

DIDÁCTICA
DE LA LENGUA
NOTAS Y REFLEXIONES
APUNTES DE CÁTEDRA
DEL SEMINARIO DE
ENSEÑANZA DE LA LENGUA I

**DIDÁCTICA
DE LA LENGUA**
NOTAS Y REFLEXIONES

APUNTES DE CÁTEDRA
DEL SEMINARIO DE
ENSEÑANZA DE LA LENGUA I



Decano Facultad de Filosofía y Humanidades
Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades
Lic. Flavia Dezzutto

Secretaría Académica
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López
Subsecretaria: Lic. María Luisa González

Este material se llevo a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

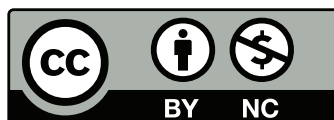
Iniciativa que la facultad destaca de gran relevancia ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad

Producción integral
Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Autor
Gustavo Giménez

Corrección y estilo
Gustavo Giménez

Diseño Gráfico
Bea Barbosa



Este material se encuentra bajo licencia
Atribución-NoComercial
CC BY-NC

Esta licencia permite a otras distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarle y ser no comerciales, no están obligadas a licenciar sus obras derivadas bajo los mismos términos.

Gustavo Giménez

Profesor en Letras Modernas

Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Profesor Adjunto a cargo del Seminario de Enseñanza de la Lengua I

Didáctica de la lengua : notas y reflexiones : apuntes de cátedra del Seminario de Enseñanza de la Lengua I. Cuaderno de Cátedra. Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Giménez, Gustavo Alberto

Didáctica de la lengua : notas y reflexiones : apuntes de cátedra del Seminario de Enseñanza de la Lengua I / Gustavo Alberto Giménez. - 1a edición para el alumno - Córdoba : Gustavo Alberto Giménez, 2019.

150 p. ; 30 x 20 cm.

ISBN 978-987-86-0299-8

1. Técnica Didáctica. I. Título.

CDD 418.0071

IMPRESO EN LA CIUDAD DE CORDOBA, ARGENTINA. 2019

**DIDÁCTICA
DE LA LENGUA**
NOTAS Y REFLEXIONES

APUNTES DE CÁTEDRA
DEL SEMINARIO DE
ENSEÑANZA DE LA LENGUA I



Estimados/as Estudiantes,

Los materiales de estudio que ustedes reciben y que los acompañarán en su tránsito por la carrera fueron diseñados en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, y son el resultado de la actividad conjunta entre Secretaría Académica, el Área de Tecnología Educativa y los/las docentes autores/as; quienes con mucho esfuerzo los elaboraron pensando en estrategias que les permitan acceder a los textos académicos que forman parte del campo de estudio específico de la carrera que eligieron.

Como Facultad nuestra premisa es fortalecer los procesos de inclusión educativa de todas y todos aquello/as que eligen a la FFyH para transitar la vida académica y política en el nivel superior y así promover procesos que contribuyan a garantizar el derecho a la educación superior. El material con el que cuentan se organiza en diferentes apartados y constituye una propuesta programática fundamental para orientar sus procesos de estudio.

Los y las saludamos, y nos encontramos a su disposición.

Lic. Vanesa López
Secretaria Académica





ÍNDICE

19 **CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES GENERALES. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

Introducción

Sobre la didáctica, su sentido y sus fines

Didáctica de la lengua: ¿disciplina aplicada o relativamente autónoma?

Didáctica de la lengua: orientaciones, sentidos y fines

33 **CAPÍTULO 2: ENSEÑANZA DE LA LENGUA, DOCUMENTOS CURRICULARES, FINES Y SENTIDOS. LA PERSPECTIVA DISCIPLINAR.**

Introducción

Sistema educativo, documentos curriculares y prácticas de enseñanza

¿Qué son los CBC?

¿Cómo se estructuran los CBC?

¿Qué son los NAP?

Acerca del sentido de "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios"

¿Cómo se organizan los NAP?

Los NAP de Lengua y Literatura

Algunas conclusiones

Preguntas claves para una didáctica lengua

-En relación con la oralidad

-En relación con los conocimientos y

habilidades básicos de lectura y producción de textos escritos

-En relación con las variaciones del lenguaje

-En relación con la cuestión funcional del lenguaje

-En relación con los tipos generales de textos

-En relación con la enseñanza de la gramática en la escuela

-En relación con la normativa básica del sistema lingüístico

Enseñanza de la lengua y lingüística:
paradigmas, teorías y conceptos claves





123 **CAPÍTULO 3: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DIDÁCTICAS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. NUEVOS APORTES PARA ALIMENTAR EL DEBATE.**

Introducción

Sobre la enseñanza de la lengua

Sobre los textos como objetos de enseñanza

Sobre los textos y los procesos de interpretación y producción

La dimensión técnica de la enseñanza orientada a la escritura

Breves conclusiones

La lectura y la escritura en el horizonte de la enseñanza de la lengua: tradiciones escolares, desafíos y proyecciones.

-1º Problema, entonces: ¿Cuál es la naturaleza de esos procesos de leer y escribir?

-2º problema: ¿qué implicancias tiene la naturaleza de las prácticas y/o procesos de lectura y escritura tal como los acabamos de caracterizar para pensarlos desde su enseñanza?

-3º problema: ¿quién debe asumir el propósito de enseñar a leer y escribir?

-4º problema: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas sobre la lectura y escritura que aún son dominantes las escuelas?

Lectura, escritura y enseñanza. Algunas notas distintivas

Leer y escribir en los estudios superiores. Notas sobre alfabetización académica





PROLOGO E INDICACIONES GENERALES

Este texto titulado **DIDÁCTICA DE LA LENGUA: NOTAS Y REFLEXIONES. Apuntes de cátedra del Seminario de Enseñanza de la Lengua I**, es justamente eso: un manual de cátedra creado exclusivamente para el desarrollo del Seminario de Enseñanza de la Lengua I que está ubicado en el 3° año de cursado del Plan de Estudios del actual profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC. Sus principales destinatarios son, por lo tanto, los y las estudiantes que cursan este espacio curricular de la formación docente y se inician en el estudio de la **didáctica específica de la lengua**.

Cabe destacar que esos estudiantes ya han transitado por otros espacios de la formación docente general comunes a todos los profesorados y han reflexionado sobre cuestiones educativas varias como, por ejemplo, el sistema educativo y las instituciones escolares, los sujetos del aprendizaje, el curriculum y las teorías sobre la enseñanza, entre otras. En este Seminario se inicia la **reflexión y la práctica particularizadas sobre las cuestiones específicas de la enseñanza de la lengua** que se continuarán en el Seminario de Enseñanza de la Lengua II y en el Seminario de Práctica Docente y Residencia.

