tiro en una pierna, pero le arrebató el arma al asaltante y lo baleó en pecho, según su relato.

e) Clarín 10-03-2010

Luego de 8 años prófugo, cae en Chaco un albañil acusado de matar a un chico

El hombre, de 42 años, fue arrestado en la ciudad de Resistencia. Era buscado por haber asesinado de un tiro en el pecho a un menor de 13 años en Merlo, en abril de 2002.

En estos ejemplos, resulta interesante considerar el efecto que cobra el uso de la estructura pasiva en la construcción, dentro de los policiales, de la figura de la víctima como tema o tópico ("fue hallada asesinada", "fue violado") o el del delincuente como paciente respecto del hacer policial ("fue apresado", "era buscado").

4.2.2. Segundo bloque de actividades

En este segundo momento, se propone elevar el nivel de complejidad de los ejercicios en relación con la interpretación de la pasiva con *se* y su manipulación en sentido inverso al que habíamos propuesto en el primer ejercicio. Esto es, se espera que el alumno pueda reconstruir el camino de razonamiento desde la pasiva con *se* hasta la oración activa transitiva de la que es resultado.

5) Leé los siguientes titulares y fragmentos iniciales de noticias tomadas de los diarios de la última semana. En todos los casos, los titulares se han construido utilizando pasivas con se. Usando como guía la información que aporta el fragmento inicial del cuerpo de la noticia, intentá identificar cuál sería el agente que correspondería a la acción que se ha impersonalizado en el título y esbozá una hipótesis acerca de cuál podría ser la razón de dicha operación.

a) La Voz del Interior 12-03-2010

Según Latorre, “se respira golpismo”

La senadora santafesina Roxana Latorre, quien integraba el peronismo disidente y ayer facilitó la estrategia del kirchnerismo para sostener a Mercedes Marcó del Pont en el BCRA, consideró que en el Congreso "se respira golpismo".

Latorre llegó al Senado hace seis años y fue reelegida el año pasado, acompañando en la boleta a Carlos Reutemann. Desde hace varios meses está en la mira de la oposición. Es que a mediados de 2009 habilitó con su firma el proyecto por el cual el Congreso delegó facultades al Ejecutivo (entre ellas, la de fijar las retenciones a la soja), lo cual le valió un sonoro divorcio político con Reutemann.

Ayer, la rosarina sufrió un duro embate de Rodríguez Saá cuando ésta blanqueó que votaría a favor de Marcó del Pont. "Sos una traidora", le habría dicho el puntano.

"Con Marcó del Pont se está cometiendo una terrible injusticia; no me pasé al kirchnerismo, pero (la Presidenta) Cristina (Kirchner) tiene que terminar su mandato; cuidado que en el Parlamento se respira un espíritu golpista de que (la jefa de Estado) se tiene que ir antes", argumentó.

b) La Voz del Interior 12-03-2010

El Impuesto al Cheque se pospuso

Buenos Aires. La polémica por Marcó del Pont y el consiguiente levantamiento de la sesión del Senado impidió también que se tratara otro tema clave y urticante para el Gobierno nacional: la coparticipación total del Impuesto al Cheque, lo que le permitirá a las provincias recibir cerca de ocho mil millones de pesos que hoy se quedan en el Tesoro nacional.

c) La Voz del Interior 12-03-2010

En Mendoza y San Juan, se evacuaron edificios públicos

El sismo también fue percibido en otras ciudades argentinas, incluida Capital Federal / No se reportaron daños personales ni materiales / En Córdoba se sintió en los edificios altos.

d) Clarín 12-03-2010

Se postergó la decisión por Marcó del Pont

La sesión del Senado en la que la oposición aspiraba a rechazar el pliego de la titular en comisión del Banco Central, Mercedes Marcó del Pont, fracasó hoy por falta de quórum: los senadores opositores no bajaron al recinto cuando se enteraron que la rionegrina María José Bongiorno y la santafesina Roxana Latorre darían su apoyo al pliego de Marcó del Pont, lo que les impediría alcanzar los 37 votos necesarios.

e) Página 12 10-03-2010

“Ahora se hacen las cosas bien”

El volante de Independiente Hernán Fredes atribuyó ayer el gran presente del equipo a que entendieron cuáles son sus “aspiraciones” e indicó que deben encarar el partido del próximo sábado ante Chacarita como “un clásico” porque “ellos también se juegan muchas cosas”. Por su parte, el entrenador del equipo, Américo Gallego, pondría a los mismos titulares que el domingo vencieron a River.

f) Página 12 25-02-2010

Ya se vive clima de clásico

Independiente y Racing ajustan los últimos detalles para el partido, y ambos entrenadores ya tendrían decididos los equipos que presentarán. El árbitro Néstor Pittana dijo que los protagonistas “serán los jugadores”.

6) *Transcribí los titulares del ejercicio anterior y reconstruí el camino de transformación que se ha operado hasta llegar a la oración activa transitiva de la que estos enunciados son resultado (reconstruí la pasiva participial sin complemento agente, la pasiva participial con complemento agente y la oración en voz activa).*

En base a esta última actividad, pretende ponerse en juego la posibilidad de reflexionar acerca de las implicancias discursivas que tiene el uso de la pasiva con se y promover una práctica interpretativa de los enunciados impersonales a partir de la información que aporta el cuerpo de la noticia.

Sin duda, múltiples son las alternativas que pueden desprenderse de esta secuencia, como desarrollos subsiguientes o ejercicios problematizadores que amplíen el tema en cuestión hacia el análisis de textos completos o, incluso, la producción escrita por parte del estudiante, orientando la utilización de las estructuras gramaticales para el ocultamiento o visibilización de la figura del agente, para la topicalización de distintos aspectos de la información por sobre otros, etc. Como lo señaláramos al inicio, esta propuesta pretende apenas plantear el abordaje del tema en un nivel de aproximación primario, con ejercicios simples y acotados a enunciados breves, atentos a familiarizar al alumno con las estructuras oracionales pasivas, pero siempre poniendo en tensión las orientaciones discursivas que ellas implican.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- BENVENISTE, E. (1977), "De la subjetividad en el lenguaje" en *Problemas de Lingüística general*. Ed. Siglo XXI, México.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- BRUNER, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- CASTORIADIS, C. (2004): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- FELDMAN, D. (2004): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Bs. As.
- FOWLER, R./HODGE, B./KRESS, G./TREW, T. (1979), *Lenguaje y control*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- GARCÍA NEGRONI, M. (2001), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Ed. Edicial, Buenos Aires.
- HODGE, R. /KRESS, G. (1999), *El lenguaje como ideología en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica N° 1*. Ed. UBA, Buenos Aires.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1993), *La enunciación*. Ed. Edicial, Buenos Aires.
- MARÍN, M. (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Bs. As.
- MINGUELL, E., "La voz pasiva" en *Apunte de cátedra. Gramática I, FFyH, UNC*.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2008): *Lingüística y política*. Biblos. Bs. As.
- (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- VAN DIJK, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.

La cuestión de la *polifonía* en los textos

Enseñar a citar la voz de otros

Candelaria Stancato

Breve descripción y fundamentación de la secuencia

La secuencia que a continuación se presenta pretende abordar la temática de las *formas de citación en la prensa*, concibiendo el nivel micro textual o gramatical como punto de partida hacia niveles discursivos más amplios. Es en esa tensión donde se juega el sentido de la secuencia: la de pensar la gramática o las características de los textos no como contenidos para ser estudiados o valorados por sí mismos sino como herramientas que posibilitan la objetivación de lo no dicho, de lo que escapa al nivel de lo explicitado, a lo evidente en la superficie del texto.

A los fines de poder valorar el sentido y la orientación didáctica de las actividades propuestas, se ofrece, en primer lugar, un breve encuadre teórico que intenta expresar la concepción del lenguaje y del tema en cuestión desde el cual se parte. De esta manera, se pretende que el lector que se acerque a la secuencia tenga la posibilidad de valorar el modo en que una determinada conceptualización del objeto puede ser convertida en *maneras de hacer* con el lenguaje, en maneras de aproximarnos a los textos y trabajar con ellos. Es decir, de lo que se trata en definitiva es de pensar la dimensión didáctica, no solo como 'una serie de ejercicios', organizada y secuenciada en términos de 'gradualidad', sino como un dispositivo a través del cual se cristaliza, o debiera cristalizarse, una determinada forma de pensar el lenguaje y, al mismo tiempo, al sujeto que aprende.

En función de esta misma línea, el lector encontrará explicitadas, conforme avanza la secuencia, las decisiones didácticas que fueron tomándose en cada tramo, en base al encuadre o anclaje teórico de referencia. Por este motivo, entre las actividades propuestas, se incluyen fragmentos explicativos donde se aclaran objetivos, maneras de valorar los ejercicios, posibilidades o variantes de resolución, sentido de la transición de una actividad a otra. De lo que se trata es de reconstruir el recorrido reflexivo, de objetivar el propio proceso de planificación de la secuencia para convertirlo en un dispositivo disponible para otros.

Finalmente y a modo de aclaración, cabe señalar que, si bien la cuestión de la polifonía aparece en esta secuencia abordada en relación a las formas de citación propias de la prensa gráfica, consideramos que el encuadre de la propuesta y la lógica de las actividades que en ella se despliegan no son excluyentes y pueden ser transpuestas a otras maneras de decir, referir o interpretar, el discurso ajeno. En este sentido, y en relación con lo que señalábamos anteriormente, entiéndase lo que sigue como un modo posible de pensar didácticamente un determinado contenido de enseñanza.

Ayudar a un lector/escritor a reconocer y utilizar las diferentes maneras de referir el discurso ajeno: particularidades estructurales e implicancias discursivas

1. Anclaje teórico de la secuencia

El abordaje que aquí se propone del tema de las *formas de citación en la prensa* descansa sobre algunos supuestos que es preciso explicitar en tanto orientan la lógica de las actividades que se despliegan en la secuencia planificada para su enseñanza. Uno de ellos es el hecho de que no constituye, como a veces trasluce en algunas propuestas didácticas, un fenómeno oracional sino discursivo. Citar es convocar un discurso en otro y, en este sentido, implica poner en contacto, en relación, dos acontecimientos lingüísticos, dos contextos enunciativos diferentes. Una relación que nunca es transparente en tanto la cita nunca es, incluso en el discurso directo, una traslación pura de lo dicho por otro. En todos los casos, de lo que se trata es de una representación de palabras, de la imagen que un enunciador construye del discurso ajeno en el propio.

Desde una perspectiva más amplia, aquella que concibe que no hay uso de la lengua que no sea argumentativo, que no esté orientado en algún sentido, esto es válido para todos los usos del lenguaje. En este sentido, no habría posibilidad de formas o maneras de decir neutras o naturales que pudieran significar por sí mismas en virtud de una esencia o una verdad objetiva que pudiera pensarse por fuera de las prácticas subjetivantes que implica todo hacer con el lenguaje (Anscombe-Ducrot, 2004). Es así como podemos considerar, desde esta perspectiva, que el lenguaje significa por lo que dice pero también, y por sobre todo, por lo que no dice, por lo que sugiere, por lo que moviliza en quien escucha. Las formas del lenguaje nunca son neutras en tanto codifican una percepción del mundo. Implican sistemas de categorías y reglas basadas en principios fundamentales y en hipótesis acerca del mundo (Hodge-Kress, 1999). A partir de esta idea, podemos afirmar que el lenguaje siempre está marcado por la subjetividad. Las formas de nombrar, de denominar o calificar los eventos, los tipos de relaciones que establecemos entre los fenómenos, los sistemas de oposiciones que convocamos en nuestro discurso, actualizan permanentemente una selección, una interpretación posible del mundo y, desde este punto de vista, constituyen marcas factibles de ser relevadas como huellas de nuestra subjetividad en el enunciado (Benveniste, 1977).

Inmersa en la vida social, la lengua encarna la conciencia práctica de la sociedad y, como tal, constituye una conciencia inevitablemente parcial, falsa. Es decir, se define en torno a

un cuerpo sistemático de ideas organizadas desde un punto de vista particular. En este sentido, las formas lingüísticas permiten llevar y, a la vez, distorsionar significados: los oyentes pueden ser a la vez informados y manipulados y, en muchos casos, manipulados cuando suponen estar informados (Hodge-Kress, 1999). En síntesis, la ideología está lingüísticamente mediatizada y, en consecuencia, la relación forma/contenido no puede pensarse como arbitraria o convencional; por el contrario, la forma significa el contenido.

De esta manera, es posible plantear el abordaje de las formas en que se refiere el discurso ajeno en el propio como procedimientos lingüísticos, gramaticales, que no pueden pensarse por fuera de los efectos discursivos que conllevan en tanto develan, en última instancia, la perspectiva del hablante, de quien escribe, y su fin comunicativo. Sin lugar a dudas, los textos periodísticos constituyen un corpus fuertemente significativo para analizar las marcas de la subjetividad en el discurso. Desde los criterios de selección a partir de los cuales se determina qué información resulta relevante de ser noticiada o la forma en que la misma es jerarquizada hasta las expresiones valorativas con las que se reconstruye un evento o los argumentos con los que se sostiene una opinión, los diarios operan sobre el mundo significativo desde una postura particular y pretenden ofrecer desde allí una presentación sistemáticamente organizada de la 'realidad'. Más visible en las editoriales periodísticas, donde generalmente el perfil ideológico es certificado y restablecido, las formas lingüísticas, como decíamos, presentan procesos de interpretación, reconocimiento y reelaboración que actúan sobre la realidad. Mediante ellas, la estructura profunda es distorsionada, transformada, fijando un mundo muchas veces más estable y coherente que el que verdaderamente vemos y que llega a convertirse, al ocupar un lugar en nuestra conciencia, en lo que nosotros pensamos que hemos visto (Hodge-Kress, 1999).

Si sólo lo que ha sido nombrado puede ser compartido, el lenguaje codifica entonces la percepción del mundo que pretende ser comunicada y, por tanto, el estudio lingüístico se ofrece como un camino para deconstruir el sistema de pensamiento que un medio actualiza a partir de sus formas de decir.

2. En relación a las actividades que aquí se proponen y el aspecto del tema que focalizan

Plantear una secuencia de actividades que sea consecuente con la perspectiva teórica desde la que asumimos el abordaje del tema supone inicialmente un obstáculo didáctico en tanto pareciera que el estudio de la citación o el análisis de las implicancias discursivas que las

formas de citar conllevan no puede sino iniciarse con el manejo, primero, de los diferentes tipos de citas y sus características formales. Si bien es cierto que no podemos avanzar en una secuencia didáctica de otra forma que no sea de lo simple a lo complejo, lo cierto es que la entrada al tema por las características formales/gramaticales de los tipos de cita presenta el peligro de caer en cierto reduccionismo: el de plantear la cuestión como un fenómeno meramente textual, anclado en marcas visibles, distintivas, más o menos fácilmente reconocibles, identificables a razón de ciertas fórmulas estereotipadas o recurrentes. Los tiempos, escasos siempre en la enseñanza, muchas veces terminan imponiendo limitaciones contextuales que no permiten avanzar más allá del abordaje de las formas de citación restringidas a cierta lógica clasificatoria a través de la cual se orienta al alumno, en la lectura, hacia la identificación de citas en un texto y su distinción o agrupamiento en 'clases' o 'tipos' y, en la producción, hacia el dominio de la destreza que consiste en hacer variar una cita de un tipo a otro o de combinar diferentes tipos de citas en un texto pero donde prima no la relación o la significación discursiva entre ellas sino una preocupación estilística atenta a no repetir las formas. En cualquiera de ambos casos, tanto en las prácticas interpretativas como en la escritura, las posibilidades están sujetas a trabajar con aspectos, marcas visibles a nivel de superficie sin avanzar, muchas veces, hacia las implicancias discursivas que esas maneras de citar o de convocar la palabra del otro vehiculizan.

Esto representa una preocupación a atender, si convenimos que la formación 'en lengua' debiera tender a la posibilidad de aprender a desnaturalizar los discursos. Si pensamos en el contenido que focaliza esta secuencia, al análisis de las fuentes, no solo en relación al quién dice qué (cuestión clave en el estudio del discurso referido pero básico en los niveles de profundización que requiere) sino también a la relación que quien cita establece con la voz que convoca en su texto y a las decisiones que ha tomado para convocar esa voz entre otras o para seleccionar determinadas palabras en lugar de otras. Como decíamos, la relación de declaraciones nunca es neutra, como ningún uso del lenguaje lo es, sino que responde a los condicionamientos de la enunciación periodística (Brunetti, 2009), en general, y a los condicionamientos del medio en el que esa práctica se inscribe, en particular.

Se trata, en consecuencia, de pensar los mecanismos de citación como un dispositivo interpretativo o productivo antes que como una cuestión puramente gramatical: un dispositivo que permite enseñar a leer y producir. Esto obliga a pensar cómo se enseña, cómo lo gramatical, incluso los aspectos textuales, deben estar al servicio de la interpretación y de la producción como fenómenos que se 'saturan' en otro plano: el de lo no dicho, el de lo sugerido que demanda ser inferido, el de lo supuesto o de lo sobreentendido que muchas veces, sino siempre, se asume o naturaliza como el horizonte de 'verdad', del 'sentido común' compartido 'por todos' y queda, de esta manera, incuestionado, aceptado como una suerte de sentido innegociable, indiscutible.

A los fines didácticos, la secuencia de actividades que presentamos debiera suponerse inscrita en un recorrido más amplio en función de ciertos desarrollos previos, es este caso, por ejemplo, definidos en torno al estudio de ciertas categorías gramaticales (pronombres, verbos, adverbios) y cuestiones referidas al empleo de los signos de puntuación básicos. Temas como el de la citación, pueden, en este sentido, concebirse como temas nodales en la medida en que en ellos confluyen diferentes cuestiones lingüísticas focalizadas en otros momentos del proceso de formación y que, en las posibilidades didácticas que el tema ofrece, se reactualizan y resignifican. Esto, a la vez que anticipa posibles secuencias derivadas en relación al trabajo con textos completos, por ejemplo, o con particularidades múltiples de las formas no canónicas de citación. En este sentido, y a los fines prácticos de delimitar la presente secuencia, se define como prioridad presentar el fenómeno del discurso referido y las maneras en que puede materializarse a través del uso del lenguaje, considerando algunos de los efectos discursivos que orientan.

En el mismo sentido, se delimita el corpus para la elaboración de las distintas actividades en base a *titulares* y *bajadas* tomados de la prensa gráfica; esto es, enunciados breves que puedan ser considerados como totalidades significantes para el análisis inicial. Hacia el final, se propone una actividad que involucra textos completos pero que se presenta a modo de ejemplo de las derivaciones del enfoque del tema.

3. Objetivos de la secuencia

- Diferenciar las características distintivas de los diferentes tipos de citas en sus formas canónicas.
- Identificar los contextos de enunciación que confluyen en el estilo referido y los interlocutores que intervienen en ellos.
- Diferenciar la voz citante de la voz citada y reconocer qué juego de relaciones se establece entre ellas.
- Reconocer e interpretar los efectos discursivos de las diferentes estructuras según usos propios de la prensa gráfica.

4. Desarrollo de la secuencia

Esta secuencia se concibe como una instancia de trabajo inicial en torno a las formas de referir el discurso ajeno en el propio, por lo cual se propone un grado de complejidad básico que prioriza, en esta primera etapa, el reconocimiento de las *formas de citación o modalidades*

del discurso referido canónicas (directa, indirecta, narrativizada) a partir de sus marcas formales distintivas y de las implicancias discursivas que cada manera de convocar la palabra del otro en el propio discurso conlleva. La secuencia estará, en este sentido, focalizada en actividades de reconocimiento y de producción acotadas a fragmentos de textos o textos breves a los fines de familiarizar a los alumnos con la lógica de estos mecanismos de citación. Se anticipan, por este motivo, una serie de actividades subsiguientes en las cuales sea factible ir graduando las exigencias relativas a la propia secuenciación del contenido en cuestión.

El planteo supone iniciar un proceso reflexivo y de operaciones interpretativas sobre el tema que resulta necesario como base para avanzar, después, hacia procedimientos de escritura más complejos.

4.1. Primera instancia: presentación del tema

Se propone ingresar en el tema de las formas de citación que podemos encontrar en la prensa en función de un ejemplo tomado de la vida cotidiana:

a) *Lectura colectiva del siguiente texto sobre una situación hipotética que se produce en una escuela:*

Una preceptora ingresa en la Dirección e informa a la Vicedirectora acerca de un acontecimiento que acaba de tener lugar en la cantina durante las horas de clase. Para introducir la referencia al hecho, la Preceptora expresa:

-Hubo un incidente en la cantina. Recién entró la dueña a Preceptoría y dijo: “Los alumnos de Primer año rompieron un vidrio”. Pero cuando le pregunté quiénes eran, me di cuenta que no los ubica, que en realidad supone que fueron ellos. La verdad es que no son los únicos alumnos que están en hora libre en este momento.

La Vicedirectora analiza con la Preceptora cuál sería la mejor forma de resolver la situación dado que no tienen pruebas suficientes para culpar a los alumnos acusados.

Decide, entonces, dirigirse al patio donde se encuentran ellos y, al llegar, les dice:

-Me dijeron que un grupo de alumnos rompió el vidrio de la cantina. ¿Ustedes saben algo?

Uno de ellos, ante la pregunta de la Vicedirectora acerca de qué había sucedido, contesta:

-No, nosotros no fuimos, estuvimos jugando en el patio de atrás al fútbol.

La Vicedirectora se reúne entonces en la Dirección con la Preceptora y la dueña y les informa:

-Los chicos de primero dijeron que no fueron ellos porque en ese momento estaban en el patio de atrás. Yo propongo tomarnos un tiempo para averiguar qué fue lo que pasó realmente.

La dueña regresa a la cantina y le cuenta a su empleada:

-Los chicos le negaron todo a la Vicedirectora. Ella dice que les cree.

b) En cuatro momentos de la situación, alguien dice lo que otra persona dijo. Identifiquen esos momentos y subrayen cada fragmento donde una persona dice lo que otra dijo. A continuación, completen el siguiente cuadro:

Momento 1

Lugar: *la Dirección*

Persona que dice lo que otra persona dijo: *la Preceptora*

Persona a quien se lo cuenta: *la Vicedirectora*

Persona que dijo lo que cuenta: *la dueña*

Transcripción del fragmento textual en el que cuenta lo que el otro dijo:

La dueña dijo: "Los alumnos de Primer año rompieron un vidrio".

Momento 2

Lugar: *el patio*

Persona que dice lo que otra persona dijo: *la Vicedirectora*

Persona a quien se lo cuenta: *los alumnos*

Persona que dijo lo que cuenta: *no lo aclara (lo oculta)*

Transcripción del fragmento textual en el que cuenta lo que el otro dijo:

Me dijeron que un grupo de alumnos rompió el vidrio de la cantina.

Momento 3

Lugar: *la Dirección*

Persona que dice lo que otra persona dijo: *la Vicedirectora*

Persona a quien se lo cuenta: *la preceptora y la dueña de la cantina*

Persona que dijo lo que cuenta: *los chicos*

Transcripción del fragmento textual en el que cuenta lo que el otro dijo:

Los chicos de primero dijeron que no fueron ellos porque en ese momento estaban en el patio de atrás.

Momento 4

Lugar: *la Cantina*

Persona que dice lo que otra persona dijo: *la dueña*

Persona a quien se lo cuenta: *la empleada*

Persona que dijo lo que cuenta: *la Vicedirectora*

Transcripción del fragmento textual en el que cuenta lo que el otro dijo:

Los chicos le negaron todo a la Vicedirectora.

*Ella dice que les cree.*¹

4.1.1 Valoración de los resultados del ejercicio

El ejercicio de reconocimiento de los aspectos solicitados permite abrir la reflexión hacia dos dimensiones: por un lado, *cuántos interlocutores* aparecen involucrados en el relato de lo que otro dijo (quién habla, quién escucha, pero también quién habla y quién escucha en la situación original donde las palabras citadas fueron pronunciadas). Por otro lado, permite aproximarnos a las *distintas maneras en que puede convocarse o expresarse las palabras dichas por otros* y, al respecto, no solo considerar qué marcas formales tienen cada una de ellas sino, además, qué implicancias discursivas conllevan, qué efectos de sentido producen y, en consecuencia, qué opciones interpretativas orientan.

• Considerar quién dice qué: distinguir las voces y cómo se relacionan

Introducir en nuestro discurso lo dicho por otro equivale a poner en relación dos voces y dos actos de enunciación: el que corresponde a quien originalmente pronunció el enunciado (la voz citada) y el que corresponde a quien está reproduciendo lo dicho por otro (la voz citante). Cada uno de ellos constituye actos lingüísticos independientes. Por este motivo, considerar cuáles y cuántas son las voces que aparecen implicadas cuando se cita el discurso de otro no supone limitarnos a distinguir quién dice qué o quién escucha o interpreta qué sino también *qué relación se establece entre esas voces, qué posición asume quien cita a otra persona al referir sus palabras de una forma o de otra*. Supone, en consecuencia, considerar la tarea de distinguir en las palabras de alguien lo dicho por otro como una operación compleja que demanda un trabajo inferencial mayor al de solo identificar marcas gramaticales en un enunciado para distinguirlo de otro. En función de esto, es posible preguntarnos, respecto de cada uno de los momentos reconstruidos en el ejercicio, *quién dijo qué, es decir, qué corresponde a la voz que llamaremos ‘citante’ y qué a la ‘voz citada’, en qué circunstancias y en función de qué intencionalidad discursiva o argumentativa*.

1. A los fines ilustrativos, se completa con los datos solicitados en el ejercicio.

Consideremos a modo de ejemplo el Momento 1 de nuestra actividad de apertura: la preceptora elige transmitir a la Vicedirectora literalmente lo que la dueña le ha dicho momentos antes. De esta manera, podemos reconocer los siguientes niveles enunciativos:

Nivel 1

Un primer contexto de enunciación el que la **dueña** habla con la **Preceptora** para informarle lo sucedido en la cantina.

Nivel 2

Un segundo contexto de enunciación en el cual la **Preceptora** cuenta a la **Vicedirectora** lo que le ha dicho la dueña minutos antes.

Sin saber todo lo que la dueña dijo, es decir, ausentes muchos elementos del contexto de enunciación original (sabemos que el intercambio fue en la Preceptoría pero no sabemos si alguien más estaba presente, no sabemos todo lo conversado ni el tono de la charla que tuvieron), el proceso siempre es el mismo: *de un contexto se seleccionan palabras para incluirlas en otro*. La elección de transmitir literalmente algunas palabras de la dueña le sirven a la Preceptora para argumentar frente a la Vicedirectora respecto de la presunta inocencia de los chicos (revelan una acusación directa sin pruebas para sostenerla).

c) ¿Qué pasa en los otros momentos donde no se cita literalmente lo dicho por otro? ¿Qué diferencias formales observás entre el primer caso y las formas de citar que utilizan la Vicedirectora y la dueña en cada caso? ¿Qué intención tiene cada una cuando cita lo que otros dijeron?

• Considerar las características formales de cada tipo de cita

Esta consigna permite abrir con los alumnos la reflexión en torno a las particularidades de cada una de las distintas formas de citación que llamaremos 'canónicas' en función de las marcas distintivas que permiten reconocerlas y distinguirlas en su estructura e implicancias discursivas. En relación con nuestro ejemplo, si consideramos las variantes del momento 1, 3 y 4, podemos aproximarnos a las características distintivas de tres formas canónicas de referir el discurso ajeno:

Caso 1/Discurso directo: alguien dice textualmente lo que otro dijo o, al menos, esa ilusión genera por la manera en que decide expresarlo.

Atribución de la voz + verbo + : + palabras literales (que en la escritura distinguimos entrecomilladas).

Caso 2/Discurso indirecto: alguien dice lo que otro dijo con sus propias palabras.

Atribución de la voz + verbo + que + paráfrasis de lo dicho por otro (de (o si) carácter libre, a veces reductor)

Caso 3 (primer enunciado referido) /Discurso narrativizado: alguien dice lo que interpreta de lo dicho por otro en los términos de un acontecimiento, calificándolo, atribuyendo o sintetizando desde su punto de vista la intencionalidad de las palabras del otro.

Atribución de la voz + verbo que condensa el sentido de lo dicho por otro como un acto de decir.

Al ser el ejemplo elegido un relato de intercambios orales, se nos escapa la posibilidad de visibilizar una cuarta posibilidad de citación que es utilizada en la escritura y que corresponde a una de las formas híbridas con las que puede presentarse el discurso referido en un texto escrito: el *discurso o cita mixta*. En este caso, sobre la base de una estructura indirecta o narrativizada, se entrecomillan algunas palabras o expresiones que se eligen transponer textualmente. En estos casos, debe cuidarse de no cometer el error de entrecomillar expresiones que tengan una carga deíctica dado que, de hacerlo, cometeríamos el error de interpolar la deixis original del primer contexto en la deixis adecuada al segundo contexto, intercalando en estilo directo algo que está siendo referido de forma indirecta. A los fines ilustrativos, consideremos si, en nuestro ejemplo, la Vicedirectora hubiese dicho:

Los chicos de primero dijeron que no “fuimos nosotros”.

Ejemplos como este resultan absurdos en tanto este tipo de error no es propio de la lengua hablada, aunque sí es frecuente en el uso escrito.

• **Considerar las implicancias discursivas de cada tipo de cita**

Más allá de las marcas sintácticas que permiten distinguir una posibilidad de otra, es importante considerar las *implicancias discursivas de cada tipo de cita* y avanzar en las particularidades de cada tipo de discurso en términos de ‘distancia’, tomando como punto de referencia el enunciado base que cada interlocutor refiere en su discurso. La pregunta sería, entonces, cuál es la distancia que podemos observar entre lo que la Preceptora dice en la

Dirección y la manera en que la Vicedirectora se refiere indirectamente a ello cuando habla con los chicos (algo que no podemos valorar de la misma forma en el parlamento de la Preceptora respecto de lo que la dueña dice en tanto no tenemos acceso a ese primer contexto 'original' donde tuvo lugar ese primer intercambio). Algunas consideraciones podrían ser las siguientes:

-La Vicedirectora no dice quién le dijo lo que sabe.

-La Vicedirectora no dice todo lo que le dijeron, omitiendo información: mientras la Preceptora alude a los alumnos de Primer año, la Vicedirectora solo menciona 'un grupo de alumnos'.

El mismo caso podría considerarse en el Momento 4, cuando la dueña de la cantina refiere, en el segundo enunciado, lo que la Vicedirectora dice: en este caso, no solo no dice todo lo que dice la Vicedirectora, sino que construye una síntesis en función de lo que ella interpreta que dice pero, para quien escucha, por la forma en que lo expresa (*ella dice que...*), esa operación de 'traducción' no es explícita. Interesante resulta, en este sentido, considerar qué orientación argumentativa refuerza la manera de referirse a lo que la Vicedirectora dijo realmente: cuestionar la acción de la Vicedirectora en tanto toma partido (*le cree a los chicos en vez de a mí*), deslegitimando la voz de un adulto, de ella como dueña y todo lo que ello implica como sanción moral (*si le cree a los chicos ella miente al decir lo que dice*).

En este segundo ejemplo de discurso indirecto es posible, también, observar las marcas gramaticales que explicitan la distancia respecto del enunciado original. En este caso, el uso del pronombre de tercera persona (*ella*) para referirse a la Vicedirectora. La reflexión sobre la forma en que *varía el sistema deíctico* (personal, espacial, temporal) es algo que podemos plantear en este primer abordaje en términos generales pero que será profundizado en momentos posteriores de la secuencia (por ejemplo, en relación a las especificidades de las correlaciones verbales). En este primer momento, la idea es identificar, reconocer, la manera en que, en el discurso indirecto, el hablante, por el hecho de serlo, acomoda las referencias personales, espaciales y temporales que aparecen en el discurso original a su punto de vista, es decir, a su situación de habla. Y esto en tanto él está en el punto 'cero' de las coordenadas espacio-temporales de la situación de comunicación en la que refiere lo dicho por otro no de forma literal sino mediante una paráfrasis construida por él.

Un grado de distancia mayor puede observarse si consideramos las características y las implicancias discursivas del *discurso narrativizado* que aparece en el primer enunciado del momento 4. Sin considerar que el contexto original al que alude la dueña está mediatizado por la voz de la Vicedirectora (*ella dice sobre lo que la Vicedirectora dice que dijeron los chicos*), sigue resultando válido a los fines didácticos de lo que se pretende focalizar en este punto de la secuencia: las diferencias en los modos de citar y las implicancias discursivas

que cada uno de ellos conlleva. En este caso, la dueña no solo interpreta y sintetiza lo que los chicos le dijeron a la Vicedirectora sino que, en función de su propio sistema de creencias (ella no está equivocada, los alumnos de primero fueron los que rompieron el vidrio), atribuye una intencionalidad al decir de los chicos. Esta resignificación se antepone al punto de desconocer el argumento con el cual los alumnos justifican su inocencia (ellos no estaban allí) y atribuye una intencionalidad (la negación) a lo que dicen. La orientación argumentativa es clara: no dicen lo que saben, lo que han hecho, es decir, mienten.

• Vincular los efectos discursivos con el uso en la prensa gráfica

La propuesta didáctica que presentamos plantea, como una posibilidad para profundizar las implicancias del discurso referido, *vincular los efectos discursivos con el uso en la prensa*.

En la prensa, el discurso o voz citante es el discurso del periodista que reproduce con distintos procedimientos lingüísticos las declaraciones, los comunicados, los dichos de los protagonistas o testigos de las noticias. Esta información discursiva incorporada al discurso citante que leemos es el texto fuente o discurso citado.

El fenómeno de la citación debe estudiarse en el marco de los géneros discursivos, especialmente en la noticia como espacio privilegiado para observar múltiples variantes del discurso referido. En este sentido, en las últimas décadas, *la prensa ha hecho de la palabra ajena un acontecimiento*. Es lo que llamamos, según diversas denominaciones, *relato de palabras o relación de declaraciones*: aquellas noticias que tienen por tema lo dicho por otro/s, y se publicita la palabra ajena, las declaraciones de otros como un hecho 'noticiable'. Es en este tipo de textos donde se despliegan las más variadas alternativas de formas de citar, combinando formas canónicas con formas no canónicas o variantes híbridas. Esta variación responde a necesidades estilísticas, sin duda, pero nunca son neutras en tanto el locutor citante no solo se limita a la reproducción de las palabras de otros: en tanto toda noticia es una construcción de la realidad, el locutor citante no solo refiere lo dicho por otro 'para informar' de lo dicho, sino que simultáneamente adhiere, refuta, completa la palabra ajena (Bajtín, 1985 en Brunetti, 2009: 21).

En este sentido, resulta interesante *trabajar cuáles son los aspectos de la superficie textual con la que se expresa el discurso referido desde los cuales o a partir de los cuales podemos como lectores acceder a la dimensión enunciativa* que condiciona determinada citación de declaraciones. A modo de ejemplo, pueden considerarse la manera en que distintos diarios titula sus notas de tapa el día 4 de abril de 2014, abordando, con distinto enfoque, un mismo tema de interés público: la escalada de violencia, la inseguridad, los linchamientos (ver Anexo). Es significativo considerar en los ejemplos en cuestión la manera en que las formas de citar no pueden valorarse como fenómenos lingüísticos o gramaticales que existen o pueden ser

pensados en sí mismos (tendencia en la que, como decíamos, se cae muchas veces en la transposición didáctica del tema en la que el trabajo propuesto a los alumnos se reduce a la identificación y clasificación de 'tipos de citas'). Constituyen una parte de un entramado discursivo en donde la selección de determinadas palabras de un discurso y no de otras, la elección de determinado verbo de comunicación para introducir una cita, la identidad de los locutores a los que se concede la palabra, los comentarios de quien cita sobre las palabras que evoca, las columnas de opinión que acompañan la noticia en cuestión orientan argumentativamente no solo la interpretación de lo que se lee sino también la manera de evaluar o calificar la posición o la figura de aquel a quien se cita.

4.2. Segunda instancia: actividades propuestas

Las actividades que siguen pueden programarse en dos bloques en función del grado de complejidad de los ejercicios propuestos. En cada caso se prevé un tiempo de corrección y reflexión grupal sobre los resultados del ejercicio antes de avanzar al siguiente.

4.2.1. Primer bloque de actividades

Este primer bloque despliega una serie de actividades de reconocimiento y manipulación de los aspectos formales de los diferentes tipos de citas que posibiliten al alumno familiarizarse con las distintas variantes del discurso referido en la prensa.

1) Los siguientes titulares de diarios están expresados mediante diferentes posibilidades de citas directas. Rescribí cada una de ellas transformándolas en citas indirectas. Para esto tené en cuenta no olvidar **atribuir la voz** a quien corresponda en cada caso, **seleccioná el verbo de decir** que mejor se ajuste al contenido de las palabras que debés citar (dijo, señaló, aseguró, interrogó, sostuvo, sugirió, mencionó, declaró, etc.), **modificar**, en caso de que **hiciere falta**, las referencias de persona, lugar y tiempo. Podés, en este sentido, realizar las modificaciones que consideres necesarias para producir un enunciado coherente.

Ejemplo:

Clarín 4/04/14

Destéfano, tras el asalto: "Cristina vive en un tupper"

Destéfano, tras el asalto, declaró que para él Cristina vive en un tupper.

a) (Clarín 5/04/14)

Berni apuntó a la Justicia: "No brinda la solución que la sociedad necesita"

b) (Clarín 5/04/14)

SAN LORENZO

Lammens: "Esto nos importa mucho más que una copa"

c) (Página 12 - 5/04/14)

MARCOS MAIDANA SE MOSTRÓ OPTIMISTA PARA ENFRENTAR A MAYWEATHER

"Es momento de que él pierda"

d) (La Nación - 5/04/14)

"Hay cansancio por la inoperancia de las fuerzas de seguridad", advierte la Iglesia

e) (La Nación - 5/04/14)

Diego Osella: "Soy un técnico que no tiene un nombre"

f) (Clarín 5/04/14)

"Esperamos que el anuncio no sea una especulación electoral", dicen en la UCR

g) (La Nación 5/04/14)

Ramón: "Con lo que hicimos no alcanza"

h) EL PAIS › NOTA DE TAPA (Página 12 - 5/04/14)

"¿Pensarán que es mejor un ladrón menos que decenas de asesinos sueltos?"

En el cierre del masivo 2º Encuentro Nacional de Justicia Legítima, la procuradora Gils Carbó aseguró que "es inevitable asociar estos episodios brutales con la campaña contra el Código Penal" y puso en discusión "la responsabilidad de los medios en un estado de derecho".

i) EL PAIS › BERTA NOEMI ITZCOVICH DECLARO SOBRE LA CACHA (Página 12 - 5/04/14)

"Enloquecieron con mi apellido"

"Ellos enloquecieron con mi apellido. Nunca supieron que no soy judía, que para ser judía tenés que ser judía por madre, no por padre, y yo soy bautizada bajo la Iglesia (católica). No había posibilidad de que fuera judía, ellos no lo sabían y me torturaron muchas veces por ello", relató Berta Noemí Itzcovich, al declarar en el juicio por los crímenes cometidos en el centro clandestino La Cacha.