En tanto espacio inicial, el Seminario de Enseñanza de la Lengua I propone **tres (3) ejes** de contenidos:

El **primer eje** es el más breve pero no por ello el menos importante, por cierto. En él se desarrollan y exponen algunas consideraciones generales sobre la didáctica de la lengua como campo específico de





investigación y estudio. En virtud de ello, se reflexiona sobre la especificidad de su objeto, el sentido y los fines de su estudio así como los límites y diferencias con otros campos colindantes como la Lingüística Aplicada.

Este primer eje está desarrollado en el **capítulo 1** del manual. Para el estudio de las problemáticas allí referidas, se solicita (además de la lectura del capítulo del manual) la lectura obligatoria de dos de los textos que están en el **1° bloque bibliográfico**:

- Giménez, Gustavo (1998): "Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones". Mimeo
- Marín, Marta (1999): Lingüística y enseñanza de la lengua. Bs. As. Aique. (Cap. 1 "El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua")

Estos dos textos permitirán completar la comprensión acerca de los enfoques en la enseñanza de la lengua que han ocupado el panorama de los últimos casi sesenta años tanto en la didáctica de la lengua como en la escuela.

El **segundo eje** tiene mayor extensión, por cierto, y se refiere a dos cuestiones centrales:

- El tratamiento particularizado de los **documentos curriculares oficiales** para la enseñanza de la lengua.
- Las **teorías y perspectivas disciplinares en los estudios sobre el lenguaje** que han dado sustento a las prescripciones curriculares.

Este estudio es particularmente relevante en tanto permite comprender cuál es la perspectiva oficial que fundamenta la enseñanza de la lengua en las escuelas argentinas, cuestión que creemos más que importante para los futuros profesores de Lengua aun cuando lo hagamos desde una mirada reflexiva y crítica.

Este 2° eje está concentrado en el **capítulo 2** del manual cuya lectura requiere además de manera **obligatoria** la lectura del siguiente texto:

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua.

En relación con la **perspectiva disciplinar**, el desarrollo del manual es sucinto y esquemático; por lo tanto, los estudiantes podrán profundizar cuestiones relativas a las **teorías sobre el lenguaje que sustentan la perspectiva curricular** en los otros textos del bloque 1:

Para cuestiones relativas a los **estudios sobre los textos**:

- Álvarez, Gerardo (s/d): Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Editorial Universidad de Concepción. (Caps. 4° y 5°: "La estructura del texto" y "Los tipos de texto"; págs. 97-155)
- Cortés Marina (2001): "Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza" en Alvarado Maite (comp.): Entre líneas. Teorías y enfoques

en la enseñanza de la escritura. Bs. As. FLACSO. Manantial. (págs.113-144)

- Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As. Aique. (Cap.4 "Los textos"; págs. 113-132)
- Menéndez, Salvio (2010): *¿Qué es una gramática textual?* Bs. As. Biblos. (Cap. II "La unidad de análisis: el texto"; págs. 25-36 y Cap. III "Coherencia gramatical: la cohesión"; págs. 37-62)

Para cuestiones relativas a los estudios sobre la **pragmática lingüística**:

- Lomas C., Osoro A., Tuson, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. (Cap. 2 "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos"; págs. 29-57)
- Reyes, Graciela (1998): *El abecé de la Pragmática*. Madrid. Arco Libros, S.L. (Cap. II "¿Qué es la pragmática?"; págs. 23-37)

Para cuestiones relativas a la **perspectiva social en los estudios lingüísticos** (sociolingüística):

- Lomas C., Osoro A., Tuson, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. (Cap. 2 "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos"; págs. 29-57)
- Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As. Aique. (Cap. 2 "La comunicación")

Si bien no es una temática específica del Seminario, quienes deseen adentrarse en las **problemáticas de la enseñanza de la gramática** tienen a disposición el siguiente artículo:

- Otañi, L. Y Gaspar, M. (2001): "Sobre la Gramática" en Alvarado Maite (comp.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Bs. As. FLACSO Manantial. (págs. 75-111)

El **tercer eje** focaliza los **procesos de lectura y escritura, y su enseñanza** como parte central del debate y la agenda de la didáctica de la lengua. Se trata por lo tanto de un capítulo más que relevante desde la perspectiva de la cátedra que considera que el sentido principal de la enseñanza de la lengua en las escuelas es precisamente la **formación de lectores y escritores**.

Este **3º eje** está concentrado en el tercer capítulo del manual; el tratamiento de estas problemáticas requiere, además de ese capítulo, la **lectura obligatoria** de los siguientes artículos:

Del 2º bloque:

- Dubois, María Eugenia (2015). *Sobre lecturas. El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique. Bs. As. (Caps. "La lectura: Diferentes concepciones teóricas", págs. 15-31)





- Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Bs. As. (Cap. 8: "Teoría de la lectura como proceso"; págs. 225-264)

Y del 3° bloque:

- Blanche-Benveniste, C. (2002): "La escritura, irreductible a un 'código'" en Ferreiro Emilia (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa. Barcelona. (págs. 15-30)
- Cassany, Daniel (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona. (Cap. "Un proceso cognitivo"; págs. 145-160)
- Ferreiro, Emilia. (2003): "Leer y escribir en un mundo cambiante" en *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. (Sesiones plenarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores) (págs. 11-39)

Los demás artículos del 2° y 3° bloque permitirán a los lectores interesados adentrarse en problemáticas específicas y significativas de los procesos de lectura y escritura:

Sobre el **proceso de comprensión lectora:**

- Vidal-Abarca, E. y Martínez Rico, G. "¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta" en AAVV (2001): *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Grao. Barcelona. (págs. 143-157)
- Jamet, Éric (2006): *Lectura y éxito escolar*. FCE. Bs. As. (Subcap. VII "Ayuda para comprender"; págs. 65-74)

Sobre la lectura como **consumo cultural y/o escolar:**

- Verón, E. (1999): *Esto no es un libro*. Gedisa. Barcelona (Cap. "Los libros y la lectura"; págs. 119-122).

Sobre el **proceso de escritura:**

- Alvarado Maite (2007): "La Escritura" en Alvarado M. y Yeannoteguy A. (comp.) *La escritura y sus formas discursivas*. Curso introductorio. Eudeba. Bs. As. (págs. 11-18)
- Giménez, Gustavo (2005): "El proceso de escritura. Reflexiones teóricas y metodológicas" en *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Universitas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. (págs. 121-142). Disponible también en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/876>
- Milán María Cecilia (2016): "Los conocimientos sobre el sistema de escritura" en Desinano Norma y otros (2016): *La Enseñanza de la lengua en la Escuela Media*. Homo Sapiens. Rosario. (págs. 157-170)

Sobre las **diferencias entre oralidad y escritura**:

- Ong, Walter, (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. FCE. México. (Cap. IV "La escritura reestructura la conciencia"; págs. 81-102)

Sobre la **historia de la escritura en la escuela argentina**:

- Alvarado Maite (2001): "Enfoques en la enseñanza de la escritura" en Alvarado M. (comp) (2001): Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Flacso Manantial. Bs. As. (págs.13-51)

Esperamos haber señalado en este Prólogo una **hoja de ruta** para organizar el trabajo, lectura y estudio de los estudiantes del Seminario de Enseñanza de la Lengua I.