Se prevé, antes de pasar a la segunda actividad, una instancia de revisión y corrección en la cual emerjan las dudas y confusiones generadas a partir de transformación de las

citas en estilo directo al indirecto. Este primer ejercicio se propone a través de enunciados simples, de fácil comprensión, con el objetivo de *familiarizar al alumno con los elementos distintivos de las citas directas en sus formas canónicas y con el mecanismo de la transformación que implica la derivación de una cita indirecta*. El objetivo sería así puntualizar las dificultades específicas y revisar desde allí las estructuras básicas presentadas a partir de la actividad de introducción (por ejemplo, propiciar la reflexión sobre el uso preciso de los verbos de comunicación o sobre la adecuación del sistema deíctico original a la situación del locutor citante).

2) *Leé las citas indirectas que aparecen a continuación y reconstruí cuál podría haber sido la cita directa de base o que podríamos imaginar a partir de esta. Escríbilas respetando las marcas formales correspondientes al discurso directo.*

Ejemplo:

(Página 12 - 5/04/14)

Itzcovich aseguró que no puede recordar cuánto tiempo estuvo cautiva en La Cacha

Itzcovich aseguró: "No puedo recordar cuánto tiempo estuve cautiva en La Cacha."

a) (Página 12 - 5/04/14)

Itzcovich recordó que llevaban esposas en los pies, en las manos y en el cuello y agregó que parecían monos de circo

b) (Página 12 - 5/04/14)

La mujer relató que en una oportunidad se le presentó un cura con acento especial, que le dijo que tenía que decir toda la verdad, la absolvió y se fue

c) (Página 12 - 4/04/14)

El jefe de Gobierno, Mauricio Macri, dijo que le dio tranquilidad que su hija se fuera del país

d) (Página 12 - 4/04/14)

La vicepresidenta de la Corte Suprema dijo que no creía que los linchamientos se explicaran por falta de justicia

e) (Clarín- 4/04/14)

El Premio Nobel de la Paz afirmó que para él los ataques a delincuentes agravan aún más los hechos de violencia social

f) (La Nación - 4/04/14)

Díaz no confirmó la formación ante Belgrano, en Córdoba, porque dice que esperará las evoluciones de Fernando Cavenaghi y Cristian Ledesma

Con el mismo objetivo de la actividad anterior, *el foco de la actividad está puesto en la operación de transformación que marca la 'distancia' entre el discurso referido indirecto y el directo*. La intención de reconstruir la hipotética cita directa que podríamos imaginar a partir de la cita indirecta es no solo afianzar las marcas distintivas de cada tipo de discurso sino *trabajar sobre la distinción de las voces (quién dice) y de los discursos (diferenciar el discurso citado y del citante)*. Este suele ser un problema muy frecuente de los alumnos, aun cuando se trate de enunciados simples o breves: identificar quién dice qué. La operación de reconstruir la cita directa implica un proceso de inferencia para deslindar cuál es el contenido correspondiente al discurso fuente.

A partir de estos dos ejercicios pretende ejercitarse el procedimiento de las dos formas más usadas en la prensa: la cita directa y la indirecta. El discurso narrativizado, si bien es muy frecuente, sobre todo en la titulación, implica procesos cognitivos más complejos en tanto supone no sólo la diferenciación de las voces sino también la posibilidad de reconocer el acto de habla que subyace a determinado discurso. De aquí que se difiera su abordaje en la secuencia.

3) *Los siguientes son ejemplos de citas narrativizadas utilizadas en la prensa. Realizá con estas citas la misma actividad que en el punto anterior: reconstruí la cita directa que podríamos imaginar como base de estas.*

a) **Monseñor Jorge Lozano objetó los linchamientos como reacción ante los delitos** (Clarín- 4/04/14)

b) **Destéfano criticó también a Zaffaroni** (Clarín- 4/04/14)

c) **Massa cuestionó a Macri** (Página 12 - 4/04/14)

d) **Pérez Esquivel descalificó los linchamientos** (Clarín- 4/04/14)

e) **El jefe de Gabinete explicó los desafíos del Gobierno** (Página 12 - 4/04/14)

f) **Macri responsabilizó al Estado y a los jueces por la seguidilla de asaltos violentos** (Clarín- 4/04/14)

El objetivo de este ejercicio es valorar la dificultad, por no decir la imposibilidad, de deslindar en el discurso narrativizado la voz citada de la citante. La asimilación de una voz en la otra a partir de la operación de interpretación de lo dicho por otro como un acto de habla, como un acontecimiento, impide poder inferir qué fue 'lo dicho' en el contexto original. Se propone entonces reconocer la forma del discurso narrativizado y distinguirlo de las otras dos modalidades como una de las formas que más evidente hace la relación de adhesión u oposición que establece el periodista con el discurso que cita. En esta línea van las dos actividades que siguen.

Por ejemplo:

4) *Leé los titulares y bajadas de noticias que siguen. Identificá en cada caso cuál es la posición sobre el tema de la seguridad que podemos inferir de lo que dice cada una de las personalidades citadas.*

5) *Tomando como modelo las citas narrativizadas del ejercicio anterior, escribí un título en el que sintetices, en una cita de ese tipo, la postura de quien habla (podés imaginar más de una opción posible).*

Clarín - 4/04/14

Liberaron al ladrón al que Gerardo Romano evitó que golpeen

"Me angustia saber que lo largaron", se lamentó el actor cuando se enteró de la noticia. Y calificó al juez de "desaprensivo" e "incumplidor".

Romano se lamentó por la liberación del ladrón o Romano cuestionó la decisión del juez

a) Clarín - 4/04/14

Pérez Esquivel: "Nadie es dueño de la vida ajena"

El Premio Nobel de la Paz afirmó que los ataques a delincuentes "agravan aún más los hechos de violencia social". Y advirtió que "se ha generado un psicosis colectiva de miedo".

b) Página 12- 4/04/14

EL PAIS: ELENA HIGHTON SEÑALÓ QUE UN LINCHAMIENTO ES UN "HOMICIDIO VIOLENTO, SANGRIENTO Y EN MASA"

Cuando hay que explicar lo que es obvio

La vicepresidenta de la Corte Suprema dijo que no creía que los linchamientos se explicaran por falta de justicia. La Red de Jueces Penales de la provincia de Buenos Aires los calificó de "ejecuciones sumarias".

c) Clarín - 4/04/14

Para Capitanich, los linchamientos son expresiones de una "extrema derechización"

Dijo que es inconcebible la ley del Talión.

4.2.2. Segundo bloque de actividades

Este segundo bloque de actividades avanza hacia problemáticas más complejas vinculadas con las implicancias discursivo-argumentativas que las estrategias de citación conllevan.

1) *Leé los siguientes titulares y bajada de algunas noticias basadas en los testimonios y declaraciones de diferentes personalidades sobre el tema de la inseguridad. Identificá las citas que aparecen en cada caso y completá el cuadro que aparece a continuación:*

a) Clarín - 4/04/14

Para Capitanich, la inseguridad es un tema de las provincias

La oposición lo interrogó sobre la responsabilidad del Gobierno. Pero eludió una respuesta y repartió culpas. "La seguridad es parte de una estrategia permanente de los medios y la oposición", aseguró.

b) La Nación - 4/04/14

Violencia social / Presentación en diputados

Los cruces entre Capitanich y la oposición agitaron el debate por la inseguridad

El jefe de Gabinete criticó a la oposición, especialmente al massismo, por hacer una utilización política del tema.

c) La mañana de Córdoba - 4/04/14

NACIONALES | A RAÍZ DEL OPERATIVO MEDIÁTICO

Unánime repudio a intentos de justicia por mano propia en el país

La Conferencia Episcopal, vocales de la Corte Suprema de Justicia y del Tribunal Superior en Córdoba coincidieron en rechazar los intentos de "linchamiento" que se registraron en los últimos días, fogoneados por los medios "dominantes". En Córdoba, De la Sota había responsabilizado a la "inflación" por la inseguridad, pero le salieron al cruce desde la UCR y el FC, para apuntar que la Provincia es la encargada de la seguridad de los ciudadanos.

d) Tiempo Argentino - 4/04/14

Argentina

La Iglesia sumó su categórico repudio a los linchamientos

Monseñor Lozano defendió el Estado de Derecho y afirmó que quienes protagonizan estos hechos de violencia "valoran más la propiedad robada que la vida del presunto delincuente". Pérez Esquivel hizo foco en el rol de los medios.

| Diario | Quién habla | Qué dice | Verbo de decir | Tipo de cita |
|--------|--------------|--|----------------|---------------|
| Clarín | La oposición | Cuestiona a Capitanich acerca de la responsabilidad del Gobierno | Interrogó | Narrativizada |
| ... | ... | ... | ... | ... |

2) Releé los ejemplos del ejercicio anterior. Identificá qué aspecto del tema de la inseguridad focaliza cada nota en función de la voz/las voces a la/s que se elige dar centralidad y la manera en que el periodista las cita o las comenta (quién es el responsable de la inseguridad, cuáles son los aspectos del tema que más preocupan, qué hechos o actitudes son condenables, etc.).

Ejemplo:

Clarín - 4/04/14

Para Capitanich, la inseguridad es un tema de las provincias

La oposición lo interrogó sobre la responsabilidad del Gobierno. Pero eludió una respuesta y repartió culpas. "La seguridad es parte de una estrategia permanente de los medios y la oposición", aseguró.

Voces que se convocan: la de Capitanich y las de 'la oposición'

Aspecto del tema que se focaliza: cuestionamiento de la responsabilidad del Gobierno Nacional

El objetivo, a partir de la revisión de estas dos actividades, es propiciar la reflexión en torno a la manera en que lo presentado como hecho noticioso, lo que merece ser destacado, está an-

clado en la forma en que elige convocarse a ciertas voces por sobre otras. Además, pretende analizarse la manera en que el uso de determinados tipos de cita refuerzan el tipo de relación con el discurso citado o la orientación argumentativa que se ofrece en relación al tema eje: por ejemplo, el uso de las narativizadas como una manera de atribuirle, mediante la síntesis interpretativa que plantean, una intencionalidad a quien habla. Consideremos por caso la manera en que en la nota de Clarín, en referencia a Capitanich, se afirma “eludió una respuesta y repartió culpas”. El objetivo es aproximarnos a la noción de que cada medio construye una versión de ‘la realidad’ en función de sus maneras de nombrar o de ‘dejar decir’ a los otros. Sobre esta línea se define la actividad que sigue que se propone ya en un nivel de complejidad mayor por la extensión de los textos que involucra.

3) A continuación se ofrecen tres textos. Los dos primeros corresponden a dos noticias publicadas el mismo día sobre el mismo tema: las declaraciones de Pérez Esquivel a razón de los linchamientos que han tenido lugar últimamente en distintos lugares del país. Lee los dos textos e identificá qué tópicos del discurso citado aparecen expresados en cada uno y en qué orden (podés hacer una lista, si querés, con los aspectos referidos por Esquivel que vayas identificando). ¿Hay diferencias? ¿Cuáles? Intentá explicarlas.

Página 12- 4/04/14

SOCIEDAD

“Se genera pánico”

El Premio Nobel de la Paz y presidente del Servicio Paz y Justicia (Serpaj) Adolfo Pérez Esquivel se pronunció sobre los linchamientos y afirmó que “se genera un pánico colectivo” desde los medios de comunicación a la hora de abordar el tema, que “provoca más caos”. Pérez Esquivel marcó su postura en el sentido de que quienes participan de actos de violencia contra los supuestos atacantes “están cometiendo un delito” y señaló que toda persona, “sea culpable o no, tiene derecho a un juicio justo, los ciudadanos tenemos derecho a nuestra seguridad, si alguien la viola el camino es la Justicia, no la venganza, que engendra nuevos victimarios”. Asimismo, opinó que los linchamientos “no son individuales, sino colectivos y tienen mucho que ver con conductas y presiones sociales que llevan a lo que denomino suspensión de la conciencia, donde si los demás hacen lo mismo, la culpabilidad se diluye en el anonimato”. En referencia a la controversia que generaron las declaraciones del diputado y líder del Frente Renovador, Sergio Massa, quien días atrás sostuvo que los hechos de violencia se produjeron por una “ausencia del Estado”, el presidente del Serpaj sostuvo que “el Estado está, quizá no como debería estar”, e ironizó al respecto preguntando qué es la seguridad: “

¿Más policías? ¿Más camaritas?". "La inseguridad es cuando se nos mueren los niños de hambre, o de enfermedades evitables, y de eso no se habla en los medios", remarcó el Premio Nobel.

Clarín - 4/04/14

POLICIALES

LINCHAMIENTOS

Pérez Esquivel rechazó los linchamientos: "Nadie es dueño de la vida ajena"

El Premio Nobel de la Paz afirmó que los ataques a delincuentes "agravan aún más los hechos de violencia social". Y advirtió que "se ha generado un psicosis colectiva de miedo".

El Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel repudió hoy los ataques a delincuentes al sostener que "agravan aún más los hechos de violencia social" y por considerar que "nadie es dueño de la vida ajena".

"El país vive situaciones de intolerancia, inseguridad, violencia social y estructural", dijo. Y señaló que ante este panorama "se ha generado una psicosis colectiva de miedo, que alientan sectores que buscan hacer 'justicia por mano propia', frente a la ausencia de las fuerzas de seguridad, llegando al linchamiento y asesinato de presuntos delincuentes (incluso menores de edad), que agravan aún más los hechos de violencia social".

Por ello, Pérez Esquivel llamó a respetar las leyes. "Si alguien comete un delito no significa que deja de tener derechos, debe ser llevado ante autoridades judiciales para que se le aplique la ley penal, si se comprueba lo que se presume. Los ciudadanos tenemos derecho a nuestra seguridad, si alguien la viola el camino es la justicia, no la venganza que engendra nuevos victimarios", prosiguió.

Según Pérez Esquivel, "los linchamientos no son individuales, sino colectivos y tienen mucho que ver con conductas y presiones sociales que llevan a lo que denomino la suspensión de la conciencia, donde, si los demás hacen lo mismo, la culpabilidad se diluye en lo colectivo y queda en el anonimato. Esa suspensión fue utilizada en otra época por las fuerzas armadas y de seguridad, para no asumir las atrocidades cometidas".

"Los linchamientos retrotraen a épocas que considerábamos superadas de violencia, miedos y falta de credibilidad en las instituciones del Estado y genera la incertidumbre y descreimiento. No es cierto que los argentinos seamos una sociedad violenta", continuó.

En la misma línea, reiteró que "toda persona tiene derecho a un juicio justo y rápido, tanto la víctima como el victimario" y remarcó que "nadie es dueño de la vida ajena".

Asimismo, opinó que "es importante que de una vez por todas haya auditorías sobre los contenidos de los medios de comunicación para que no se les permita promover el pánico social y la venganza".

4) Lo que sigue es el texto fuente escrito por Pérez Esquivel, es decir, el texto citado en las dos notas anteriores y que el autor tiene publicado en su página web. Leelo y localizá cuáles son los fragmentos que las notas anteriores deciden citar textualmente, cuáles aparecen parafraseados o comentados y cuáles directamente ni se mencionan. Releé las citas indirectas y narrativizadas que aparecen en los textos anteriores y respondé: ¿qué objetivo persigue cada texto? ¿Qué ideas de Esquivel se intenta reforzar en cada caso?

3 de abril de 2014- <http://www.adolfoperezesquivel.org/>

Repudiamos los linchamientos

Desde el Servicio Paz y Justicia hacemos un llamado a la conciencia en nuestra sociedad. El país vive situaciones de intolerancia, inseguridad, violencia social y estructural en el país. Se ha generado una psicosis colectiva de miedo que alienta sectores que buscan hacer “justicia por mano propia”, frente a la ausencia de las fuerzas de seguridad, llegando al linchamiento y asesinato de presuntos delincuentes (incluso menores de edad), que agravan aún más los hechos de violencia social.

Toda sociedad tiene leyes que deben ser respetadas para la convivencia ciudadana. Estas leyes las debemos garantizar todos, en especial las fuerzas de seguridad y los representantes públicos, caso contrario se fomenta el caos y la búsqueda de venganza en vez de la búsqueda de justicia. Si alguien comete un delito no significa que deja de tener derechos, debe ser llevado ante autoridades judiciales para que se le aplique la ley penal, si se comprueba lo que se presume. Los ciudadanos tenemos derecho a nuestra seguridad, si alguien la viola el camino es la justicia, no la venganza que engendra nuevos victimarios.

Los linchamientos no son individuales, sino colectivos y tienen mucho que ver con conductas y presiones sociales que llevan a lo que denomino la suspensión de la conciencia, donde, si los demás hacen lo mismo, la culpabilidad se diluye en lo colectivo y queda en el anonimato. Esa suspensión fue utilizada en otra época por las fuerzas armadas y de seguridad, para no asumir las atrocidades cometidas.

Los linchamientos retrotraen a épocas que considerábamos superadas de violencia, miedos y falta de credibilidad en las instituciones del Estado y genera la incertidumbre y descreimiento. No es cierto que los argentinos seamos una sociedad violenta. Es importante que de una vez por todas haya auditorías sobre los contenidos de los medios de comunicación para que no se les permita promover el pánico social y la venganza. Cuando un solo delito se repite durante 24hs. en todos los canales cientos de veces, ¿significa que creció el delito o que va a crecer el miedo?

Los medios están deseducando a nuestra sociedad. La educación debe ser la práctica de la libertad y valores, no sólo en los jóvenes, sino también en los adultos para generar comportamientos sociales de solidaridad y apoyo mutuo. La sociedad no es indiferente a los problemas que vive y hay que buscar caminos de convivencia sin recurrir a la violencia, que sólo genera más violencia y más miedo.

Toda persona tiene derecho a un juicio justo y rápido, tanto la víctima como el victimario, y nadie es dueño de la vida ajena.

*Adolfo Pérez Esquivel
Premio Nobel de la Paz
Presidente del Servicio Paz y Justicia*

El trabajo, en este último caso, intenta avanzar hacia algunas cuestiones que resultarán centrales en los procesos de escritura que pueden reverse como continuación de la secuencia:

a) *Los efectos discursivos que tiene el modo en que decide citarse la voz de otro:* Esta cuestión no se reduce solo a qué forma gramatical utilizar para variar estilísticamente las maneras de referirse al texto de otro; se trata de *decisiones más complejas que implican la pregunta acerca de qué citar, para qué citar y cuándo citar*. Sin contemplar esto, la interpretación de noticias basadas en las declaraciones ajenas puede reducirse a una lectura muy superficial que no nos permita profundizar las intenciones discursivas que subyacen a las formas de decir de determinado medio y, en cuanto a la producción, caer en la yuxtaposición de citas o enunciados sin alcanzar la posibilidad de integrarlos de una manera coherente en un discurso propio.

b) *La relación de declaraciones o el relato de palabras siguen el mismo esquema de cualquier noticia:* un esquema piramidal que avanza de lo más importante o relevante a lo menos importante y en el que la palabras no solo se citan, sino que se integran en un contexto de antecedentes u otras informaciones y se localizan en el tiempo y el espacio. En los dos ejemplos analizados, si bien se vinculan las palabras de Pérez Esquivel con la temática de los linchamientos y en ambos diarios se inscribe estas declaraciones como parte de una 'serie' de notas al respecto, lo cierto es que *no aparece en ninguno de los dos las referencias al texto o a la situación enunciativa fuente*. Esto resulta preciso de ser destacado dado que el texto de Página 12 refiere palabras de Pérez Esquivel mediante el discurso directo que no aparecen en el texto fuente lo cual permite sospechar o bien que se toma otra intervención pública como fuente o bien que se falsean los dichos del autor agregando cosas que él no dice. La duda la genera el mismo medio al no contextualizar las palabras que refiere, como si hubieran sido

dichas 'en el aire'. Este es un punto central para trabajar con los alumnos en sus ejercicios de escritura futuros.

Como lo señaláramos en la presentación de nuestra secuencia, el desarrollo propuesto no intenta más que ofrecerse como una manera posible, entre tantas, de pensar didácticamente un contenido para su enseñanza. Sin duda, variadas son las formas y las alternativas que podrían derivarse como secuencias complementarias o subsiguientes. Si pensamos, por ejemplo, en el desafío de trabajar con la producción de textos completos, ofreciendo al estudiante la posibilidad de articular en un discurso propio otras voces, la secuencia aquí desplegada puede pensarse como una base interesante para despegar hacia formas más complejas de discurso que involucrarán, seguramente, nuevos contenidos y problemas cognitivos a tensionar.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- BEAUGRANDE, R - DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- BENVENISTE, E. (1977), "De la subjetividad en el lenguaje" en *Problemas de Lingüística general*. Ed. Siglo XXI, México.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- BRUNER, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- BRUNETTI, P. (2009), *El discurso referido. Formas canónicas y no canónicas de citación en la prensa diaria. Aspectos teóricos y didácticos*. Ed. Comunicarte. Córdoba.
- CASTORIADIS, C. (2004): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- FELDMAN, D. (2004): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Bs. As.
- FOWLER, R./HODGE, B./KRESS, G./TREW, T. (1979), *Lenguaje y control*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- GARCÍA NEGRONI, M. (2001), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Ed. Edicial, Buenos Aires.
- HODGE, R. /KRESS, G. (1999), *El lenguaje como ideología en Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica N° 1*. Ed. UBA, Buenos Aires.
- KERBRAT ORECCHIONI, C. (1993), *La enunciación*. Ed. Edicial, Buenos Aires.
- MARÍN, M. (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Bs. As.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2008): *Lingüística y política*. Biblos. Bs. As.
- (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- VAN DIJK, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.

La cuestión de los textos y el contexto social

**Enseñar a argumentar en torno
a la juventud y los jóvenes**

Leticia Colafigli

Breve descripción y fundamentación de la secuencia

Esta secuencia fue pensada para un tercer año del nivel medio, aunque también podría llevarse a cabo con estudiantes de otros ciclos o modalidades de la educación secundaria. El tema a desarrollar es la argumentación en relación a una temática que atraviesa a los estudiantes: las representaciones sociales en torno a la juventud. Generalmente, una cuestión como esta suele ser trabajada luego de la presentación teórica sobre la argumentación (su estructura, su función comunicativa, sus recursos usuales, etc.).

En este caso, se comenzaría con una canción que tome humorísticamente “los decires” sobre los jóvenes en nuestra sociedad actual, para discutir qué piensan los y las estudiantes sobre estas ideas que circulan y cómo las refutarían; se trata, entonces, de opinar primero y conceptualizar o reflexionar sobre la cuestión lingüística o textual, luego.

A continuación, se introducirían dos textos sobre el tema, uno bastante negativo respecto a la juventud y con una particularidad: está escrito por un joven que pareciera adoptar sobre la juventud la mirada de ciertos adultos. El otro da cuenta de una mirada mucho más compleja y crítica. Luego de la lectura de cada texto, se solicita la identificación de elementos de la argumentación, pero también la selección de argumentos con los que acuerdan y con los que disienten para, posteriormente, poder redactar un texto propio.

El momento de cierre de la secuencia es la escritura de un texto en el que los y las estudiantes muestren su posición personal sobre el tema. Para no “dejarlos solos” con esto, se propone que retomen los argumentos elegidos de los textos anteriores, tanto para coincidir con ellos como para refutarlos.

Para ayudarlos con la planificación del texto, se les ofrecería una organización posible en párrafos. Para que no se mezclen “argumentos” con “estrategias”, se propone un cuadro en el que queda mostrado que se trata de elementos diferentes y para que decidan “cómo vestir” los argumentos que utilizarán.

Cabe aclarar que los conceptos teóricos sobre la argumentación funcionan a la manera de supuestos teóricos orientadores de las actividades y consignas, pero no como un metalenguaje a ser desarrollado y necesariamente explicitado para que los y las estudiantes lo utilicen. En otras palabras: los conceptos son presentados en tanto permiten sostener y fundamentar las prácticas y no con la finalidad de su memorización. En este sentido, la propuesta no está pensada como aplicación directa de la teoría, ya que la finalidad principal es poner a los sujetos a argumentar, a opinar.

Propuesta del taller “Juventud y argumentación”

1. Lean, escuchen y vean la siguiente canción de “Les Luthiers”.

Los jóvenes de hoy en día
ya no tienen ideologías.
Sólo piensan en las drogas,
en el sexo y en orgías.

Los jóvenes de hoy en día
ya no distinguen el mal del bien;
ya no hay ley, ya no hay derecho
y sólo sexo es lo que ven.

Se inician en el sexo
a una edad muy temprana.
En mis tiempos aguantábamos
hasta las primeras canas.

Y es que hoy por televisión
se ve cualquier porquería.

En mis tiempos, en cambio,
televisión no había.

Los jóvenes de hoy en día
ya no distinguen el mal del bien;
ya no hay ley, ya no hay derecho
sólo sexo es lo que ven.

Los jóvenes de hoy en día
se comportan como cerdos.
Piensan continuamente en el sexo.

Yo por más que pienso, ¡no me acuerdo!

Van a la discoteca a bailar hasta caerse.

¿Dónde quedó la dignidad?
Van a la discoteca a consumir alcohol.
¿Dónde quedó la decencia?
Van a la discoteca a conocerse.
¿Dónde quedó la moral?
Y de la discoteca se van a hacer el amor.
¿Dónde queda esa discoteca?

Los jóvenes de hoy en día
ya no distinguen el mal del bien;
ya no hay ley, ya no hay derecho
sólo sexo es lo que ven.

Los jóvenes de hoy en día
creen que pueden hacer todo lo que quieren.
Pero no pueden dejar sus deberes,
no pueden vivir en la luna,
no pueden tener a todas las mujeres.
¡Nosotros también queremos alguna!

No tienen ideología.
¡Porque consumen drogas!

Sólo les importan la moto y el coche.
¡Porque consumen drogas!

Bailan durante todo el día.

¡Porque consumen drogas!

Y hacen el amor toda la noche.
Seré curioso, ¿qué droga consumen?

Los jóvenes de hoy en día
ya no distinguen el mal del bien;
ya no hay ley, ya no hay derecho:
¡no hay derecho a que la pasen tan bien!

2. Leamos el siguiente texto argumentativo escrito por un adolescente de 16 años en un blog sobre juventud.

Problemas de la adolescencia en la actualidad

Mucha gente se pregunta qué les pasa a los adolescentes de hoy, cuáles son sus principales dificultades. La adolescencia actual tiene varios problemas. Para empezar, faltan valores. Si bien es verdad que hay valores, no son los que deberían estar presentes y que deberían fomentar los educadores (padres y profesores). Los valores actuales son, entre otros:

El ocio: Nadie quiere esforzarse, pero todos quieren tener. El que tiene muchas actividades y se interesa por ellas es un “gil”, y el que no hace nada y ninguna actividad lo motiva es un “capo”.

La ignorancia: El que no se interesa por nada es, cada día que pasa, más ignorante. Entonces, no aprende nada. El que no aprende nada, no sabe nada. El que no sabe nada es un ignorante, y el ignorante es, como ya dije, un “capo”.

La estupidez: Alguien puede ser muy inteligente académicamente, pero a la vez ser una persona muy estúpida. ¿Cómo? Si bien alguien puede ser muy instruido, puede dejarse influenciar por los valores incorrectos. Ej: el que estudia para aprobar y cuando sale de la escuela los problemas más importantes son si su equipo de fútbol ganó la última fecha.

El machismo (en los dos sexos): Pretender que el que pueda pelear más fuerte y romper cosas ajenas sea un modelo de popularidad es algo verdaderamente preocupante. El que pueda faltarle el respeto a los adultos y a sus congéneres de una forma más “original” va a ser el líder de su grupo y esto es una cultura típica de nuestro país.

La incultura: Aquél que pueda hablar peor, con la cantidad mínima de palabras y errores gramaticales, el que se ríe del que se entretiene leyendo un libro, o del que prefiere escuchar Johan Sebastian Bach o Ludwig Van Beethoven en lugar de cumbia villera es un adolescente típico de hoy, y eso es algo aterrador.

En resumen: para ser un adolescente popular y “normal”, hay que ser vago, ignorante, desconsiderado, violento e inculto.

En segundo lugar, a la adolescencia de hoy le faltan modelos a seguir. Los modelos que adoptó la adolescencia argentina son: jugadores de fútbol, grupos de cumbia villera que hacen apología de la droga y del delito, grupos musicales que enarbolan rebeldía sin causa, grupos musicales que no tienen otro objetivo más que vender discos y están ausentes de todo tipo de ideologías o personajes de actualidad que sean partícipes de un escándalo. Cualquier modelo que se relacione con el esfuerzo, el trabajo, la justicia o la paz son olvidados por la juventud. Esto se explica por la falta de valores e ideales.

En tercer lugar, a los adolescentes les falta interés en la actualidad. El interés en la actualidad denota responsabilidad ciudadana. Relacionando esto con los puntos anteriores, encontramos el principal problema de nuestro país. Los adolescentes con acceso a la educación le restan interés e importancia a las verdaderas problemáticas actuales como el hambre y la injusticia, y priorizan la diversión desmedida, el descontrol, la falta de responsabilidades y los excesos.

En cuarto lugar, no están interesados en los problemas del país ni en sus soluciones. Si no hay interés en los problemas actuales, no hay un verdadero interés en encontrar soluciones. Mientras podamos divertirnos, los demás problemas desaparecen. Ése concepto será el causante de la destrucción mundial, ya que mientras nosotros nos divertimos con cerveza, marihuana y mujeres, los que tienen el verdadero poder se encargan de asegurarse el poderío empobreciendo al resto, haciéndolos incultos y “muy divertidos”, hasta que un buen día las posibilidades de divertirse desaparecen y es ahí donde ponemos el grito en el cielo y culpamos a los ineficientes políticos porque ya no podemos ni siquiera comer.

En quinto lugar, a los adolescentes no les interesa la historia. Si no conocemos la historia, no podemos conocer los errores de la humanidad. Entonces no podemos evitar caer en los mismos errores que cometieron nuestros antepasados.

Por último, una de las más importantes: la falta educación. “Los adolescentes de

hoy son unos maleducados”, como dirían algunas de nuestras vecinas y conocidas. Pero, a diferencia de lo que opinan estas señoras, no lo son porque insultan. Son maleducados porque no se interesan en los 5 puntos anteriores. Son maleducados porque no se interesan en mejorar como personas ni en mejorar al mundo. Y porque nadie se encargó de educarlos correctamente.

Entonces: ¿Los adolescentes de hoy no tienen solución? No, simplemente estamos perdidos y es necesario encontrar un camino: la preocupación por las problemáticas actuales. La educación, la cultura, el respeto y la responsabilidad son factores de suma importancia para empezar a solucionar los problemas actuales. Los adolescentes de hoy tenemos la misma capacidad que los adolescentes de hace cincuenta años, y además tenemos avances científicos que nos facilitan la vida. El problema es la orientación. Estamos desorientados, y la culpa no es sólo nuestra. No nos pueden decir: “son un maleducados” si los que nos educan son ustedes. Si la humanidad se autodestruye, no es culpa de las generaciones futuras, sino de las actuales.

Julián E. Barrios, 16 años, San Nicolás, República Argentina.

Fuente: <http://www.fmmeduccion.com.ar/Alumnos/problemasadolescencia.htm>

(Texto adaptado para esta actividad)

Para reflexionar y trabajar:

- Expliquen por qué este texto puede ser considerado como argumentativo.
- Teniendo en cuenta la organización estudiada de la argumentación, marquen con corchetes o llaves la estructura argumentativa en este texto: la introducción, el desarrollo y la conclusión.
- Escriban cuál es el tema y la tesis de Julián. ¿Con qué argumentos sostiene su posición? Ayuda: Para identificarlos, presten atención a los organizadores discursivos que están en cursiva. Usen el siguiente esquema:

Tema:..... → **Tesis:.....** → **argumentos**

- ¿Qué imagen de sí mismo construye el enunciador del texto (Julián)? (“*Se muestra como un adolescente que...*”).

· Señalen los siguientes recursos: enunciado condicional (“si...entonces...”); generalización; concesión; causa-consecuencia; comparación; ejemplificación. ¿Qué efecto tiene usar la *generalización* como estrategia? ¿Qué cosas compara Julián? ¿Qué logra con esa comparación? ¿Qué cosa señala como causa de qué otra? ¿Concede un poco de razón a quien no piense como él o es bien taxativo con lo que piensa y dice?

· Subrayen con un color frases o ideas con las que estén de acuerdo (en caso de haber alguna) y con otro color, frases que expresen ideas con las que no están de acuerdo. Luego, completen:

-“Estoy de acuerdo con Julián en que”

-“Estoy parcialmente de acuerdo con él en queya que ...”

-“No estoy para nada de acuerdo con Julián en que Personalmente, creo que”

· Escriban una concesión a partir de una idea de Julián. Recordemos: Concesión es esa estrategia que si bien parece que le da razón al que está opinando o argumentando, en la segunda parte revierte eso y afirma lo contrario. Su estructura típica es “Es cierto // sin embargo...”.

Escriban o piensen Uds: “Es cierto que.... (escriban una IDEA DE JULIÁN que no les parezca descabellada) Sin embargo ... (expresen una IDEA PROPIA que les parezca mejor o más válida que la de Julián)”. También, pueden usar la forma; “Si bien es cierto que ... (ponen la IDEA DE JULIÁN), (ponen la IDEA PROPIA)”.

3. Lean otro texto sobre el mismo tema. Antes, veamos el título: “Los medios mapean a los jóvenes como feos, sucios y malos”. ¿De qué se tratará este texto? ¿Qué será “mapear”? ¿Pueden anticipar una posible posición del autor?

Viernes, 17 de septiembre de 2010. Diario Página 12

Los medios mapean a los jóvenes como feos, sucios y malos

Por Gabriel Brener *

18. Poeta de la Antigua Grecia, autor de los Trabajos y días, de la Teogonía, que explica el origen del universo y la genealogía de los dioses.

“Los chicos de ahora no son como los de antes”, “esta juventud está perdida”, suele escucharse en la mesa de un bar, en alguna fila que hacemos a la vuelta de cualquier esquina. Ideas que se aferran, frases hechas entre algunos adultos cuando son testigos del paso, la palabra o la estética de un grupo de adolescentes.

En el año 720 a.C, Hesíodo¹⁸ afirmaba: “Ya no tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país si la juventud de hoy toma mañana el poder, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible.” Esta confesión nos confirma que este tipo de ideas sobre los jóvenes no son recientes, sino una construcción histórica. Si bien esta afirmación es de una época lejana, bien podría pertenecer al oscuro repertorio de frases que forman parte de ciertas representaciones sobre los jóvenes en esta época. Violentos, desinteresados, vagos, imágenes que se desparrraman por los medios de comunicación nacionales. Hace poco, veía un informe televisivo que mostraba adolescentes fumando marihuana en la puerta de una escuela secundaria del barrio de Flores. La hija de un amigo, alumna de esa escuela, me cuenta que se trató de una cámara oculta desde la casa de un vecino que, evidentemente, no los quiere mucho. Y agregó un elemento interesante: “En el año, hacemos dos eventos culturales en los que mostramos nuestras producciones artísticas y están rebuenos, nunca nadie vino a publicar eso”.

La hija de mi amigo me hizo pensar en la importancia que tienen los modos de mapear a los otros. De la misma manera en que un mapa de rutas nos da pistas sobre los caminos a seguir, y nos ayuda a viajar, los modos de mirar y representar a los adolescentes no sólo los describen sino también orientan nuestras acciones frente a ellos. Mapeos que etiquetan y estigmatizan a los más jóvenes, que los congelan en imágenes temerarias y amenazantes.

Los medios masivos de comunicación son estratégicos en la construcción de mapeos de los jóvenes, las escuelas, las violencias. Una cámara escondida estigmatiza adolescentes de una escuela y mapea sólo peligro. Se trata de pibes que están atravesando un momento clave y frágil en su propia constitución como sujetos. Nosotros, los adultos, podemos posicionarnos de muy diferentes maneras frente a ello. Las cámaras que los señalan (los mapean) como feos, sucios y malos ayudan a construir al otro como una amenaza permanente, cuando lo cierto es que estos jóvenes están en plena construcción, ensayan personajes, se equivocan, se apasionan, provocan, aunque esto resulte incómodo e incluso desconcertante para los adultos que estamos allí.

El asunto quizá se convierta en un valioso desafío si, en vez de mirarlos (espíarlos) desde una ventana sin ser vistos, podemos ofrecerles una mirada de frente, que se hace presente y se anima a posicionarse como adulto referente. El asunto es hacernos cargo y animarnos a enseñarles, cuidarlos, y ponerles los puntos, con la certeza de que ellos casi siempre harán algo distinto con aquello que les damos, y esa diferencia es nuestro límite, y su fortaleza.

*Investigador, capacitador de docentes y directivos, ex director de escuelas y coautor de *Violencia escolar bajo sospecha*, de Editorial Miño y Davila.

A partir de este texto,

• Marquen con corchetes la estructura argumentativa del texto. Luego, formulen con sus palabras la tesis del autor en relación al tema.

• ¿Cuál les parece que es la actitud del autor hacia los jóvenes? ¿Con qué posición está discutiendo el autor? (“*Con quienes piensan que...*”)

• ¿Qué papel tienen los medios, según el autor? ¿Qué hacen con los jóvenes? Y los adultos, ¿qué actitud y responsabilidad tienen según Gabriel con los jóvenes?

• ¿Qué función creen que cumplen las comillas en “Los chicos de ahora no son como los de antes” y en “esta juventud está perdida”? ¿Quiénes sostienen eso? Expliquen si son citas de autoridad (alguien autorizado, alguien que sabe del tema).

• ¿A qué conclusión llega el autor? ¿Realiza algún tipo de sugerencia o propuesta? Exprésenla con sus palabras.

• Marquen frases con las que están de acuerdo y frases que expresen ideas con las que no están de acuerdo para nada. Luego, completen:

-“*Estoy de acuerdo con Gabriel en que*”

-“*Estoy parcialmente de acuerdo con él en queya que ...*”

-“*No estoy para nada de acuerdo con él en que Personalmente, creo que*”

4. Escriban las diferentes posiciones que expresan Julián y Gabriel sobre los jóvenes

("Mientras Julián piensa que los adolescentes ..., Gabriel sostiene que ..."). Las conclusiones de ambos, ¿Son similares?

-Expliquen con cuál de estos dos textos están más de acuerdo.