Un saludo cordial, entonces, para todos y todas quienes se inicien en la lectura de este manual.

Gustavo Giménez
Marzo de 2019





CAPÍTULO 1:
CONSIDERACIONES
GENERALES.
**LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA**





Resumen

En este capítulo introductorio intentamos despejar algunas ideas básicas e iniciales acerca de qué tipo de disciplina es la didáctica específica de la lengua; nos preguntamos, principalmente, cuáles son sus preocupaciones principales y qué relación guarda con la disciplina de base que tiene por objeto el estudio sistemático de la lengua, es decir, la lingüística. En tal sentido, intentamos destacar la especificidad y pertinencia de la reflexión didáctica así como su relativa autonomía para pensar que las preocupaciones de la didáctica de la lengua le son particulares y que no se derivan ni simple ni mecánicamente de los postulados de la lingüística o las ciencias del lenguaje.





Sobre la didáctica, su sentido y sus fines

En un interesante texto, Alicia Camilloni (2007) desarrolla una serie de argumentos sobre por qué es necesaria la reflexión específicamente didáctica y que presentamos sucintamente sólo a modo de inicio de esta introducción.

Según la autora existen sentidos vueltos comunes en el pensamiento social que de manera equívoca se reiteran y difunden, y sobre los cuales es necesario llamar la atención en tanto ignoran por lo general el sentido específico de la reflexión pedagógica y didáctica, restándole importancia y valor. De esas ideas podría derivarse que la didáctica no sería necesaria; sin embargo expresan, desde nuestra perspectiva, prejuicios que es necesario discutir y rebatir. Analicemos algunos de ellos:

- Una de esas ideas cuestionables expresa que todas las formas de influencia sobre una persona son modos legítimos de educación y que, por lo tanto, cualquier incidencia (escolar, mediática, formal, informal, etc.) es tan válida o compleja como otra. Si insistiéramos en pensar de esa manera desconoceríamos la necesidad intrínseca de comprender la educación y la enseñanza como prácticas y actividades culturales que ameritan necesariamente de reflexión y construcción permanentes en tanto implican dispositivos y mecanismos sociales, subjetivos y políticos complejos y específicos, diferenciados de otras prácticas culturales. Ello es tarea ineludible de la pedagogía, en general, y de la didáctica en particular.
- También, suele expresarse que todas las formas de enseñanza tienen más o menos el mismo valor, mientras produzcan aprendizajes. Sostener esta idea implicaría ignorar la singularidad de la reflexión y el trabajo en torno a dispositivos de transmisión que sean específicos según los contextos en que la enseñanza acontece y los sujetos a los cuales involucra, y que necesariamente hay formas de enseñanza particulares que producen mejores aprendizajes, más significativos y duraderos en algunos contextos singulares. Es objetivo de la didáctica, entonces, reflexionar sobre qué dispositivos de enseñanza resultan funcionales para que todos y siempre puedan aprender más y mejor.
- Suele sostenerse también que la enseñanza debe transmitir los contenidos disciplinarios de igual manera a cómo se originaron, descubrieron y organizaron en cada campo disciplinar. De esa manera, pareciera que los contextos de la transmisión escolar fueran análogos a los de la producción de conocimiento, y el sentido de una y otra actividad fueran el mismo. Es la didáctica la que tiene que reflexionar sobre la relación entre los contenidos que se enseñan y los conocimientos que se construyen desde los ámbitos especializados, y construir las mejores maneras y sentidos de transponer los desarrollos de la ciencia y la cultura en las escuelas.





- Desde una perspectiva prejuiciosa se puede afirmar que las cuestiones curriculares ya han sido resueltas y no hace falta discutir las permanentemente; que los contenidos de enseñanza de cada disciplina están fijados casi naturalmente, de una vez y para siempre, en el universo escolar. Si pensamos, por el contrario, que el curriculum expresa un proyecto social, educativo y formativo, la idea de aislarlo de la pregunta permanente sobre lo que hay que enseñar y aprender en las escuelas y las mejores maneras de hacerlo no podría evadirse nunca y, por lo tanto, las cuestiones curriculares serían preocupación permanente para la educación. Es entonces tarea de la didáctica pensar en el curriculum en tanto dispositivo de las políticas educativas para formar a los ciudadanos en los diversos campos del conocimiento social.
- Algunos sostienen que no todos los individuos pueden aprender y ser educados; algunos sí, pero otros fracasan naturalmente; el destino de los alumnos pareciera estar predeterminado: o aprenden o no aprenden. Evidentemente, si todos los estudiantes estuvieran predestinados a aprender o no aprender sin más que su origen social o sus destrezas cognitivas no podría explicarse la complejidad de la tarea educativa ni pedagógica, y la educación resultaría un hecho de fácil resolución. Pero de hecho no es así, sobre todo si pensamos en la educación como un derecho de y para todos los ciudadanos; es misión de la didáctica, entonces, construir los dispositivos necesarios para enseñar de la mejor manera todo lo posible de ser enseñado y a todos, sin distinción de ninguna índole.
- Muchos sostienen que enseñar es fácil si se sabe una disciplina; además, se nace o no se nace para ello, y con la intuición natural basta para asegurar aprendizajes significativos y permanentes para los estudiantes. Si ello fuera de tal manera, evaluando los conocimientos y talentos de los profesores, los problemas educativos quedarían fácilmente solucionados y la cuestión de mejorar la enseñanza y las condiciones de su implementación perdería sentido. Pero la didáctica sabe que no es así: que la enseñanza es una actividad intencional, que requiere de una reflexión particular y específica en tanto práctica social y que el saber científico, aún en el nivel de desarrollo que haya alcanzado, no asegura de por sí su transmisión si no se piensa específicamente a quiénes, en dónde y para qué ha de ser enseñado; esto es tarea ineludible de la didáctica.

De todos esos argumentos que derivan de una naturalización prejuiciosa sobre la enseñanza, el curriculum, la inclusión educativa, la formación docente, etc. podría deducirse que la reflexión didáctica no sería necesaria. Si enseñar es una tarea inespecífica de transmisión de contenidos que estarían fuera de toda posibilidad de discusión porque son "naturales" en la vida escolar, que estaría destinada solo a los sujetos catalogados de antemano como "educables" y más allá de los avatares históricos y culturales, y que cualquiera que conoce una ciencia

puede desarrollar con solo algunos artificios innatos, entonces la didáctica no tendría sentido.