5. Llegó el momento de producir. Ahora, van a escribir un texto argumentativo propio como respuesta a los textos leídos. En él, van a mostrar la posición que tienen, lo que piensan como adolescentes-jóvenes, acerca del tema de la juventud. Pueden tomar ideas y argumentos de Julián y Gabriel, ya sea por acordar con éstos o para mostrar la oposición a ellos. Escriban el texto en primera persona. Pueden tomar como guía la siguiente estructura:

Título

Primer párrafo: Retomen y presenten una postura opuesta a la de Uds. Luego, introduzcan la propia tesis u opinión más importante o básica. Podrían empezar de la forma: "Muchos piensan que...Sin embargo..."

Próximos párrafos: Desarrollen el "cuerpo argumentativo" del texto; es decir las ideas o argumentos que tienen para hacer creíble y razonable lo que dijeron en el primer párrafo. Presenten **al menos tres argumentos que fundamentan esa posición**. Antes de escribirlas en el texto definitivo, organicen antes las ideas en un cuadro como este:

| POSICIÓN/TESIS: | |
|-----------------|--------------------------|
| ARGUMENTO | ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA |
| | |
| | |
| | |
| | |

Por ejemplo:

| | |
|--|--|
| POSICIÓN/TESIS: “La juventud tiene mucho para aportar. Es más interesada de lo que muchos piensan” | |
| ARGUMENTO | ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA |
| Muchos jóvenes participan políticamente | Ejemplificación: jóvenes que participan en centros de estudiantes; en agrupaciones de militancia (La Jauretche; La Cámpora; Movimiento Evita; Partido Obrero; el Pro). |

Para organizar las ideas, pueden usar organizadores discursivos que ayuden a entenderlas mejor y ser más claros con los que quieren decir (“En primer lugar”, “Finalmente”, “Por último”). La cantidad de párrafos va a variar según el número de argumentos que presenten y la manera en que los relacionen y ordenen.

Párrafo final: Escriban la conclusión y un cierre para el texto. Una interesante manera de cerrar puede ser utilizar una pregunta retórica (esas preguntas que, en realidad, no son preguntas sino afirmaciones, aunque tienen la forma de preguntas) o hacer un cierre “propositivo” (es decir, en el que propongan algo, como en el segundo texto que leyeron). Para presentar esta conclusión, pueden utilizar frases como “Sería importante que...”, “Necesitamos que...” “Podemos...”.

La cuestión de los textos y el contexto social

**Enseñar a argumentar en torno
a un hecho histórico:
el 24 de marzo de 1976, Día Nacional de
la Memoria por la Verdad y la Justicia**

Leticia Colafigli

Breve descripción y fundamentación de la secuencia

Este taller fue pensado y elaborado originalmente para trabajar en el primer año de un CENMA¹⁹ a lo largo de varias clases (aunque podría destinarse a estudiantes de otros años de los CENMA, del Ciclo Orientado de otras modalidades de la educación secundaria e, inclusive, a estudiantes del Nivel Superior) y gira en torno a la Dictadura Militar en Argentina de 1976. La selección de esta temática se relaciona con cuestiones que han sido observadas a lo largo del desempeño de la autora como docente en un CENMA, pero también con un posicionamiento personal según el cual este tema resulta necesariamente abordable.

A partir del año 2006, a 30 años del golpe de estado y en el marco de una serie de decisiones y políticas del gobierno nacional en torno a los derechos humanos, se declara en nuestro país el 24 de marzo como feriado inamovible. La ley 26.085 da origen, así, al “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, con el fin de recordar el terrorismo de Estado y los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el Proceso.

En la escuela, una de las maneras más comunes de conmemorar son los actos escolares. Sin embargo, estos actos suelen estar ausentes en muchos CENMA quizás por considerarlos una marca escolarizante asociada a la escuela de niños y adolescentes.

Al respecto, Cristina Irma Guillén (2008)²⁰ sostiene que los actos escolares (rituales patrióticos) les permitirían a los y las estudiantes “apropiarse de la dimensión simbólica, las metáforas históricas y sociales, que la escuela les brinda, transformándola en cultura somatizada, incorporada a través de las performances que cada uno de ellos involucra” (2008:2). Es justamente aquí donde reside su importancia y centralidad.

En relación, puntualmente, al 24 de marzo se observa en la escuela que una gran parte de los y las estudiantes desconocen lo ocurrido durante la última dictadura o no saben qué se conmemora el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Aquellos/as que sí lo conocen, tienen alguna referencia por los medios de comunicación o por lo visto en la escuela con anterioridad. Es bastante común, además, que surjan comentarios respecto a la teoría de los dos demonios (sin necesariamente saberse inscriptos en esa teoría) y posicionamientos desde un cuestionable sentido común difundido por determinados medios de comunicación hegemónicos, tales como “las abuelas y madres buscan a sus hijos y nietos

19. Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos

20. Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina.

para cobrar un subsidio del gobierno” o “los desaparecidos, por algo fueron desaparecidos”.

La intención de organizar un taller con esta temática, entonces, tiene el objetivo de que los sujetos se aproximen a lo ocurrido durante ese oscuro período de nuestro país (y de nuestro continente), comprendan algunos elementos del pasado reciente y del presente histórico, pero también que vivencien la escuela como parte de la sociedad, como una institución donde ingresan los acontecimientos y sucesos que marcan y marcaron la historia y la sociedad argentina y mundial. Para ello, el espacio curricular Lengua y Literatura propondrá una serie de actividades a través del trabajo con la palabra escrita y oral, y con la participación (no obligatoria) de los actores de la institución.

La lógica de las actividades es trazar un camino que vaya desde el propio conocimiento sobre el tema hacia su abordaje desde diferentes discursos sociales pertenecientes a formatos distintos: texto explicativo, narración testimonial, videos, citas. Desde la propia palabra a la palabra del otro, para volver a retomar la palabra propia enriquecida por la de los otros. En este sentido, cabe aclarar que se ofrecen varios y distintos textos justamente porque no se puede solicitar a los y las estudiantes que argumenten sobre algo que no conocen bien. Por eso, y para no caer en simplificaciones, se les ofrecerá una variedad de discursos.

De ser posible, el taller podría contar con la presencia e intervención de las o los docentes de otros espacios curriculares, quienes podrán aportar elementos centrales para comprender mejor el proceso abordado.

El sentido primario de esta experiencia radica en que, más allá de la tecnología lingüística para expresarse o escribir sobre un tema, no hay iniciativa posible ni sustentable si quien habla no conoce en detalle y/o ha formado una propia posición acerca de eso sobre lo que quiere expresarse. Es así como esta propuesta intenta articular de manera significativa la producción de lenguaje (hablar o escribir textos) con el contexto social y cultural común de quienes hablan o escriben.

Cabe aclarar que los conceptos teóricos sobre la argumentación funcionan a la manera de supuestos teóricos orientadores de las actividades y consignas, pero no como un metalenguaje a ser desarrollado y necesariamente explicitado para que los y las estudiantes lo utilicen. En otras palabras: los conceptos son presentados en tanto permiten sostener y fundamentar las prácticas y no con la finalidad de su memorización. En este sentido, la propuesta no está pensada como aplicación directa de la teoría, ya que la finalidad principal es poner a los sujetos a argumentar, a opinar.

“24 de marzo de 1976: Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”; Propuesta metodológica para un taller de argumentación.

Primer momento

Es deseable partir de un pequeño relevamiento para saber qué conocen los y las estudiantes sobre lo que se conmemora el 24 de marzo, “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, y sobre qué ocurrió ese día del año 1976. Se les solicitará que escriban en sus carpetas, cuadernos o en una hoja las siguientes preguntas y sus respectivas respuestas, con la aclaración de que si no saben la respuesta, lo digan sinceramente, ya que no se trata de una evaluación.

Esta actividad funcionaría a la manera de un diagnóstico de situación, pues a partir de las respuestas sería posible saber cuál es el conocimiento que los y las estudiantes tienen de tema, qué ideas circulan, si existen prejuicios, etc. Asimismo, la intención de esta actividad inicial es dejar explicitado para ellos mismos el “estado inicial” de su conocimiento sobre la temática, con el fin de que, posteriormente y al terminar el taller, puedan comparar lo que sabían con lo que luego conocerán. Esto se vincula con un posicionamiento acerca de la argumentación: para argumentar sobre algo, es necesario saber más sobre ese algo: no es posible argumentar sobre aquello que se ignora, y solo se puede producir –oralmente o de forma escrita- ‘algo sobre algo’ si se tiene algún tipo de sustento o ideas de ese algo.

1. ¿Sabés por qué es feriado el 24 de marzo en Argentina? ¿Qué se conmemora?

.....

2. ¿Qué ocurrió el 24 de marzo de 1976 en nuestro país?

.....

3. ¿Qué es una “Dictadura Militar”? ¿A cargo de quiénes está?

.....

4. ¿Quién fue Videla? ¿Y las madres y abuelas de Plaza de Mayo?

.....

5. Cuando en Argentina se habla de “los desaparecidos”, ¿de quiénes estamos hablando?

.....

A continuación, se vuelve necesario un plenario para compartir las respuestas y saberes de los y las estudiantes, mientras el/la docente registra en el pizarrón las palabras, expresiones e ideas claves.

A partir de esta actividad, se podrá visualizar cuál es el 'estado inicial' del curso acerca del conocimiento del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. La intención es, también, que los estudiantes pierdan el miedo a decir que no conocen o no saben o saben poco sobre algo.

Cabe aclarar, además, que la instancia oral suele funcionar como un complemento de la escrita, ya que es posible que algunos de los y las estudiantes que hayan declarado por escrito no saber nada sobre el tema, en el momento del intercambio oral dejen de manifiesto que, en realidad, algo saben: algo que escucharon, algo que les dijeron, algo que les enseñaron en otro momento, pero que por la complejidad que para algunos implica escribir, no pudieron dejarlo explicitado en el papel.

Luego de la socialización de respuestas, se propondrá la lectura de dos textos. El primero (Texto A) es una breve narración de una ex alumna de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB), Ana Inés Álvarez Luque, quien cuenta su vivencia del ingreso de los militares al colegio el mismo 24 de marzo de 1976²¹. En el texto, la estudiante manifiesta sus miedos y los sentimientos que la invaden en el recorrido que va desde el segundo piso hasta la puerta de salida, un sentimiento de temor y de persecución acompañado por las botas de los militares. Este texto fue seleccionado porque recupera la narración del hecho desde la primera persona, desde la más íntima experiencia de quien fuera protagonista y testigo de la situación, y que fue, además, alumna de un establecimiento escolar, como los y las estudiantes del CENMA.

El segundo texto (Texto B) es de carácter más informativo y ofrece un panorama de lo ocurrido durante el proceso dictatorial: antecedentes, los responsables del golpe, el terrorismo de estado, quiénes eran los perseguidos, el rol de algunos actores sociales en este marco, etc.²²

Los criterios de selección de estos textos tienen que ver con su carácter informativo, la claridad, su extensión y el fuerte contraste entre ambos: uno, narrado desde un yo que vive el proceso; el otro, escrito a manera de texto expositivo-argumentativo, redactado en tercera persona.

21. Texto tomado del material titulado "En el país del no me acuerdo...". Una mirada sobre el 24 de marzo. Chupinas de Colección. Ediciones del Pasaje, 2011.

22. Este texto fue tomado y reformulado a partir del documental de Canal Encuentro (link) y de textos tomados de internet.

Ambas lecturas pueden ser realizadas de manera oral y conjunta. El/la docente podrá ir reponiendo y reformulando aquella información o aquellos fragmentos que resultaren difusos o que requiriesen un mayor desarrollo o profundización. La lectura puede ser interrumpida, entonces, cuantas veces resulte necesario.

A manera de cierre, es deseable proponer que los estudiantes realicen una brevísima síntesis sobre lo leído y que retomen las preguntas iniciales para darles respuesta. Asimismo, se les pedirá que escriban preguntas y dudas que hayan surgido de la lectura, e inquietudes o cuestiones que les interesaría ampliar sobre el tema.

Consignas:

1. Escribí un párrafo donde cuentes muy sintéticamente de qué se trataron los textos leídos.
"El texto N° 1, narra la experiencia de....."
"El texto N° 2, en cambio,"
2. Después de leer los textos, respondan nuevamente las preguntas:
 - a) ¿Por qué es feriado el 24 de marzo en Argentina? ¿Qué se conmemora?
 - b) ¿Qué ocurrió el 24 de marzo de 1976 en nuestro país?
 - c) ¿Qué es una Dictadura Militar? ¿A cargo de quiénes está?
 - d) ¿Quién fue Videla? ¿Y las madres y abuelas de Plaza de Mayo?
 - e) Cuando en Argentina se habla de "los desaparecidos", ¿de quiénes estamos hablando?
3. Escribí al menos 3 preguntas y/o dudas que te hayan surgido después de la lectura de los textos.
4. Nombra al menos 2 cosas que te gustaría profundizar o de las que te gustaría conocer más en relación al tema.

Estas actividades y textos generan un suelo inicial y básico a partir del cual comenzar a escribir y a opinar. Asimismo, tienen un doble sentido. Por un lado, permiten dar cuenta de qué nueva información pudieron incorporar los y las estudiantes a partir de la lectura dialogada de los textos. Así, ellos mismos podrán observar el cambio de las respuestas iniciales a esta primera respuesta. Por otro lado, otorgan un lugar al surgimiento de dudas, inquietudes y preguntas cuyas respuestas sería necesario buscar en otro lado. Lejos está, entonces, de una finalidad evaluativa y/o de control. Más bien, se trata de organizar la comprensión en algunos 'núcleos básicos' que serán retomados y tenidos en cuenta a lo largo de todo el primer taller: el sentido del feriado, qué pasó ese día y qué es una dictadura. La docente anunciará que en la próxima clase se verá un audiovisual. Este taller será conjunto con otros docentes y ocupará la totalidad de las horas del día.

Segundo momento

Luego de retomar lo trabajado en la instancia introductoria previa, el/la docente propondrá el visionado de dos audiovisuales: uno, documental y otro, ficcional. Existe material en abundancia sobre el tema, por lo cual puede pensarse en diferentes opciones, según el interés y la motivación observados en los y las estudiantes. A manera de ejemplo:

Documentales:

Retrato de un genocidio. Las locas de la plaza¹: <https://goo.gl/Gi1Ihq>

Retrato de un genocidio. El principio del fin: <https://goo.gl/DPGVGb>

Garage Olimpo²: <https://goo.gl/el5Qxn>

La historia oficial³: <https://goo.gl/H3wWqG>

Crónica de una fuga⁴: <https://goo.gl/nqE0MH>

Verdades verdaderas⁵: <https://goo.gl/ZaJfCE>

1. “Las locas de la Plaza” y “El principio del fin” pertenecen a la serie documental “Retrato de un genocidio”. Esta serie del año 2010 y dirigida por Eduardo Félix Wagner, consta de 8 episodios que presentan el relato de 17 Madres de Plaza de Mayo, que hoy rondan los 80 años, procedentes de todos los estratos socioeconómicos de su época. Cada madre cuenta su historia individual y ofrece su visión de la última dictadura militar en Argentina. Al momento de la confección de este material, puede verse el documental en los links señalados, si bien es posible encontrarlo en otros enlaces.

2. Garage Olimpo es una película argentina-italiana del año 1999 dirigida por Marco Bechis, que relata lo ocurrido en los centros de detención clandestina creados por la última dictadura militar argentina (1976-1983), y los episodios de terrorismo de Estado y tortura que sufrieron los detenidos y los desaparecidos durante esa época. El director fue él mismo un detenido-desaparecido en uno de los centros clandestinos de detención de la dictadura. Ganó premios nacionales e internacionales, entre ellos en el Festival Internacional de Cannes. Al momento de la confección de este material, puede verse la película completa en el link señalado, si bien es posible encontrarla en otros enlaces.

3. La historia oficial es una película argentina del año 1985 dirigida por Luis Puenzo. Alicia, una profesora de Historia, y su marido, un empresario que hace negocios con los militares, adoptan una niña durante la última dictadura cívico-militar argentina. Años después, en 1983, durante los últimos meses de la dictadura, Alicia comienza a tener sospechas sobre los negocios de su marido y sobre la procedencia de la niña. Esto, sumado a otros hechos, dan un vuelco a la vida de la pareja. La película fue ganadora de muchos premios nacionales e internacionales, entre ellos el Óscar a la mejor película de habla no inglesa, por primera vez en la historia del país y el segundo Globo de Oro a la mejor película en lengua no inglesa para Argentina. Es la única película argentina que obtuvo ambos galardones. El film fue re-estrenado el 24 de marzo del 2016 en cines, presentando una versión restaurada de la película por motivo de los 30 años que cumplió el film. Al momento de la confección de este material, puede verse la película completa en el link señalado, si bien es posible encontrarla en otros enlaces.

4. Al momento de la confección de este material, puede verse la película completa en el link señalado, si bien es posible encontrarla en otros enlaces.

5. Verdades verdaderas es una película argentina del año 2011 dirigida por Nicolás Gil Lavedra y basada en la vida de Estela de Carlotto. Se trata de una reconstrucción ficcional que recrea el pasado de una mujer que se transformó en ícono de los Derechos Humanos en Argentina y en el mundo. Al momento de la confección de este material, puede verse la película completa en el link señalado, si bien es posible encontrarla en otros enlaces.

La docente seleccionará para esta instancia el documental “El principio del fin” y la película “Crónica de una fuga”.

El documental fue elegido ya que tiene la particularidad de poner una arista de los acontecimientos (los vinculados con las desapariciones sistemáticas de personas en nuestro país durante este período histórico) en la voz de unas de las principales protagonistas. Las madres cuentan cómo se enteraron de que sus hijos fueron desaparecidos, qué hicieron, cómo procedieron tanto los militares como ellas, entre otras cuestiones. En 28 minutos, el documental ofrece un panorama –para nada completo, pero sí bastante informativo– de uno de los puntos más crueles de la última dictadura militar.

En relación a “Crónica de una fuga” (2006), se trata de una película basada en un hecho real²³ y que retoma de alguna manera cuestiones que aparecieron en el testimonio de las madres (documental) desde una perspectiva diferente: sus protagonistas y la ficcionalización de hechos reales.

Previo al visionado del documental, la docente les comentará brevemente qué es lo que verán, con la intención de generar un marco explicativo de aquello que escucharán y observarán. Para ello, retomará lo que los y las estudiantes ya conocen sobre quiénes son las Madres de Plaza de Mayo. En el mismo sentido, antes de ver la película, les ofrecerá una sinopsis mínima para garantizar la comprensión de los hechos narrados.

Posteriormente, se trabajará primero con algunas actividades en relación al documental y, luego, con la película.

Consignas:

1. Miremos el documental con testimonios de algunas madres de los desaparecidos y conversemos: ¿De qué hablan estas mujeres? ¿Qué cuentan? ¿Qué tienen en común todas ellas? ¿Y sus hijos e hijas? ¿Qué tienen en común todos estos jóvenes? ¿Qué hacían, qué pensaban, cuáles eran sus ideales? ¿Qué nueva información aporta el video sobre el tema? ¿Hay algo que los haya impactado? ¿Qué?

2. a) Veamos la película “Crónica de una fuga”. Previamente, leamos la sinopsis para conocer un poco mejor de qué se tratará la historia.

23. La película está basada en la novela autobiográfica *Pase libre: la fuga de la Mansión Seré*, de Claudio Tamburrini.

b) Conversemos: ¿Qué les pareció la película? ¿Por qué son apresados los jóvenes? ¿Qué los une? ¿Qué los diferencia? ¿Por qué un joven pudo salir del centro clandestino? ¿Cómo era la vida dentro del centro clandestino? ¿Qué nueva información aporta la película? ¿Qué cosas de las dichas por las madres en el documental aparecen, de alguna manera, en la película?

c) Seleccionen fragmentos de los textos leídos que aparezcan o estén relacionados con la película.

d) Escriban breves oraciones en las que expresen qué sensación les dejó la película.

Tercer momento

Luego del visionado de los audiovisuales, se continuará con textos escritos para seguir profundizando sobre el tema. La docente les ofrecerá a los y las estudiantes una serie de citas de algunos sujetos vinculados a este período del país, con la intención de que aborden lo que los mismos protagonistas de estos hechos opinaban y sostenían. Luego, les pedirá que seleccionen aquella o aquellas que más les hayan impactado, y que justifiquen qué fue lo que les impactó. La misma operación se repetirá con otra cita que no hayan comprendido. El sentido de ello es que puedan explicitar qué les generan estas palabras, por un lado, e identificar núcleos y puntos que no hayan sido comprendidos, por el otro, para engrosar el 'preguntero' o listado de dudas iniciado con los primeros textos leídos.

Otra posibilidad es pedirles que agrupen estas citas de acuerdo con algún criterio (quién lo dijo, por ejemplo, o la fecha). También se podría pensar en que vinculen estas citas con partes de los textos leídos o con fragmentos de los audiovisuales observados, y pedirles que expliciten el sentido de los vínculos. La idea es ir estableciendo lazos entre los distintos fragmentos y discursos, con el fin de mostrar la red de sentido.

A manera de ejemplo, algunas actividades que pueden ser propuestas:

1. Lean las siguientes citas y realicen las actividades:

a) ¿En boca de quiénes están?

b) Seleccionen al menos dos citas que los hayan impactado y expliquen qué fue lo que les impactó.

c) Elijan una cita que no hayan comprendido y señalen qué es puntualmente lo que no se comprende.

d) Organicen estas citas en grupos según “algo” que tengan en común. ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué comparten las citas agrupadas? Pónganle un título a esos grupos de citas. Por ejemplo: “Acerca de los desaparecidos”.

e) Seleccionen dos citas que se relacionen de alguna manera con los textos leídos o los videos observados: ¿Cuáles son esas citas? ¿Cuál es esa relación?

Cuarto momento

El/la docente les propondrá a los y las estudiantes que entrevisten a una persona especialista sobre el tema, un interlocutor legitimado y autorizado con quien mantener un diálogo y a quien plantearle dudas, consultas e inquietudes.

Antes del encuentro con la persona en cuestión, el/la docente podrá solicitar a los y las estudiantes que conformen grupos de tres personas para realizar un trabajo de investigación previo que les permita conocer quién es ese interlocutor, a qué se dedica, qué tipo de respuestas podrá ofrecerles. Básicamente, se trata de conformarse una idea de con quién estarán hablando, siendo todos esos elementos centrales para la (re)formulación de las preguntas que se han venido esbozando hasta el momento.

Teniendo en cuenta que muchas instituciones no cuentan con suficientes computadoras o que estas no están en las condiciones adecuadas, es posible utilizar el internet del establecimiento y pedirles a los y las estudiantes que tengan celulares con acceso a internet que utilicen sus teléfonos para averiguar estos datos sobre la persona entrevistada y elaboren una ficha con esa información.

Asimismo, se les solicitará que lean al menos un texto u observen al menos un video en el que puedan aproximarse a las palabras y al posicionamiento de la persona en cuestión, con el fin de que puedan tener una visión de qué opina esta persona e, interiorizarse de cuáles son sus ideas.

En esta instancia se trabajarán las cuestiones vinculadas a la búsqueda de información: dónde buscar, páginas más autorizadas, qué seleccionar, entre otras cosas.

Consignas:

a) A partir de la información obtenida de, completen la siguiente ficha:

Nombre:

Nacionalidad y Provincia:

Profesión:

Trayectoria profesional:

Relación con el tema abordado (Dictadura militar de 1976):

Fuentes consultadas:

Otras consideraciones o detalles:

b) Busquen un texto que haya escrito esa persona o bien un video en la que se vea su testimonio. ¿Qué pueden decir de esta persona a partir de lo que escribe? ¿Qué posición tiene sobre el tema que hemos venido trabajando? ¿Qué relación tiene esta persona con el 24 de marzo?

El/la docente les pedirá a los y las estudiantes que recuperen, del primer momento del taller, las preguntas elaboradas y las cuestiones sobre las cuales habían afirmado querer profundizar, con el fin de reelaborarlas y reformularlas entre todos, pensando ya en el futuro entrevistado.

Para ello, se tendrá en cuenta:

-si tal como están enunciadas resultan comprensibles o es necesario cambiar algo o agregar alguna palabra;

-si tal como están formuladas permiten una respuesta amplia o más bien cerrada (preguntas abiertas/preguntas cerradas). En caso de ser cerradas, reescribirlas de forma tal que sean abiertas;

-si se reiteran dudas, elaborar una pregunta que englobe estas repeticiones.

Se propondrá que organicen las preguntas en ejes temáticos, según algún elemento que tengan en común (cuestiones políticas; cuestiones económicas; desapariciones; derechos humanos; etc.). El/la docente no propondrá los títulos, pero sí guiará el proceso de construcción y explicitación de aquello compartido por las preguntas, para la conformación de los ejes.

Se decidirá conjuntamente la manera en que se llevará a cabo la entrevista: si todos preguntarán o habrá un encargado de hacerlo. Se propondrá dividir el trabajo durante la entrevista. Para ello, la docente solicitará que cada estudiante (y si hace falta, los y las docentes que participen) tome nota de una pregunta diferente, de manera que no haya uno solo realizando la tarea. Se grabarán las respuestas para, posteriormente, tener la posibilidad de desgrabarlas.

Se realizará el encuentro propiamente dicho con el invitado o la invitada. Se le realizarán las preguntas reformuladas de los y las estudiantes, y se conversará con él ó ella.

Quinto momento

Luego de este recorrido, el/la docente guiará el proceso de sistematización y organización de lo trabajado. Para comenzar, planteará tres cuestiones puntuales que serán discutidas por todos, pero también respondidas por escrito:

- La relación entre dictadura militar e interrupción de la democracia: ¿Qué significa que una dictadura militar interrumpa la democracia? ¿Qué puede pasar cuando una democracia se interrumpe?
- La relación entre los desaparecidos, la dictadura militar y el pensar distinto: ¿Qué significa “pensar distinto”? ¿Distinto a quiénes? ¿Por qué sería peligroso pensar distinto? ¿Por qué fueron desaparecidos?
- Relación entre los militares, los desaparecidos y las madres y abuelas de plaza de mayo: ¿Qué hicieron los familiares?

El sentido de esta actividad es organizar algunos aspectos de la nueva información obtenida y, además, generar un suelo que pueda ser posteriormente utilizado en un texto personal. Para comenzar, el/la docente les solicitará a los y las estudiantes que retomen las preguntas iniciales y completen sus respuestas con la información obtenida a lo largo de estos encuentros y, sobre todo, con las respuestas de la persona entrevistada.

Sin embargo, para evitar que la actividad dé como resultado una sumatoria de preguntas con sus respectivas respuestas, se propondrá que estas formen parte de un único texto. Para ello, la docente trabajará con los y las estudiantes a partir de algunos criterios. Entre ellos:

-Subtítulos: la transformación de las preguntas en subtítulos organizadores de los textos. Así, una pregunta como “Cuando en Argentina se habla de “los desaparecidos”, ¿de quiénes estamos hablando?”, es posible reformular en el subtítulo “Los desaparecidos en Argentina”. Con esta actividad, se estará trabajando la estrategia de la reformulación y de la nominalización, como así también, la posibilidad de sintetizar y seleccionar las palabras claves de - en este caso- las preguntas elaboradas por los y las estudiantes.

-La redacción de un párrafo inicial introductorio en el que den cuenta de su estado personal inicial en relación al tema.

-Párrafo extra: proponerles a los y las estudiantes que seleccionen un elemento trabajado (o bien en los audiovisuales, con los textos escritos o con la persona entrevistada) para que escriban un párrafo más para enriquecer sus textos y para, de alguna manera, dar cuenta de una arista del tema que les haya llamado particularmente la atención. Por ejemplo: la manera en que las abuelas y madres de Plaza de Mayo accionaban para la búsqueda de sus familiares; qué es la teoría de los dos demonios; la relación entre la dictadura de 1976 y la actualidad; etc.

-Párrafo de cierre: la docente les solicitará que elaboren, a la manera de un párrafo de cierre de ese texto personal, una reflexión donde expresen sus impresiones acerca de lo trabajado sobre 24 de marzo, una mínima y breve reflexión de lo que piensan al respecto.

De esta manera, se guiará el proceso de reescritura de las respuestas y los nuevos párrafos, hasta la consecución de un texto completo y con sentido.

A manera de ejemplo de la guía de escritura:

A partir de todo lo escrito, lo visto y lo discutido en este taller, elaborarán un texto personal. Para ello, realicen las siguientes actividades:

a) **Párrafo inicial:** escribí un **párrafo introductorio** en el que puedas decir muy sintéticamente qué sabías del tema antes del taller.

Podés comenzar así:

“¿Qué es el 24 de marzo? No es fácil para quienes no vivíamos en aquella época o éramos muy chicos entender todo lo que pasó. Sin embargo, he llegado a saber/comprender de a poco que...”

b) **Segundo párrafo:** Retomá la pregunta “**¿Por qué es feriado el 24 de marzo en Argentina?**

¿Qué se conmemora?” A partir de ella, escribí un posible subtítulo. Para ello, pensá qué de la pregunta puede eliminarse y cómo podemos volverla una afirmación. Por ejemplo: *¿Por qué es feriado el 24 de marzo en Argentina? ¿Qué se conmemora? > “El feriado del 24 de marzo en Argentina” o “La conmemoración del 24 de marzo en Argentina”.* Podés comenzar este nuevo párrafo de la siguiente manera: *“El miércoles 15 de marzo de 2006, el Congreso aprobó la ley que establece como feriado nacional el 24 de marzo.”*

c) **Tercer párrafo:** retomá la pregunta “¿Qué ocurrió el 24 de marzo de 1976 en nuestro país?” y, como hicimos anteriormente, transformala en subtítulo. Para escribir este párrafo, podés retomar información de los textos leídos. Recordá que si lo escribís “literalmente” (tal como aparece en el texto), tenés que usar comillas (por ejemplo: “El 24 de marzo de 1976, un golpe cívico-militar interrumpe el gobierno constitucional y democráticamente elegido de la Presidente María Estela Martínez de Perón, quien había asumido en 1974”).

d) **Cuarto párrafo:** retomá la pregunta “¿Qué es una Dictadura Militar? ¿A cargo de quiénes está?”. Nuevamente, hacé de ella un subtítulo de tu texto. Retomá, además, las preguntas que trabajamos previamente, donde veíamos la relación entre dictadura y democracia. Podés comenzar de la siguiente forma: “Cuando una dictadura militar interrumpe un gobierno democrático, quienes asumen el poder por la fuerza son.....”

e) **Quinto párrafo:** retomá la pregunta “¿Quién fue Videla? ¿Y las madres y abuelas de Plaza de Mayo?”, hacé de ella un subtítulo nuevo. Retomá, además, las preguntas que trabajamos previamente, donde veíamos la relación entre militares y familiares de desaparecidos.

f) **Sexto párrafo:** retomá la pregunta “Cuando en Argentina se habla de ‘los desaparecidos’, ¿de quiénes estamos hablando?” y transformala en subtítulo. Retomá, además, las preguntas que trabajamos previamente, donde veíamos la relación entre desaparecidos, pensar diferente y militares, y la pregunta donde vimos la relación entre desaparecidos y familiares de desaparecidos.

g) **Séptimo párrafo:** elegí un dato, información, hecho, detalle, aspecto de todo lo leído, visto y escuchado, que no haya sido tratado en los párrafos anteriores. Por ejemplo, que hubo una fuga exitosa de detenidos en un campo de detención clandestino (en referencia a la película “Crónica de una fuga”). Escribí, antes, un subtítulo que permita adelantar de qué se tratará ese párrafo.

h) **Octavo párrafo: reflexión final y personal** en la que expreses tus impresiones acerca de lo trabajado sobre 24 de marzo. Para comenzar, reescribí esa cita que elegiste anteriormente por el impacto que te generó, y recuperá lo que escribieron en ese punto (la justificación que dieron de por qué esa cita los impactó). Podés usar expresiones o construcciones como: “Nunca pensé/me imaginé que...”; “Me parece terrible/interesante/triste/peligroso/etc. que...”; “La verdad es que....”

El sentido de esta actividad es generar una reflexión entre los asistentes acerca de lo que sabían antes y lo que conocen ahora, y que tomen conciencia del proceso atravesado. Asimismo, este tipo de actividad de producción intenta sostener al escritor, darle apoyos para no dejarlo solo ante la tarea de escribir. La finalidad es promover la elaboración de textos más expandidos. En otras palabras, se trata de una actividad de escritura sostenida, donde se orienta detenidamente la progresión temática del texto a producir no como estrategia de control, sino como de soporte o apoyo al proceso de expansión temática del texto.

Sexto momento

A manera de cierre, luego de este proceso de trabajo, el/la docente les propondrá a los y las estudiantes que elaboren entre todos una carta a las autoridades de la escuela en la que soliciten la realización de un acto alusivo al 24 de marzo, o bien la gestión de un espacio de uso exclusivo para el CENMA, en el que sea posible exponer cartelera, mensajes y trabajos de los y las estudiantes.

Material para el taller

Textos para el primer momento

Texto A: “En el país del no me acuerdo...” Una mirada sobre el 24 de marzo

Miércoles 24 de marzo de 1976 “Hoy entramos a clases normalmente y a media mañana llegó el Ejército a la escuela. Eran miles de soldados. Nos dijeron que debíamos desalojar el establecimiento y dirigirnos directamente a nuestras casas.

Se decía que había habido un golpe militar. Nosotros estábamos en Matemática en el segundo piso cuando el celador vino a decirnos que debíamos salir todos en orden y formados. De nuevo mis taquicardias. Respirando un aire de miedo juntamos nuestros útiles y salimos al pasillo para acomodarnos y bajar. Teníamos que llegar hasta la puerta de la escuela para irnos a nuestras casas. Ana estaba a mi lado cuando empezamos a caminar. ¡Había más soldados que alumnos! En la rampa habían hecho una doble fila por donde pasábamos todos.

Ana me dijo despacito en el oído: “vos, agradecé que estabas en segundo año porque

si no, nos tendríamos que comunicar por cartas”. Con esas palabras logró que mi corazón se detuviera por unos instantes para que después casi se me saliera por la boca.

Mientras caminaba, tiritaba y no lo podía disimular. Yo creía que se iban a dar cuenta de todo, que adivinarían todo lo que había hecho antes, quiénes eran mis amigos y las cosas que a mí me parecía que debíamos defender. Era como una película en cámara lenta y nunca terminábamos de llegar.

Me pareció que pasaban años hasta que llegamos a donde empezaba la rampa y comenzamos a bajar. Yo miraba hacia el piso y escondía la cara. Mientras caminaba sólo podía ver miles de botas y pantalones verdes.

Trataba de mantenerme cerca de Ana y de mis otros compañeros para pasar inadvertida. Iba con las piernas acalambradas, casi dormidas y creí que nunca llegaría hasta la puerta. Era como un túnel que me asfixiaba y recién estaba llegando al primer piso. ¡Todavía faltaba muchísimo! Ahí, de reojo, me pareció ver que sacaban a algunos chicos de entre las filas, ¿a dónde se los llevarían? Seguro que a mí también me iban a sacar y ¿quién le avisaría a mi papá y a mi mamá? Seguí bajando y ya podía ver la puerta de salida.

Estaba en el último tramo de la rampa y seguíamos caminando entre los cascos y los fusiles en alto.

Las manos me chorreaban agua, el cuerpo se me movía no podía parar. Tenía la lengua seca pegada al paladar. No podía hablar aunque me parecía que nadie hablaba, no había ningún sonido. Era como estar perdido en la niebla y no saber a donde ir. No levanté más la cabeza pero por la altura de la rampa calculé que la puerta ya estaba cerca. Unos metros más y llegaría por fin. La traspasé y después del primer escalón, corrí y corrí. Nunca imaginé lo que sucedería después...”

Ana Inés Álvarez Luque. Ex-alumna de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. “Asamblea General”, Ed. Municipalidad de Córdoba

Texto B: El 24 de marzo de 1976

El 24 de marzo de 1976, un golpe cívico-militar interrumpe el gobierno constitucional y democráticamente elegido de la Presidente María Estela Martínez de Perón, quien había asumido en 1974, después de la muerte de Juan Domingo Perón. Con el nombre de “Proceso de Reorganización Nacional”, una junta militar com-

puesta por Jorge Rafael Videla -del Ejército-, Emilio Eduardo Massera -de la Armada-, y Orlando Ramón Agosti -de la Fuerza Aérea-, asumió el Poder Ejecutivo. La sociedad argentina amaneció con un nuevo orden que legalizó, en su forma más brutal, la represión y el terrorismo de Estado. Comenzó entonces una etapa de implantación de un modelo económico, social, cultural y político de país, por medio de la violación sistemática de los derechos humanos fundamentales: la vida; la integridad física, psíquica y moral; la dignidad; la libertad; la identidad; la vida familiar; la seguridad y el respeto a las convicciones religiosas.

Los Antecedentes del golpe

Durante el siglo XX, en Argentina hay seis golpes de estado organizados por las fuerzas del Ejército, que se ponen al frente en la definición y conducción del destino del país. El primero fue en 1930. Con estos golpes, las “fuerzas de seguridad” se autodefinían como protectoras del orden social, las tradiciones morales y el desarrollo económico nacional.

A mediados de los '60, la policía ya comienza a perseguir y reprimir a los movimientos sociales, pero en 1974 esto se da con mayor organización, crueldad e impunidad. En nuestra provincia, en febrero de 1974 el jefe de la Policía de Córdoba, Antonio Navarro, condujo un alzamiento policial contra el gobernador elegido democráticamente (Ricardo Obregón Cano) y su vice (Atilio López). Este golpe de estado provincial se conoció como “Navarrazo”. La vida democrática fue interrumpida.

En Argentina, desde la década del sesenta, organizaciones gremiales, estudiantiles, políticas y armadas toman fuerza y existencia política. El nacimiento de organizaciones revolucionarias genera un nuevo escenario donde la lucha armada forma parte de la estructura de diversos partidos. Dos de las experiencias armadas más grandes de la Argentina son: el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y Montoneros, la expresión armada dentro del movimiento peronista.

El 1° de julio de 1974 fallece el Presidente Juan Domingo Perón y lo sucede su esposa, María Estela Martínez de Perón. Para ese entonces existía ya la “Triple A”, Alianza Anticomunista Argentina, cuerpo paramilitar y policial creado con el objetivo de perseguir y asesinar militantes políticos, personalidades de la cultura, profesionales,

trabajadores. El 5 de julio de 1975, el gobierno nombra como Jefe del Ejército a Jorge Rafael Videla. Además, se dictan decretos que autorizan prácticas como el secuestro, el asesinato y la desaparición forzada de personas.

Los grandes medios de comunicación fueron esenciales para difundir el discurso militar. La prensa ayudó a disimular una realidad formada por crecientes niveles de pobreza, fábricas cerradas, atropellos a los derechos humanos y libertades individuales vulneradas.

También fue necesario conseguir el acuerdo de sectores económicos y políticos poderosos, que sostenían como necesidad urgente un cambio de gobierno por medio de la fuerza. Las Fuerzas Armadas se presentaron entonces, ante la opinión pública, como la “única opción” que tenía el país para superar el estado de crisis.