Sin embargo, y muy por el contrario, la didáctica tiene un amplio y significativo programa; en efecto, la didáctica debe –entre otras tareas- pensar y re/construir

- los fines de la educación de acuerdo a concepciones históricas y cambiantes de sociedad, cultura, hombre, etc.
- la lógica de la enseñanza de los contenidos generados en otros campos disciplinarios (su transposición) y los sentidos y modos de su organización para el mundo escolar.
- lo qué hay que enseñar y aprender en cada momento histórico y cultural en las instancias educativas formalizadas (el currículum).
- la posibilidad de incluir a todos los sujetos en los mejores niveles de desempeño, de formación e información y lograr los mejores aprendizajes de todos los alumnos (no solo de algunos).
- los criterios y facetas de la evaluación que asegure los procesos de acreditación, promoción, permanencia y progreso de los estudiantes en la vida escolar y social.
- las maneras de crear nuevos dispositivos para mejorar y diversificar las prácticas, los métodos e instrumentos de enseñanza, más allá de las intuiciones y “talentos” de los profesores.

Por todo ello, la didáctica es una disciplina necesaria que tiene una tarea y unos fines que le son particulares y que ameritan como cualquier disciplina reflexión, estudio e investigación también específicos.

Didáctica de la lengua: ¿disciplina aplicada o relativamente autónoma?

En un esclarecedor texto, Daniel Feldman (1999) señala que según cierto punto de vista estandarizado y vuelto común la didáctica es una *disciplina aplicada* que depende de disciplinas de base; por caso, la didáctica de la lengua, dependería de las *ciencias del lenguaje* o de la *lingüística* y no constituiría más que una problemática particular del estudio del lenguaje referido a su transmisión y/o aplicación. La lingüística daría sentido per se a la didáctica de la lengua cuyos fines y objetivos serían inespecíficos y se fundirían mayormente con los de aquella.

Sin embargo, desde una posición contraria a esta podría rechazarse el carácter aplicado de la didáctica y afirmar que esta disciplina se propone



desarrollar un tipo de conocimiento que es *específico*, que le es propio y que está regido por otros intereses.

En el sentido que plantea el autor, la didáctica constituiría *per se* una *teoría práctica*; ello implica que sus preocupaciones son *teóricas* en tanto procura comprender un universo de problemas y está por ello sujeta a premisas de lógica interior, rigor en su labor y reflexión disciplinada así como cualquier teoría; pero al mismo tiempo es *práctica* en tanto atiende y se preocupa particularmente por el contexto práctico en el que aparecen sus problemas. Si pensamos en la *didáctica de la lengua*, sus intereses están por lo tanto anclados en un campo práctico de problemas en tanto ella intenta construir los mejores modos para que la transmisión escolar de los conocimientos específicos sobre el lenguaje y/o la lengua y su respectiva apropiación por parte de los estudiantes sea efectiva, para que estos mejoren sus conocimientos, capacidades y/o destrezas comunicativas, y para que se promueva la inserción lingüística real de todos los niños, jóvenes y/o adultos en el universo de los discursos sociales.

Los problemas de la didáctica de la lengua no están, por lo tanto, orientados a comprender ni el sistema lingüístico ni la facultad del lenguaje de los seres humanos, cuestiones entre muchas otras inherentes a las ciencias del lenguaje, sino que sus preocupaciones se orientan a comprender y potenciar los mejores modos de intervención escolares para que los estudiantes alcancen el mejor dominio posible del lenguaje y de sus prácticas (hablar, comprender, escribir, etc.), se constituyan en lectores y escritores activos, construyan una experiencia subjetiva relevante con el lenguaje, y participen y se posicionen en la sociedad y la cultura.

En tal sentido, la didáctica de la lengua es entonces una *teoría práctica* que procura comprender un universo específico de problemas (los relativos a los conocimientos sobre el lenguaje y sus prácticas) y, al mismo tiempo, es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico en tanto también intenta comprender e incidir en las maneras de transmisión de esos conocimientos en el terreno escolar con fines explícitos e intencionados.

En palabras de Feldman (1999)

"El dispositivo didáctico consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuados para permitir el acceso al conocimiento cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica se preocupa por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa".



Podríamos afirmar, entonces, que la didáctica de la lengua tiene como preocupación central no solo la comprensión de los modos formalizados o escolares de enseñar la lengua y sus prácticas concomitantes (el habla, la comprensión y la producción de textos), sino también el diseño de dispositivos que sean especializados y que optimicen y complejicen las disposiciones, los conocimientos y las habilidades que los usuarios de la lengua aprendemos de y en las interacciones y prácticas lingüísticas sociales cotidianas.

Si la didáctica de la lengua no promoviera esa reflexión, ese tipo de conocimientos y las prácticas necesarias para que ello aconteciera, perdería especificidad, consistencia disciplinar y podría pensarse más como un simple apéndice de la lingüística o las ciencias del lenguaje que como una disciplina orientada por problemas propios: sus cuestiones quedarían subsumidas a las de la lingüística a quien ilustraría sobre técnicas de aplicar sus desarrollos a campos relativamente simplificados de intervención sin demasiada profundización en los contextos sociales, subjetivos y cognitivos donde acontece la transmisión.

Si pensamos en cambio que los problemas de la didáctica están interesados en el campo de la práctica de enseñar a otros a hablar, leer y escribir en contextos escolares y de potenciar sus disposiciones y conocimientos para el ejercicio activo de la vida social y cultural, estamos marcando el sentido de una disciplina (la didáctica de la lengua) relativamente autónoma en tanto se nutre de los conocimientos que otras ciencias generan (las ciencias del lenguaje) pero al mismo tiempo tiene una serie de preocupaciones que le son propias y que la llevan a reorientar esos conocimientos en función de preguntas y desafíos particulares.

En el sentido que Sardi D'Arielli (2001) expresa, la didáctica de la lengua no debería preocuparse solo por conocer y evaluar cuáles son los paradigmas lingüísticos que se abordan en la institución escolar y/o nutren las prácticas de la enseñanza, sino principalmente por determinar qué aportes tomar de cada uno de los paradigmas que tienen al lenguaje o a la lengua como problemas propios y reorientar esos conocimientos en función de su relevancia para las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolares, al tiempo que evaluarlos en relación a la diversidad de contextos escolares y sujetos que participan en esas prácticas de aprender lengua y aprender a leer y escribir. No alcanza sólo con conocer nuevas teorías si no comprendemos su incidencia para pensar los mejores modos de enseñar y aprender lengua -o más precisamente a hablar, leer y escribir- en situaciones sociales, contextuales y subjetivas particulares.

Según esta autora, los especialistas en la didáctica de la Lengua deben trabajar con un objeto que es siempre doble: el objeto *lengua* (las prácticas de hablar, leer y escribir, agregamos) inscripto en otro objeto: la *enseñanza* (de la lengua y de las prácticas de hablar, leer y escribir). No son, por lo tanto, los mismos





intereses que tiene una disciplina subsidiaria que aplica los conocimientos de una disciplina de base en contextos prácticos (la lingüística aplicada, por caso) que otra disciplina que se preocupa por la complejidad social, subjetiva y cognitiva de la actividad de transmisión escolar y, principalmente, por la formación de sujetos con las mejores disposiciones y conocimientos para intervenir lingüísticamente en la cultura; esta es, principalmente, la preocupación de la didáctica de la lengua. Es este último sentido con el que entendemos en este trabajo la especificidad de la didáctica de la lengua.