En la década del '60, había un clima de agitación social: descolonización en países asiáticos y africanos; la guerra de Corea; la guerra de Vietnam; la revolución cubana; la nueva izquierda latinoamericana; el “Mayo Francés”; la primavera de Praga y las movilizaciones estudiantiles en México. En esta década, crecieron las acciones políticas en escuelas y universidades dentro y fuera de las aulas.

Los jóvenes trabajadores y estudiantes participaban cada vez más con acciones políticas, colectivas y comunitarias, y ganaban espacios en la cultura política. Ellos veían la posibilidad de ser protagonistas del cambio de las estructuras de la sociedad. Para ellos, el compromiso revolucionario es una meta colectiva, que se expresa en acciones políticas como: el trabajo comunitario en barrios trabajadores y villas; proyectos de alfabetización; movimientos religiosos y críticos de la desigualdad social; organizaciones sindicales; Centros de Estudiantes Secundarios y Universitarios; Centros de Estudio e Investigación; bibliotecas populares y comunitarias; centros culturales y centros vecinales; cátedras libres en las universidades; experiencias colectivas de formación profesional; colectivos artísticos, músicos, teatrales, plásticos, cinematográficos, partidos revolucionarios y organizaciones armadas. Esto se hacía cada vez más común.

Por su parte, las fuerzas del orden tenían su propia interpretación de los hechos.

Los militares entendían que estas acciones revolucionarias eran un peligro para la sociedad conservadora, “occidental y cristiana”. Por eso, comenzaron a rechazar,

perseguir y violar los derechos de quienes realizaban estas prácticas (estudiantes, trabajadores, intelectuales, artistas, etc.). Las Fuerzas Armadas Argentinas se pusieron la tarea de “disciplinar” a la sociedad, “extirpando” a los elementos “extraños” llamados “subversivos”. Los “delincuentes subversivos” eran para los militares todos aquellos ciudadanos que no se ajustaban, según sus códigos, al ideal del hombre “occidental y cristiano”. Todos ellos eran “enemigos de la nación”. Con el argumento de la “seguridad interna” –el enemigo estaba en la propia sociedad– los militares utilizaron todos los instrumentos legales del Estado para controlar, eliminar y callar a estos “enemigos”. Uno de los efectos fue sembrar el terror en la población y provocar su desmovilización: se creó una verdadera “cultura del miedo”.

Muchos argentinos hicieron propio el discurso autoritario y las consignas de la Junta Militar. Otros, aunque no estaban de acuerdo, pensaban que sólo era posible resguardarse y preservar la vida propia a partir de diferenciarse de todo aquel que pudiera ser sospechado de participar políticamente. El miedo introdujo en las prácticas sociales la segmentación, la fragmentación y el individualismo como única respuesta posible, incluso para quienes deseaban recuperar la democracia.

Terrorismo de Estado

Durante la última dictadura militar, el Estado actúa de dos maneras para “defender” el orden social capitalista, occidental y cristiano: por un lado, con acciones legales, visibles y explícitas; por otro, con acciones clandestinas, al margen de toda legalidad formal. El Estado represor instala 340 CCDTyE distribuidos por todo el país, empleando diversos mecanismos que buscan exterminar la diferencia: el secuestro, la tortura, la desaparición forzada, el asesinato y el posterior robo y ocultamiento de los cuerpos de miles de sujetos, el exilio interno y externo, la apropiación de niños/as, etc.

En este doble accionar legal/clandestino del Estado terrorista, se construyen los grises, la zona de indefinición. Esta es la zona de la política del miedo, de la incertidumbre entre el conocimiento de la detención y desaparición; y la sospecha de la muerte o el tormento. De la inacción por temor a las consecuencias, de la imprevisibilidad de las acciones por parte de las fuerzas represivas.

Día Nacional de la Memoria y la Justicia

En 2003, a partir de las iniciativas del ex Presidente Néstor Kirchner, el Congreso de la República Argentina derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y se reabrieron los juicios. Asimismo, la justicia comenzó a declarar inconstitucionales los indultos por crímenes de lesa humanidad que habían cometido los militares durante la última dictadura. En 2006 se reabrieron 959 causas penales, que siguen en marcha. En ese mismo año, se declaró el 24 de marzo como el Día Nacional de la Memoria y la Justicia y como feriado nacional a través de la Ley 26.085.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=wDv5VYjMk-8>

Texto para el segundo momento

Sinopsis "Crónica de una fuga"

Buenos Aires, Argentina. 1977. El Gobierno Argentino, en manos de las fuerzas armadas - y a través e un Golpe de Estado- instauro un sistema dictatorial que opera a través de la violencia, la tortura y la desaparición de miles de personas.

Claudio Tamburrini, un joven de 17 años, arquero de un equipo de fútbol de la "B", es detenido y trasladado a un Centro Clandestino de Detención conocido como la "Mansión Seré": una vieja casona aristocrática del periférico barrio de Morón. Allí Claudio conoce a Guillermo, Marcos y al Gallego, con quienes convive, soportando el terror, el miedo y las vejaciones a los que están sometidos.

Finalmente, tras cuatro meses de cautiverio, deciden escapar. Una noche de lluvia - y completamente desnudos- saltan al vacío, logrando salvar sus vidas, comenzando así a vivir su verdadero Futuro.

Claudio es Profesor de Filosofía y vive en Estocolmo. Guillermo vive en Montpellier, Francia; y es actor y titiritero.

Fuente: <http://www.ks-films.com.ar/filmografia/cronica-de-una-fuga/sinopsis/>

Texto para el tercer momento

▪ *"Es un desaparecido, no tiene entidad. No está ni muerto ni vivo, está desaparecido... Frente a eso no podemos hacer nada"*

(Videla)

▪ *"¿Sabe usted dónde está su hijo en este momento?"*

(Mensaje publicitario oficial, 1976/77)

▪ *"Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida a aquellos que permanecen indiferentes, y finalmente mataremos a los tímidos."*

(General Ibérico Saint Jean. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Mayo de 1977)

▪ *"Los argentinos somos derechos y humanos."*

(Leyenda popularizada en una calcomanía durante la visita de la Comisión Interamericana de Derechos humanos, que vino en 1979 a constatar la represión ilegal)

▪ *"Las urnas están bien guardadas."*

(General Leopoldo Galtieri, 1981)

▪ *"Éramos catorce madres. Volvimos a la semana siguiente. Volvíamos cada semana por novedades a reclamar. Hasta que un día la policía nos dijo que no podíamos estar reunidas, porque había estado de sitio, y que debíamos caminar. Ellos nos impulsaron a caminar. -Caminen de a dos... circulen...- nos gritaban los policías. Nos tomábamos del brazo y empezábamos a caminar. Llegábamos a la plaza y nos poníamos en marcha para que la policía no nos corriera."*

(Revista Paz y Justicia. Enero 1983)

▪ *"Por primera vez un tribunal de justicia de un gobierno democrático consigue sentar en el banquillo de los acusados a los nueve integrantes de las juntas militares, que se sucedieron en el poder entre 1976 y 1982, tras un golpe de Estado. Las cabezas visibles de esa dictadura son juzgadas desde el 22 de abril de 1985. Estamos al frente de un acontecimiento histórico, que marcará para siempre la vida de la sociedad argentina."*

(Diario del juicio. Ed. Perfil. 1985)

▪ *“No he venido a defenderme. Nadie tiene que defenderse por haber ganado una guerra justa, y la guerra contra el terrorismo subversivo fue una guerra justa. Sin embargo yo estoy aquí procesado por haber ganado una guerra justa.”*

(Emilio Massera, en declaraciones del juicio a las juntas, 1985)

▪ *“No, no se podía fusilar. Pongamos un número, pongamos cinco mil. La sociedad argentina no se hubiera bancado los fusilamientos: ayer dos en Buenos Aires, hoy seis en Córdoba, mañana cuatro en Rosario, y así hasta cinco mil. No había otra manera. Todos estuvimos de acuerdo en esto. Y el que no estuvo de acuerdo se fue. ¿Dar a conocer dónde están los restos? ¿Pero, qué es lo que podemos señalar? ¿En el mar, el Río de la Plata, el riachuelo? Se pensó, en su momento, dar a conocer las listas. Pero luego se planteó: si se dan por muertos, enseguida vienen las preguntas que no se pueden responder: quién mató, dónde, cómo.”*

(Declaración de Videla del libro "El dictador", de María Seoane y Vicente Muleiro)

▪ *“Señores jueces, quiero utilizar una frase que pertenece ya a todo el pueblo argentino: Nunca más.”*

(El fiscal Julio César Strassera en el cierre de su alegato de una semana, el 18 de septiembre de 1985)

▪ *“La plaza es el lugar donde se produce el verdadero y único milagro de la resurrección (...) los primeros pasos tienen mucha profundidad y cuando me pongo el pañuelo en la casa de las madres, antes de salir para la plaza, y me lo aprieto fuerte en la barbilla, es un abrazo, el abrazo de los treinta mil. La plaza es la lucha, la esperanza, los sueños, las ilusiones y la sangre de los tantos.”*

(Hebe de Bonafini, Presidenta de las Madres de Plaza de Mayo en Diario Página 12, 26 de junio de 1996).

Ayudar a un escritor a escribir una crónica

Leticia Colafigli

La actividad que se presenta a continuación tiene el sentido de “expandir” un texto básico para hacerlo más expresivo y adecuado al contexto donde finalmente se insertará. En este caso, se trata de una noticia sobre un núcleo de informaciones mínimas sobre un extraño o insólito hecho acontecido en la ciudad de Río III de la provincia de Córdoba, donde un hombre denunció haberse despertado en medio de la noche y haber advertido que una desconocida joven yacía en su misma cama. El objetivo principal de esta actividad es hacer la noticia más atractiva aún para un posible lector interesado en este tipo de casos con el agregado de información que completaría el significado del texto. Cada una de las secuencias que se solicita incorporar representa un núcleo informativo novedoso, ya sea sobre los protagonistas o sobre las motivaciones de sus acciones, que permitirían acercar la noticia al género de una crónica periodística verosímil y a quien la realice a experimentar la posibilidad de injertar libremente pero de manera coherente y progresiva nueva información para experimentar cómo un texto puede volverse más comunicativo y expresivo para los fines que se proponga: sorprender, atraer, conmover, preocupar, etc.

Desde el punto de vista didáctico, la tarea de “expansión coherente y libre de textos escritos pre-hechos” constituye un buen motivo para desafiar a los estudiantes en cuestiones básicas de los textos escritos: la coherencia global y local, la progresión de temas e ideas, la información principal y secundaria, las secuencias textuales que componen un texto, etc. También, en las maneras de adecuar un género a fines comunicativos determinados; en este caso: cómo arribar desde un núcleo informativo básico a una crónica periodística realista, una crónica ficcional y alocada o humorística, una crónica trágica de sesgo psicológico, etc.

1. Lean la siguiente noticia.

Durmiendo con una desconocida

En un hecho de ribetes insólitos, un hombre domiciliado en la ciudad de Río Tercero, en el interior provincial, llamó en las últimas horas a la Policía para denunciar que se había despertado de repente en medio de la noche y se había encontrado con una joven desconocida que dormía a su lado.

Tras alertar del hecho al 101, los uniformados, sin saber bien con qué se encontrarían, concurren a la casa del hombre, donde hallaron a una chica de 17 años que estaba recostada plácidamente en la cama del denunciante. En principio, ni el dueño de la casa, que vive solo, ni los policías salían del asombro.

Finalmente, al despertar la joven explicó que tenía sueño, vio la puerta abierta y buscó una cama para dormir. Poco después, ya en sede policial, la chica admitió que tras discutir con su pareja no se sintió bien, dejó tirada su bicicleta en plena calle y terminó durmiendo en la primera casa que encontró con la puerta abierta. La historia encontró su final cuando los padres la retiraron en la sede policial.

2. Luego de leer la noticia “Durmiendo con una desconocida”, escribirán la crónica sobre el hecho. Como podrán observar, parte de la crónica ya está escrita. Ustedes deberán completarla con la información solicitada en cada secuencia. Para ello, deberán decidir si se trata de secuencias descriptivas, narrativas, argumentativas, explicativas o dialógicas.

Jorge es un solitario. Siempre lo fue. En sus 55 años, tan solo 3 estuvieron marcados por la convivencia con alguna que otra ex pareja. Por eso, le pareció tan extraño encontrarse acompañado aquella noche en su propia cama. Gasista de profesión, ese día había sido muy agitado. **SECUENCIA TEXTUAL 1.**

Quizás por eso no escuchó el momento en que Ana María se acostó en su cama. **SECUENCIA TEXTUAL 2.**

Ana María **SECUENCIA TEXTUAL 3**.

Hace dos años que está de novia con Marcos **SECUENCIA TEXTUAL 4**.

La pareja estaba pasando por un momento complicado desde hacía ya un tiempo, ya que **SECUENCIA TEXTUAL 5**.

Esa noche del hecho, **SECUENCIA TEXTUAL 6**.

De todo esto se enterarían Jorge y la policía unas horas después, luego de que los agentes llegaran a la casa para despertar a la joven y llevársela a la estación. Una vez en la comisaría, la joven contó lo que había pasado. **SECUENCIA TEXTUAL 7**.

Finalmente, los padres de Ana María acudieron a la comisaría para buscarla. **SECUENCIA TEXTUAL 8**. Jorge, por su parte, volverá a dormir solo como cada noche. “Me encontré durmiendo con una desconocida. **SECUENCIA TEXTUAL 9**”.

SECUENCIA TEXTUAL 1: secuencia para conocer sobre su día.

SECUENCIA TEXTUAL 2: secuencia en la que Jorge testimonia lo que sintió y pensó cuando la vio.

SECUENCIA TEXTUAL 3: secuencia para saber quién es, edad, qué hace de su vida.

SECUENCIA TEXTUAL 4: secuencia para conocer al novio.

SECUENCIA TEXTUAL 5: secuencia para conocer cuál era el problema, por qué era un momento complicado.

SECUENCIA TEXTUAL 6: secuencia para contar sobre la discusión de esa noche.

SECUENCIA TEXTUAL 7: por qué decidió entrar a la casa; por qué le pareció una buena idea.

SECUENCIA TEXTUAL 8: los padres testimonian lo que sienten y dan su punto de vista sobre la situación.

SECUENCIA TEXTUAL 9: conclusión/reflexión personal de Jorge.

Ayudar a un lector a publicar su carta

Gustavo Giménez

Esta actividad propone a su destinatario dos objetivos básicos y primarios: acompañar a un lector imaginario con algunas dificultades técnicas y expresivas a escribir una *carta de lector* que pueda ser publicada, y, finalmente, escribir otra carta que polemice en algún sentido con aquella; una suerte de “ayuda activa” según la cual quien lo hace también tiene algo para decir sobre lo que se discute. Como finalidad específica, pretende un recorrido integral y sucinto por algunas de las problemáticas o dimensiones de la textualidad: la cuestión de la coherencia local ó cohesión interna (paso 1); la progresión temática (paso 2); el significado global que da coherencia global a un texto (paso 3); la estructura esquemática o la secuencia textual dominante (pasos 4 y 5); una retórica mínima del género discursivo en cuestión (paso 6); la planificación temática y discursiva de un texto breve y polémico (pasos 7 y 8) y su rápida ejecución y revisión para una rueda de discusiones y comentarios compartidos con otros (paso 9).

El foco de esta propuesta no está puesto sólo en la producción de escritura de un texto argumentativo²⁴ sino también, y principalmente, en la reflexión sobre la pluralidad de dimensiones que caracterizan esos objetos complejos que son los *textos*: mientras que hay cuestiones que atañen a un nivel de descripción local o micro (cohesión de enunciados, progresión de temas e ideas), hay otras que se vinculan con el plano global o macro (el tema que representa a todo un texto y su estructura esquemática o compositiva) y otras que se relacionan con la faz discursiva de un texto (en este caso, con el plano retórico y el “decir de alguna manera para convencer a alguien”). Se trata, en definitiva, de un tipo de trabajo integral que propone hacer y reflexionar sobre un tipo de objeto lingüístico complejo (*los textos/discursos*) considerándolos efectivamente unidades “multidimensionales” (significativas y temáticas, estructuradas, organizadas, comunicativas, dialógicas, etc.)

24. Para una propuesta explícita y sostenida de la argumentación invitamos al lector a visitar el texto “Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela” (Giménez, G. y otros, 2014) disponible de manera libre en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>

1. Félix Ibáñez, asiduo lector mendocino de la revista La Hilacha, escribió la siguiente carta que envió por mail; sin embargo, algún problema técnico en su confección o en el envío no sólo separó las oraciones, sino que las mezcló. Desde la revista, se la devolvieron invitándolo a enviar una versión normalizada de la carta para poder publicarla finalmente. La tarea es, entonces, escribir la versión original y/o aceptable de la carta que podría enviar Félix y ser aceptada.

Félix Ibáñez, Godoy Cruz, Mendoza. Correo de Lectores Revista La Hilacha n° 48, Septiembre de 2002.

Pero ¿qué cambio? Si perdemos los valores del ser humano, ¿sirve cambiar?

Y lo dice una adolescente de 16 años. Ya lo dice el tango “lo que hace falta es empaclar mucha moneda, vender el alma, rifar el corazón, tirar la poca decencia que te queda...que no hay ninguna verdad que se resista frente a dos pesos moneda nacional...; dame puchero, guardate la decencia...”

Qué podemos agregar, ahora que los argentinos vivimos en un mundo globalizado, con avances continuos, con nueva tecnología, parece que también entramos en el llamado “cambio”.

Qué verdad, cruda y sincera, la carta de la lectora Josefina Cornejo, publicada en el número anterior n° 47.

2. Ahora bien, al revisar y corregir la carta Félix cae en la cuenta de que podría hacerla más expresiva y decide anexarle algunas de las siguientes ideas o expresiones para que resulte más clara y contundente:

- Funcionarios que sólo aspiran a multiplicar sus ingresos y bienes
- Que lo diga una adolescente nos hace pensar seriamente que todo está tergiversado, sin ética, sin moral, sin valores básicos
- No les importa la función pública cuyo único sentido es el de “servir al otro”
- Hago mía esa letra; eso se decía no sé cuántos años atrás


· Y ya en esa época lo único que importaba era el dinero, el poder, el decidir sobre las cosas

Sin embargo, Félix teme que le pase lo mismo que antes y se le vuelvan a separar y mezclar las oraciones por eso pide ayuda para reescribirla con los nuevos agregados. Ayudalo, entonces, a reescribir de manera integral la versión última y aceptable de su carta con estos nuevos agregados.

3. La carta quedó lista para el envío, sin embargo en la sección de la revista piden como requisito para publicar una carta de lector que esta tenga un título que resuma el contenido del texto; según dicen, es para agilizar la elección de los lectores que las leen. ¿Cuál sería ese título que encabezaría la carta de Félix y que resumiría lo que él quiso decir? Volvé a leer la carta definitiva tal como quedó para su envío y sugerí al menos dos títulos a Félix.


4. La carta ya fue enviada y es esperable que ahora pueda ser publicada. Si alguien preguntara qué tipo de texto le ayudaste a escribir a Félix, ¿qué le dirías?. Si insistiera diciendo que ya sabe qué piensa Félix y que era una carta de lector, pero pregunta cómo era el texto, qué forma tenía, si era un relato sobre algo que le pasó a él en su vida, o una descripción de algún suceso que suele pasar... ¿Qué le dirías? ¿Qué elementos del texto te permitirían dar esa respuesta?

5. Si tuvieras que hacer un esquema del texto de Félix que ayudaste a terminar para que tu interlocutor te entienda mejor, ¿cómo lo representarías? Intentá hacerlo de la manera más clara posible en el siguiente recuadro:



6. Como cualquier productor de textos o usuario del lenguaje, Félix ha utilizado algunas estrategias para lograr que lo que escribió resultara más afín a sus propósitos comunicativos, a lo que quería hacer con su texto; es decir, convencerlo de que lo que estaba diciendo era así. ¿Cuáles te parece que son esas estrategias en este caso? Rastrea en la carta algunos recursos que utilizó el autor para ese propósito y transcribilos:

7. El texto de Félix deja entrever cierto sentido de la “antipolítica”: todos los políticos son lo mismo, la política no sirve, etc. ¿Te animarías a rebatir esta idea? Esquematiza un texto breve que serviría de respuesta y discusión con el de Félix. Organiza las ideas principales de este texto de discusión en el siguiente recuadro.



8. Pensando que tu texto puede ser incluido en el próximo número de La Hilacha, ¿qué estrategias piensas que te servirían mejor para ello y para ganar adeptos en la discusión? Ideá algunas estrategias que harían más contundente tu carta e, incluso, servirían para abrir una polémica de lectores en la revista:

9. Breve y contundente, hay que redactar, revisar y pasar tu texto en limpio. Seguramente no vas a tener los inconvenientes de Félix y podrás hacerlo rápidamente. Asegurate de que el producto guarde cierta fidelidad a los estándares lingüísticos básicos (cohesión de las oraciones, progresión de temas, expresiones adecuadas, estructura clara, etc.) y a lo que realmente querés decir y que los lectores lean en tu carta.

Ayudar a un lector a publicar su carta II

Leticia Colafigli

Tal como en el anterior ejercicio, la *carta de lector* representa un género adecuado para que alguien opine y diga lo que piensa sobre algún tema de actualidad de manera directa e intencional; también para que otro escritor ayude a ese lector-escritor a que pueda decir lo que quiera de mejor y más eficaz manera. La televisión, en este caso, es el motivo social que hace que un supuesto lector desee opinar y dar a conocer lo que piensa en algún otro medio; también, la excusa para que los estudiantes que están aprendiendo a escribir no sólo comprendan lo que otro quiere decir, sino que también lo “ayuden” a decir lo que quiere y lograr sus propósitos comunicativos.

En ese sentido, la actividad plantea los siguientes desafíos al “escritor-ayudante”: comprender la tesis central de lo que otro quiere decir cuando argumenta (paso 1); seleccionar información innecesaria o menos relevante para ciertos propósitos comunicativos (paso 2); precisar el léxico, adecuar el registro utilizado a la situación de comunicación o hallar maneras más efectivas de conectar ideas o expresiones (paso 3); comprender la perspectiva de otro lector/escritor y tomar nuevas decisiones para otra reescritura (paso 4). Se trata, en definitiva, de una experiencia de lectura / escritura / reescritura acotada y puntual, un ejercicio preciso podría decirse, que focaliza algunas, no todas por cierto, de las dificultades que experimentamos los escritores cuando queremos escribir y comunicar lo que escribimos. Y, sobre todo, que posibilita que el escritor tome las decisiones que crea necesarias para transformar un texto en otro.

Desde la perspectiva didáctica, los textos no son sólo objetos teóricos para analizar tal como lo hacen los lingüistas sino, principalmente, motivos y espacios privilegiados para desarrollar esas prácticas que los constituyen: la lectura y la escritura. La multidimensionalidad de estos objetos lingüísticos (en tanto son objetos estructurales, discursivos, enunciativos, gramaticales, formales, etc.) se activa y es posible de constituirse en objeto de reflexión, enseñanza y aprendizaje, cuando se los constituye en el motivo de prácticas de lectura y escritura.

A continuación, realizaremos una actividad de “correctores de textos”.

1. Cansada de ver malos programas en la televisión, Daniela pensó que quizás sería una buena idea escribir una carta de lector expresando su opinión sobre el tema. Averiguó sobre diferentes medios y encontró la revista *Matices*, de amplia circulación en Córdoba. Este es el boceto que elaboró después de un arduo trabajo:

Director de la revista matices, Qué tal?, bueno, te escribo porque como que me puse a pensar en las cosas que hay en la tele y no paraba de quejarme de esto. Hasta que mi vieja se hartó y me dijo que por qué no escribía a algún diario o cosa parecida...y estubo piola la idea. Así que bueno, me puse a escribir.

Lo que quería decir, más que nada, es mi inquietud por las cosas que dan todos los días por la tele de acá de nuestro país (porque no sé qué onda la tele en otros países). Ya sé que muchos de los que están leyendo esta carta van a decir “uy, qué densa, esta mina...si no le pinta ver la tele, que la apague y chau”. Obvio. Yo puedo apagar la tele si quiero, pero ese no es el punto. La posta es que la tele es una cosa re grossa, re poderosa, por eso, para mí, tendría que usarse de una manera más buena, con cosas entretenidas, divertidas y copadas, sí, pero sin irse al extremo y mostrar cualquiera (porque algunos programas se re zarpan) o ser tan vacíos. Yo, ponele, tengo una hermanita, no?, pero si me pongo a pensar, te digo: en este momento, no hay ni un programa que sea así como yo digo (educativo, entretenido y todo eso) y entonces no podría sentarme a ver la tele tranquila con la Ceci. Por suerte, hace un par de años ya que hay cosas como pakapaka y encuentro, pero bueno..son los menos. Y si pienso en mí, te digo que es un desastre: si no te gustan las novelas o Tinelli, fuiste.

Y para qué vamos a hablar de Córdoba! Recién ahora está Cba24n (el canal de noticias cordobés) en la televisión digital y en el cable. Pero igual, muchos programas cordobeses son una copia barata de los de Buenos Aires. Digo yo, ¿por qué no se ponen las pilas y hacen programas más auténticos, más originales, más cordobeses, en vez de querer imitar otros? Está ese de cocina, que le copia a Cocineros Argentinos o los de “chimentos cordobeses”, que no tienen demasiado para decir. Los más lindos de acá son los de viajes o aventuras, como ese “Hoy no duermo en casa”. Y ni hablar de la televisión cordobesa los fines de semana! Si no tenés cable o no tenés el decodificador para la tele abierta, fuiste.

Una vuelta, en clases, leímos unas cosas de un tipo que se había ganado un premio Nobel, y que dijo, más o menos, esto (que creo que es lo que yo quiero decir, pero más lindo): “esta sociedad terminará perdiendo sus valores atrás de la fachada de los medios televisivos, que sólo se preocupan por sus intereses comerciales y no en educar a sus ciudadanos”. Re claro, el tipo. Yo coincido 100% con él. Bueno, eso era más o menos lo que quería decir ¡Nos vemos! ;) Dani Veloná

- a) Escriban en un breve párrafo qué posición tiene Daniela sobre la televisión argentina.
b) ¿Qué argumentos presenta para fundamentar esa posición? Usen las siguientes estructuras:

Acerca de la televisión argentina, Daniela piensa que ... porque ...

Acerca de la televisión de Córdoba, considera que ... ya que ...

Piensa que plantearse estas preocupaciones no es algo menor, pues la televisión ...

2. Sin embargo, Daniela sabe que este texto no va a funcionar. Realizaremos distintas actividades para reescribir el texto y adecuarlo al contexto, así Matices la publica.

- a) Tachen la información innecesaria. Por ejemplo, ¿es importante conocer cómo a Daniela “se le ocurrió” escribir?

3. De lo que queda como información importante, realicen las siguientes actividades para adecuar el texto al contexto.

- a) Encierren las palabras “decir” y “cosa”. Éstas se denominan “genéricos”, pues no dan mucha información sobre la característica de la situación, objeto o acción en cuestión. Cámbienlas por otras más específicas. A manera de ejemplo:

| | |
|--|--|
| <i>la tele es así como una cosa re grossa, re poderosa...</i> | <i>La tele es un medio de comunicación ...</i> |
|--|--|

- b) Lean las siguientes concesiones:

*-Yo puedo apagar la tele si quiero, **pero** ese no es el punto.*

-tendría que usarse de una manera más buena, con cosas entretenidas, divertidas y copadas,

sí, **pero** sin irse al extremo y mostrar cualquiera (porque algunos programas se re zarpan) o ser tan vacíos.

- Por suerte, hace un par de años ya que hay cosas como pakapaka y encuentro, **pero** bueno... son los menos.

En cada una, hay dos ideas conectadas por un “pero”. Pongan entre paréntesis las ideas conectadas. Luego, reformulen estos fragmentos utilizando los siguientes conectores:

-Si bien es cierto que...

-Es verdad que ... Sin embargo

-Aunque ...

c) Por último, identifiquen palabras y expresiones propias de la oralidad o demasiado informales y decidan: ¿Cómo las transformarían en otras más propias de la escritura formal?

| Oralidad | Escritura |
|---|--|
| Yo, <i>ponele</i> , tengo una hermanita, ¿no? No sé qué onda la tele en otros países | Yo, por ejemplo, tengo una hermana más pequeña. No conozco qué ocurre en la televisión de otros países. |

4. a) Ahora sí, comenzarán la re-escritura. Para eso, retomen lo que hicieron en cada uno de los puntos anteriores.

b) Intercambien los textos con un/a compañero/a. Cada uno/a lea la nota del otro/a y haga las correcciones que crean necesarias sobre el papel. Anoten qué es lo confuso, si hay cosas que no se entienden, si está claro el contenido, qué cambios recomiendan, qué corregirían y por qué, si les parece adecuada. Luego, explíquense las correcciones.

c) Revisen nuevamente el propio texto teniendo en cuenta las correcciones del compañero. Ahora sí, escriban el definitivo a continuación de los textos corregidos.

ÍNDICE

5. **1º PARTE:**
TEXTOS, DISCURSOS Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA. NOCIONES BÁSICAS
7. PRESENTACIÓN

11. **Cap. 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO/NOCIÓN DE TEXTO**
13. DEFINICIÓN DE TEXTO
17. ALGUNAS NOCIONES PRÓXIMAS A TEXTO
19. ENUNCIADO
20. TEXTO. ENUNCIADO. GÉNERO DISCURSIVO. TIPO DE TEXTO
TEXTO Y FRASE/ORACIÓN. DIFERENCIAS
24. APROXIMACIONES A LA CUESTIÓN TEXTO / DISCURSO DESDE
LOS MANUALES ESCOLARES

27. **Cap. 2: OTRAS APROXIMACIONES AL CONCEPTO/NOCION DE
TEXTO**
29. APROXIMACIONES DESDE LA SEMIOLOGÍA
30. LA CUESTIÓN DEL CONTEXTO. EL CON-TEXTO DEL TEXTO
32. LA COHERENCIA COMO PROPIEDAD INHERENTE A LOS TEXTOS
/ DISCURSOS

35. **Cap. 3: NUEVAS APROXIMACIONES EN TORNO A LOS TEXTOS
ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA BÁSICA**
38. La Cohesión
39. La Coherencia
40. DERIVACIONES DE UNA TEORÍA BÁSICA PARA PENSAR LA DI-
DÁCTICA

47. **Cap. 4: UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS SOBRE LA COHE-
SIÓN TEXTUAL**
50. ¿QUÉ SON LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN?
54. Las relaciones de cohesión y la causalidad. Reflexiones didácticas

- 56. Los procedimientos de cohesión textual disponibles
- 57. Procedimientos de cohesión textual según Enrique Bernárdez.
- 59. Procedimientos de cohesión textual según Beaugrande y Dressler.
- 63. Procedimientos de cohesión textual según Ruqaiya Hasan
- 66. LA CUESTIÓN DE LA COHESIÓN TEXTUAL. PROYECCIONES EN LA DIDÁCTICA

- 69. **Cap. 5: LA TEORÍA SOBRE LOS TEXTOS Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA**
- 73. LA FRASE Y EL DISCURSO: DOS UNIVERSOS DISTINTOS

- 79. **Cap. 6: HACIA UNA GRAMÁTICA TEXTUAL. REFLEXIONES INICIALES PARA UNA TEORÍA COGNITIVA SOBRE LOS TEXTOS.**

- 89. **Cap. 7: LAS MACROESTRUCTURAS DE LOS TEXTOS.**
- 96. Estructura temática y macroestructuras de los textos. Algunas proyecciones didácticas

- 103. **Cap. 8: LAS SUPERESTRUCTURAS DE LOS TEXTOS**
- 105. Propiedades de las superestructuras
- 106. Actividad para los lectores

- 113. **Cap. 9: LA CUESTIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES EN EL ESTUDIO SOBRE LOS TEXTOS.**
- 115. ANTECEDENTES
- 115. DIFICULTADES
- 116. PRINCIPIOS
- 117. LA NOCIÓN DE GÉNERO DISCURSIVO
- 117. TIPOLOGÍAS HISTÓRICAS
- 118. La clasificación de Longacre y Levinsohn (1978)
- 118. La clasificación de Bárbara Sandig (1972)
- 119. La tipología de Grose
- 120. La tipología de Biber sobre la base de rasgos lingüísticos
- 122. La tipología de Brinker 1988
- 122. La tipología de Werlich (1975)
- 123. La tipología de Jean M. Adam
- 131. Otros modelos de tipologías
- 134. LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES EN LOS MANUALES ESCOLARES

136. PARA REFLEXIONAR
139. **Cap. 10: OTROS MODELOS TEXTUALES BÁSICOS**
141. MODELOS DE ESTRUCTURAS NARRATIVAS.
141. Modelo de Van Dijk (1995)
142. Modelo de Adam (1997)
144. MODELOS DE ESTRUCTURAS ARGUMENTATIVAS.
144. Modelo de Van Dijk (1995)
145. Modelo de J. M. Adam (1997)
146. Un modelo mixto
148. MODELOS DE ESTRUCTURAS EXPOSITIVO-EXPLICATIVA
148. El tratado científico. Van Dijk (1995)
149. Modelo de la secuencia explicativa. J. M. Adam (1997)
150. Otras modelizaciones
150. MODELO DE ESTRUCTURA DESCRIPTIVA
150. Modelo de la secuencia descriptiva desde la perspectiva de J. M. Adam (1997)
152. MODELO DE ESTRUCTURA DIALOGAL
152. El modelo de la secuencia dialogal de J. M. Adam
152. Conclusión
155. **Cap. 11: UN ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS TEXTOS**
157. La lingüística como ciencia
158. Los objetos complejos. El texto
159. Demostración
161. Conclusión
163. **Capítulo 12: CONCEPTOS GENERALES DE LA TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN**
166. La teoría de la enunciación
167. Enunciado y enunciación
168. Discurso, texto y contexto
169. El sujeto de la enunciación
176. Otros elementos para el análisis del discurso. La enunciación del tiempo
177. El tiempo del enunciado y el tiempo de la enunciación
177. La enunciación del espacio
177. Punto de vista
178. Las modalidades y la enunciación
179. Figuras retóricas
180. Las paráfrasis
180. Las definiciones

- 180. Las ejemplificaciones
- 180. Las analogías
- 182. La generalización
- 182. Las citas de autoridad
- 182. Las concesiones contraargumentativas (o reservas contraargumentativas)
- 183. Las preguntas retóricas
- 184. Conclusión
- 185. BIBLIOGRAFÍA

- 189. **2º PARTE:**
 TEXTOS, DISCURSOS Y ENSEÑANZA.
 SECUENCIAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

- 191. PRESENTACIÓN
- 193. LA CUESTIÓN DE LA PERSONALIDAD-IMPERSONALIDAD EN LOS TEXTOS DE LA PRENSA. ENSEÑAR LAS IMPLICANCIAS DISCURSIVAS DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES PASIVAS

- 195. Breve descripción y fundamentación de la secuencia
- 197. Ayudar a un lector/escritor a valorar los alcances de las estructuras pasivas en crónicas y noticias: la reflexión gramatical
- 197. 1. Anclaje teórico de la secuencia
- 198. 2. En relación a las actividades que aquí se proponen y el aspecto del tema que focalizan
- 199. 3. Objetivos de la secuencia
- 199. 4. Desarrollo de la secuencia
- 199. 4.1. Primera instancia: presentación del tema
- 202. 4.2. Segunda instancia: actividades propuestas
- 209. BIBLIOGRAFÍA

- 211. LA CUESTIÓN DE LA POLIFONÍA EN LOS TEXTOS. ENSEÑAR A CITAR LA VOZ DE OTROS
- 213. Breve descripción y fundamentación de la secuencia
- 214. Ayudar a un lector/escritor a reconocer y utilizar las diferentes maneras de referir el discurso ajeno: particularidades estructurales e implicancias discursivas
- 214. 1. Anclaje teórico de la secuencia
- 215. 2. En relación a las actividades que aquí se proponen y el aspecto del tema que focalizan.

- 217. 3. Objetivos de la secuencia
- 217. 4. Desarrollo de la secuencia
- 218. 4.1. Primera instancia: presentación del tema
- 225. 4.2. Segunda instancia: actividades propuestas
- 237. BIBLIOGRAFÍA

- 239. LA CUESTIÓN DE LOS TEXTOS Y EL CONTEXTO SOCIAL. ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN TORNO A LA JUVENTUD Y LOS JÓVENES
- 241. Breve descripción y fundamentación de la secuencia
- 242. Propuesta del taller “Juventud y argumentación”

- 253. LA CUESTIÓN DE LOS TEXTOS Y EL CONTEXTO SOCIAL. ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN TORNO A UN HECHO HISTÓRICO: EL 24 DE MARZO DE 1976, DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA
- 255. Breve descripción y fundamentación de la secuencia
- 257. “24 de marzo de 1976: Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”; Propuesta metodológica para un taller de argumentación
- 257. Primer momento
- 260. Segundo momento
- 262. Tercer momento
- 263. Cuarto momento
- 265. Quinto momento
- 268. Sexto momento

- 277. AYUDAR A UN ESCRITOR A ESCRIBIR UNA CRÓNICA
- 283. AYUDAR A UN LECTOR A PUBLICAR SU CARTA
- 289. AYUDAR A UN LECTOR A PUBLICAR SU CARTA II

Textos, discursos y enseñanza de la lengua

Un manual introductorio para estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura

La enseñanza de la lengua experimentó en los últimos años un vertiginoso cambio de paradigma y puso a los *textos* y los *discursos sociales* en el centro de su atención; sin embargo, es probable que esta transformación no haya sido acompañada desde la formación inicial y la capacitación de los profesores por el estudio pormenorizado y detenido de las nociones o categorías básicas que alimentan ese paradigma.

Este manual intenta ser un instrumento en ese sentido: no es un compendio general de teorías lingüísticas ni siquiera una compilación de teorías sobre los textos. Es posiblemente una recuperación ajustada y sistemática de algunas de las nociones y referencias teóricas sobre los textos y/o los discursos que han alimentado este nuevo paradigma didáctico comúnmente llamado *comunicativo* o *textual*. No es otra su finalidad que traer al ruedo viejas y nuevas ideas del campo de la lingüística más algunas intersecciones con el de la enseñanza para constituir las en herramientas de la reflexión didáctica.

Qué son los textos y los discursos, cuáles sus propiedades constitutivas, en qué se diferencian de otras unidades lingüísticas, cómo se clasifican, son algunas de las preguntas que este manual intenta poner en juego con la finalidad que expresa el subtítulo: contribuir a la formación inicial y básica de los estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura. Son ellos los destinatarios privilegiados de este trabajo, sus potenciales lectores y quienes mejor, quizás, podrán aprovechar los desarrollos propuestos.



Secretaría
Académica

Área
Tecnología
Educativa

Secretaría de
Investigación,
Ciencia y Técnica