Didáctica de la lengua: orientaciones, sentidos y fines

Cuando nos iniciamos en el estudio de una disciplina nos preguntamos inicialmente por su objeto de estudio y sus preocupaciones principales. Cada ciencia, cada disciplina, construye su objeto de conocimiento a partir de una perspectiva y/o un punto de vista que seguramente le es propio aun cuando la materia de estudio sea seguramente compartida con otras ciencias.

Ya hemos anticipado esa cuestión en los apartados anteriores: aun cuando la didáctica de la lengua se preocupa justamente por la *lengua*, o por el *lenguaje* en general, materia que comparte con todas las ciencias que estudian el lenguaje, es su particular abordaje y punto de vista con el que reconstruye la lengua y/o el lenguaje lo que le da identidad disciplinar; la *enseñanza escolar* y la *producción de dispositivos de enseñanza* específicos constituyen la perspectiva de abordaje que singulariza a la didáctica de la lengua en el conjunto de disciplinas que tienen a la lengua o al lenguaje como materia de estudio o centro de sus preocupaciones.

Ahora bien, la noción de *lengua* tiene un peso y una tradición en las ciencias del lenguaje que amerita una breve reflexión cuando la incluimos en otra disciplina que se plantea el estudio de su enseñanza. La pregunta sobre qué de la lengua (o del lenguaje) preocupa principalmente a la didáctica de la lengua, es una pregunta que ha tenido variadas respuestas a lo largo de la historia de la escuela y de la didáctica de la lengua:

Desde una perspectiva *estructuralista*, la enseñanza de la lengua intentó hacer comprender cómo es y cómo funciona el sistema lingüístico: sus categorías, sus relaciones y las reglas propias de formación de los objetos lingüísticos, aisladas muchas veces de los contextos comunicativos y/o sociales donde el sentido del lenguaje se actualiza y se complejiza. En ese sentido, la didáctica asumió aunque de manera reductiva buena parte de la tradición lingüística del siglo XX y se empeñó en enseñar de la lengua el conjunto de formas, significados y funciones inmanentes que la configuran como un sistema de signos. Los requerimientos escolares de los aprendices se enfocaban, por lo tanto, en el análisis de las unidades

"menores" del sistema lingüístico (morfemas, semas, palabras, oraciones, etc.) y las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas básicas de la descripción gramatical, quedando ajenas prácticamente de sus preocupaciones las cuestiones referidas al uso del lenguaje y otras unidades constitutivas (los textos y los discursos).

Desde una perspectiva comunicativa, en cambio, se destaca la lengua como un instrumento de la comunicación social que conjuga dimensiones de diversa índole (discursiva, textual y lingüística) y, por lo tanto, se complejiza la mirada: *"esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis y el uso de las convenciones"* (Marin; 1999). Esta perspectiva integra por lo tanto el estudio de otras unidades complejas del lenguaje (los textos y los discursos) tras el proclamado propósito de formar usuarios "competentes" del lenguaje en contextos comunicativos reales.

Desde una perspectiva que, a nuestro juicio, resulta superadora de esta última, se centra la atención en los complejos procesos de producción del lenguaje (particularmente: interpretar y escribir textos) al aducir la limitación de los enfoques instrumentalistas en la enseñanza de la lengua (como el anteriormente señalado) y se profundiza en las prácticas de la lectura y la escritura como dispositivos sociales y cognitivos que condensan no solo complejos procesos para el desarrollo del pensamiento sino también para la real y efectiva inclusión de los estudiantes en la cultura letrada. La interpretación y producción de textos orales y escritos configuran el máximo desafío formativo que debería proponerse una didáctica de la lengua; es así como la enseñanza se complejiza integrando como objetos de conocimiento:

- las unidades y relaciones del sistema lingüístico
- la dimensión comunicativa e instrumental de un poderoso dispositivo social como es el lenguaje,
- los procesos y prácticas en torno a la actividad lingüística que inciden directamente en el pensamiento y la constitución de la subjetividad: hablar, interpretar y producir textos orales y escritos.

Las tres perspectivas presentadas arriba esquemáticamente dan cuenta de intereses, paradigmas y discusiones que han alimentado el campo de la didáctica de la lengua al menos en los últimos decenios de su desarrollo; también permiten comprender qué intereses específicos y particulares han caracterizado a la *didáctica de la lengua* en tanto disciplina relativamente autónoma de la lingüística o de las ciencias del lenguaje. Entre ellos:





- posibilitar la comprensión de las estructuras lingüísticas y de la normativa de uso convencional del lenguaje.
- promover conocimientos y capacidades para la comunicación oral y escrita de los estudiantes en contextos sociales.
- desarrollar en toda su dimensión procesos complejos como la interpretación y producción de textos escritos.

Esta creciente complejización de las problemáticas e intereses específicos de la didáctica de la lengua dan cuenta, a nuestro parecer, de la relativa autonomía que hemos expresado desde el inicio respecto de la lingüística. Aun cuando las normativas y estructuras del lenguaje, la comunicación y los procesos de lectura y escritura constituyen preocupaciones y objetos de estudio de la lingüística (o las ciencias del lenguaje en general) su comprensión, promoción y desarrollo en contextos escolares constituyen la preocupación central de la didáctica de la lengua, no de la lingüística.

Cómo es posible que otros sujetos comprendan la complejidad del lenguaje y que este conocimiento sea productivo para que esos sujetos se comuniquen, interpreten textos y los produzcan es, en resumidas cuentas, el interés específico y particular de la didáctica de la lengua. Es también, o debería ser, el centro de las preocupaciones de los profesores que enseñamos lengua.

En resumidas cuentas y para cerrar esta breve introducción centramos nuestra posición respecto de la didáctica y la enseñanza de la lengua: se trata de una disciplina y un tipo de práctica relativamente autónomas de la lingüística y/o de la lingüística aplicada en tanto están regidas por motivaciones e intereses que les son particulares: *crear dispositivos escolares específicos para la transmisión de contenidos lingüísticos que incidan de la mejor manera en la formación de otros para la interpretación y producción de los textos y/o discursos que constituyen la cultura social, promoviendo el desarrollo de una cognición y subjetividad plenas, y colaborando de esta manera en la efectiva inclusión en ella de todos en tanto ciudadanos libres, activos y críticos.*

Bibliografía

Camilloni, A. y otros (2007). *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique-

Marín, M. (1999). *Linguística y enseñanza de la lengua*. Bs. As. Aique.

Sardi D'Arielli: "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela" en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. El Hacedor. Bs. As. Año 1, n° 1, septiembre de 2001.





CAPÍTULO 2:
ENSEÑANZA DE LA
LENGUA, DOCUMENTOS
CURRICULARES,
FINES Y SENTIDOS.
**LA PERSPECTIVA
DISCIPLINAR**





Resumen

En este capítulo nos proponemos describir e interpretar a grandes rasgos parte de los documentos curriculares nacionales de Lengua y Literatura. ¿Por qué comenzar este recorrido por la didáctica de la lengua por el análisis de los documentos curriculares? Básicamente por dos razones:

La primera, casi obvia: porque los documentos curriculares prescriben los contenidos de enseñanza obligatorios que han de ser enseñados en las escuelas argentinas y que, en buena medida, orientan –o al menos deberían hacerlo– el trabajo y las prácticas de enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura.

La segunda razón: porque los documentos constituyen una suerte de *mapa* que conjuga contenidos de enseñanza, tipos de prácticas escolares deseables y objetivos formativos que permiten comprender la matriz disciplinar y las intenciones más profundas de una didáctica específica (en este caso, las de la Lengua y la Literatura). En ese sentido, el documento curricular se ofrece como una suerte de cartografía no solo de perspectivas epistemológicas específicas relativas al lenguaje, a la lengua y a la literatura (concepciones y maneras de pensarlos), sino también de decisiones pedagógicas y didácticas acerca del porqué, del para qué y cómo enseñar lengua y literatura en la escuela. Así como en un mapa se representan límites, relieves, ciudades principales y periféricas entre muchas otras cuestiones, en un documento curricular es posible comprender qué perspectivas teóricas y metodológicas sobre el lenguaje en general (o la lengua y la literatura en particular) orientan –al menos desde las políticas educativas– las principales decisiones sobre su enseñanza: qué contenidos fueron seleccionados y cuáles no, y cómo están organizados para ser transmitidos escolarmente.





Sistema educativo, documentos curriculares y prácticas de enseñanza

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006) plantean dos modos básicos posibles de organización y gobierno del sistema educativo: uno centralizado y otro descentralizado. En un modelo *centralizado* la toma de decisiones se genera en un centro jerarquizado (generalmente, el Ministerio de Educación nacional), mientras que a las otras instancias del sistema, provinciales y/o regionales, les cabe respetar y acatar las decisiones centrales. En este caso, los maestros y profesores son ejecutores de esas políticas nacionales, y son vigilados y evaluados por las instancias de control que el sistema genera para resguardar la unidad y coherencia del sistema global.

En un modelo *descentralizado*, en cambio, cada estado (municipal, regional o provincial) diseña políticas y, particularmente, el currículo que deja importantes márgenes a cada escuela para tomar decisiones conforme a sus respectivas realidades socioeducativas. Los maestros y profesores tienen una importante cuota de decisión sobre los contenidos a enseñar mientras que los organismos centrales conservan su potestad para monitorear los resultados de los aprendizajes.

En el caso argentino podría hablarse de una combinación de ambos, un modelo *mixto* que si bien reconoce un marco curricular común y acordado por todas las jurisdicciones para todo el territorio nacional, estas conservan un amplio margen de autonomía para el desarrollo de sus propios diseños curriculares así como para la promoción de proyectos e iniciativas pedagógicas que pueden presentarse y/o desarrollarse desde los centros escolares. Existen, por lo tanto, leyes y una producción curricular de alcance nacional para todas las jurisdicciones y otras normativas y documentaciones que son particulares y específicas para cada jurisdicción.

A los fines de esta apretada síntesis introductoria, podemos reconocer los siguientes supuestos que, según Gvirtz y Palamidessi, justifican un *marco curricular nacional*:

- Los contenidos de enseñanza se consideran necesarios para toda la población del país, no para poblaciones particulares, y son reivindicados como un derecho educativo básico de todos los ciudadanos. Se evita así el riesgo de una excesiva diversidad curricular en la tarea de construir bases educativas nacionales comunes.
- Un marco curricular nacional, acordado como piso para el diseño de las propuestas curriculares regionales, aseguraría la movilidad de los alumnos que migran desde un territorio del país a otro, otorgando la validez y/o equivalencia nacional de todo lo que se enseña en cualquier jurisdicción.
- Los libros de texto que produce la industria editorial reconocen un mercado unificado en el territorio nacional que aseguran su producción y distribución en todas las provincias, evitando así las posibles





inequidades educativas y culturales que generaría la producción de libros para mercados regionales competitivos mientras que los pequeños no representarían interés para la producción cultural y comercial de las editoriales.

Retomando entonces la idea expuesta arriba de una organización curricular mixta, podrían entonces reconocerse tres (3) niveles de concreción del currículo:

- El del estado nacional que a través del Consejo Federal de Educación (organismo integrado principalmente por los ministerios de educación nacional y provinciales) aprueba el marco curricular global, es decir, los CBC.
- El representado por los estados provinciales que a partir de ese marco curricular nacional (CBC) elaboran sus propias propuestas curriculares (en el caso de la provincia de Córdoba, los Diseños Curriculares de la Pcia. de Córdoba).
- El propio de la institución escolar, ya que cada institución construye su propio proyecto educativo institucional (PEI) y su proyecto curricular institucional (PCI).

¿Qué son los CBC?

Tal como decíamos en el párrafo precedente, la Ley Federal de Educación argentina (n° 24195, sancionada en 1993) establece en su artículo 53 un marco curricular nacional, a pesar de la facultad de los estados provinciales de fijar y/o diseñar su propio currículo. Ese marco curricular está constituido, precisamente, por los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC). Como su nombre indica, son *básicos* en tanto se consideran un piso sobre el que pueden estructurarse las propuestas curriculares regionales y específicas; y son *comunes* porque alcanzan a todas las jurisdicciones del territorio nacional y sus respectivas escuelas.

¿Cómo se estructuran los CBC?

- Se agrupan según el nivel de enseñanza: existen contenidos básicos comunes para todos los niveles del sistema educativo: nivel inicial, educación primaria, secundaria y superior no universitaria).
- Se agrupan por ciclos (y no por grados) y niveles: 1° ciclo EGB (1°, 2° y 3° grados); 2° ciclo EGB (4°, 5° y 6° grados); 3° ciclo EGB (7°, 8° y 9° en algunas jurisdicciones o 1°, 2° y 3° años en otras, de la escuela secundaria); Polimodal (1°, 2° y 3° en algunas jurisdicciones o 4°, 5° y 6° años en otras, de la escuela secundaria).
- En cada ciclo y nivel se agrupan según las distintas disciplinas o campos

disciplinarios que prescribe el currículo escolar: Lengua; Matemática; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Tecnología; Educación Artística; Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

- En cada disciplina se agrupan por bloques según la lógica de cada campo disciplinar; en el caso de Lengua, los CBC de *Lengua para la Educación General Básica* han sido organizados en siete bloques.

Bloque 1: Lengua oral.

Bloque 2: Lengua escrita.

Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje.

Bloque 4: El discurso literario.

Bloque 5: Lengua/s extranjera/s.

Bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Se distinguen tres (3) tipos de contenidos en el documento curricular de los CBC: los *conceptuales* (nociones y conceptos propios de cada disciplina), *procedimentales* (procedimientos cognitivos e intelectuales básicos para los aprendizajes en cada disciplina) y *actitudinales* (actitudes y valores formativos para la apropiación de conocimientos en general y en cada disciplina).

La organización de los CBC no define, entonces, la organización del documento curricular jurisdiccional ni los que produce cada institución sino que sienta un suelo general de conocimientos conceptuales, destrezas cognitivas y actitudes frente al conocimiento que orienta todas las escalas de la producción curricular, tanto las que producen las distintas jurisdicciones (las provincias, en el caso argentino) y los proyectos curriculares particulares de cada escuela o centro educativo (PEI y/o PCI).

¿Qué son los NAP?

La preocupación por la desigualdad ha sido permanente en todo sistema educativo que debe bregar por brindar oportunidades equitativas de aprendizaje y garantizarlas en toda su complejidad. Qué debe enseñarse, qué se aspira que aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas es una preocupación constante (o debería serla) de toda política educativa.





El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) señaló en 2004 su preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino y la necesidad de promover políticas para la reconstrucción de una plataforma común que recuperen la centralidad de la enseñanza y que promuevan aprendizajes para la construcción de ciudadanía. A tal fin, el CFCyE emitió la resolución N° 214/04 en la que se identifican núcleos de aprendizajes prioritarios y el compromiso de promover las acciones necesarias para posibilitar que todas las personas accedan a esos aprendizajes. Esta resolución aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”. Los NAP no desconocen las definiciones logradas en cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares sino que, por el contrario, permiten identificar aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto.

Acerca del sentido de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”

Dice el documento respectivo: “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.” (Aprendizajes Prioritarios 3° Ciclo EGB/Nivel Medio-Lengua. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. 2006)

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios responden a los siguientes criterios generales:

- Su presencia se considera indispensable, para crear condiciones de *igualdad y equidad*.
- Refieren a los *problemas, temas, preguntas principales* de las distintas áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrir, razonar y expresar sus problemas.
- Son *relevantes* también para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que el mundo contemporáneo plantea a los niños y jóvenes.
- Son una *condición* también para la *adquisición y profundización* progresiva de otros aprendizajes escolares y no escolares.
- Proponen verdaderos *desafíos cognitivos* y favorecen la *comprensión de procesos múltiples* (cognitivos, sociales, culturales, etc.).
- Representan *herramientas* potentes para entender y actuar con sentido crítico y creatividad.

¿Cómo se organizan los NAP?

En acuerdo con la definición del CFCyE, los núcleos de aprendizajes prioritarios

- Se secuencian anualmente según los diferentes grados de la educación primaria, secundaria y superior.
- Atienden a un proceso de diferenciación e integración progresivas de año a año en cada uno de los ciclos: se conectan vertical y horizontalmente entre sí y establecen redes de complementariedad entre diferentes aprendizajes prioritarios.
- Se organizan conforme a criterios específicos según cada disciplina que integran también progresivamente experiencias de los estudiantes y saberes diferentes: por ejemplo, presente/pasado; cercano/lejano; simple/complejo; etc. En el caso de Lengua¹ específicamente: la comprensión y la producción oral; la lectura y la producción escrita; la literatura y la reflexión sobre la lengua y los textos
- Proponen flexibilidad necesaria dentro de cada ciclo y entre ciclos.

En relación a lo expuesto anteriormente, si bien los NAP pueden considerarse como indicios de progreso de los alumnos, no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos.

En tanto "base común para la enseñanza" no implican que ésta se reduzca solamente a los NAP y tampoco a las áreas seleccionadas en esta primera etapa. Ante todo, deben otorgar *cohesión a la práctica docente* y actuar como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales y de las políticas provinciales. Estas iniciativas de enseñanza (los proyectos institucionales y las políticas provinciales) deberán buscar también integrar

Saberes de carácter *universal* con aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de *diversidad socio-cultural*;

Saberes *conceptuales* con formas diversas de *sensibilidad y expresión*;

Dominios y formas de pensar propios de *saberes disciplinarios* tanto *específicos* como *comunes* que refieran a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento compartidos entre las diferentes áreas/disciplinas que son objetos de enseñanza en la escuela.

1. Al igual que los CBC, el espacio se denomina genéricamente como Lengua, y las cuestiones vinculadas a la literatura conforman uno de los cuatro ejes propuestos ("En relación con la literatura")



Los NAP de Lengua y Literatura

Tal como decíamos en la Introducción, uno de los fines de centrar nuestra atención en los NAP es la de interpretar cuáles son las perspectivas acerca del lenguaje y/o de la lengua (no trataremos en este trabajo los relativos a la literatura) que explícita o implícitamente alimentan el curriculum oficial, es decir, los contenidos lingüísticos que se consideran legítimos, prioritarios y necesarios para ser enseñados en las escuelas argentinas.

En este caso, nos centraremos exclusivamente en los NAP para el 3° ciclo de la Escuela Secundaria pero podríamos anticipar que muchas de las conclusiones a las que arribemos serán extensibles a otras propuestas curriculares de Lengua de otros ciclos (educación primaria, educación secundaria orientada en distintas disciplinas, o para la formación de profesores) y de otras jurisdicciones (por ej.: los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la provincia de Córdoba para la educación secundaria). Podríamos pensar que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios tanto para la escuela primaria como la secundaria constituyen una producción curricular modélica cuyas definiciones generales irradian e impactan en otras producciones también oficiales: en particular, las del Ciclo Orientado de la escuela secundaria y las propias de la Formación Docente para los distintos y ciclos o niveles, así como las producciones jurisdiccionales.

El documento de los NAP se estructura en cuatro (4) ejes que se constituyen en las vértebras de la propuesta curricular:

- **EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL**
- **EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA**
- **EN RELACIÓN CON LA LITERATURA**
- **EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS**

De una lectura rápida de estos ejes que estructuran la propuesta curricular, surge que *la comprensión y la producción de discursos orales* (la oralidad), *la lectura y la producción de textos escritos* (la escritura), *así como el aprendizaje reflexivo sobre la lengua y los textos orientado a tales prácticas* (comprender/leer y producir textos orales y escritos) constituyen el horizonte de expectativas para la enseñanza:

- enseñar a comprender/leer y producir textos orales y escritos
- formar intérpretes y productores efectivos de textos orales y escritos, tanto ficcionales como no ficcionales.

La enseñanza reflexiva del lenguaje y/o la lengua orientada a la mejora significativa de las capacidades de los estudiantes para constituirse en intérpretes y productores de discursos sociales de todo tipo, constituye el objetivo de mayor alcance de la producción curricular y el suelo más amplio que orientará buena



parte de las elecciones teóricas y metodológicas sobre la lengua y la literatura que signan la propuesta de los NAP.

Para comenzar con esta presentación de los NAP para el 3° ciclo, expondremos el siguiente cuadro que, a nuestro juicio, ilustra y representa –a la manera de un “mapa” curricular- cuáles son los *conocimientos sobre el lenguaje y/o la lengua* que se consideran prioritarios y relevantes para ser transmitidos y/o desarrollados en las escuelas secundarias argentinas, no sólo en el ciclo básico –referencia de este trabajo- sino en todos los ciclos, niveles y modalidades de educación. Como todo mapa es precisamente una representación que permite, en este caso, interpretar las principales áreas de conocimiento que dan sustento teórico y metodológico a la enseñanza de la lengua: no sólo señala las teorías y concepciones sobre el lenguaje y/o la lengua, sino también permite derivar tipos de prácticas escolares con el lenguaje y/o la lengua para realizar en las clases o fuera de ellas.

En este *primer cuadro* intentaremos presentar, entonces, los *principales conocimientos* que –al menos desde la escala de producción curricular oficial- se señalan como relevantes y significativos para formar estudiantes de la educación secundaria como *hablantes, intérpretes/lectores y productores reflexivos de textos orales y escritos*.





<p>Conocimientos específicos sobre la oralidad</p> <p>-Géneros básicos de la oralidad para enseñar su producción y puesta (talleres de producción y reflexión): conversación, narración, exposición, discusión, opinión/argumentación.</p> <p>-Saberes, habilidades, competencias, etc. básicos para la interpretación/producción del lenguaje oral: para conversar, para narrar, para exponer, para discutir, para opinar, etc.</p>	<p>Conocimientos específicos sobre la cuestión social del lenguaje y las lenguas</p> <p>Variedades sociales y regionales. Dialectos y registros. Causas de legitimidad/deslegitimidad social de las lenguas.</p>	<p>Conocimientos específicos sobre la gramática de los textos</p> <p>El sistema de pasado de la narración, el presente ahistórico en textos explicativos, el condicional y el subjuntivo en textos argumentativos, los conectores típicos de distintos discursos, la retórica de algunos tipos de textos (citas, reformulaciones, definiciones, etc.), estilo directo e indirecto, etc.</p>
<p>Conocimientos/habilidades básicos de lectura y escritura</p> <p>-Géneros básicos de los textos escritos para enseñar a interpretar y escribir (talleres de lectura de producción y reflexión): textos de divulgación, no ficcionales en general, con distintas funciones: informar, instruir, etc. de opinión en general, cartas, currículos vitae</p> <p>-Saberes, habilidades, competencias, etc. básicos para la Interpretación/producción del lenguaje escrito: para inferir información no explícita, para desarrollar estrategias de lectura (releer, monitorear, anticipar información, hipotetizar desarrollo del texto, reconocer paratextos, tomar notas, resumir, etc.) para desarrollar estrategias de escritura (planificar, redactar, revisar, corregir, socializar, etc.) escribir a partir de distintos estímulos (una voz, un personaje, un tema, una posición, etc.)</p>	<p>PROPUESTA CURRICULAR</p> <p>NAP Lengua y Literatura Ciclo Básico</p>	<p>Conocimientos específicos sobre gramática/sintaxis oracional y morfología</p> <p>Constituyentes de la oración, clases de palabras, relaciones entre palabras, conjugación verbal, verbos irregulares, etimología básica, etc.</p>
	<p>Conocimientos específicos sobre tipos de textos generales</p> <p>Textos narrativos, descriptivos, expositivos / explicativos, argumentativos, etc.</p>	<p>Conocimientos específicos sobre la normativa básica del sistema lingüístico</p> <p>Uso de tildes, ortografía, puntuación, signos especiales, etc.</p>

Como puede leerse entonces en ese “mapa” -tal como lo llamamos- se establecen:

- conocimientos y habilidades sobre el desempeño oral con el lenguaje (ello es, alumnos que puedan desenvolverse oralmente con el lenguaje en situaciones sociales de uso).
- conocimientos y habilidades para leer y escribir textos (ello implica, estudiantes que interpreten y produzcan textos escritos variados de la cultura social).

En relación a estos conocimientos y habilidades para formarse como hablante, lector y escritor, se establecen también otros conocimientos específicos que podrían pensarse como subsidiarios de aquellos:

- conocimientos específicos sobre tipos de textos generales (¿cómo son las narraciones, las descripciones, las argumentaciones, las exposiciones-explicaciones, los diálogos para que los hablantes o escritores puedan producir textos variados, es decir, narraciones, descripciones, argumentaciones, exposiciones-explicaciones, diálogos, etc.?)
- conocimientos específicos sobre la gramática de los textos (por ejemplo, ¿cómo se estructura una frase de tipo condicional u otra que expresa posibilidad -no aserción- si un argumentador decide expresar una condición o posibilidad para argumentar?)
- conocimientos específicos sobre la morfología, sintaxis y normativa básicas del sistema lingüística (¿cuáles son las reglas básicas que rigen el lenguaje oral o escrito y que todo hablante y escritor debería conocer para producir sus textos?)

Por último, se establece otro campo de conocimientos para formar la sensibilidad cultural de los estudiantes respecto del lenguaje y/o las lenguas como patrimonios sociales

- conocimientos sobre cómo varían social y regionalmente las lenguas; además, conocimientos sobre por qué algunas lenguas son consideradas más legítimas que otras.

A continuación, hacemos zoom sobre el anterior para “mapear”, entonces, con mayor detalle y más preguntas los principales *contenidos disciplinares* (propios de las ciencias del lenguaje) que la propuesta curricular prescribe para la formación en los conocimientos y habilidades que requieren los estudiantes de la educación secundaria para formarse como *hablantes, intérpretes/lectores y productores reflexivos de textos orales y escritos*:





¿Qué textos se sugieren a los profesores de Lengua para que desarrollen habilidades en sus alumnos respecto de la comprensión y producción oral?

- Conversación
- Discusión
- Narración
- Exposición
- Opinión/Argumentación.

¿Cuáles son las habilidades que se les plantean para desarrollar a sus alumnos respecto de cada tipo de texto?

Conversación:

- Sostener tema, realizar aportes, formular preguntas y dar respuestas, utilizar recursos.
- Solicitar aclaraciones, parafrasear lo dicho, aportar información de fuentes, etc.

Discusión:

- Discriminar entre tema y problema, hechos y opiniones.
- Manifiestar una posición.
- Defender una posición.
- Reconocer otras posiciones, apoyar o refutar.

Narración:

- Identificar sucesos, personajes, tiempo, espacio, relaciones, descripciones.
- Realizar Inferencias.
- Identificar suceso de comentario.

Exposición:

- Identificar tema y subtemas, ejemplos, definiciones, comparaciones.
- Realizar inferencias.
- Tomar notas.
- Recuperar en forma oral información escuchada.
- Relacionar información Con gráficos presentados.
- Tomar posición.

Opinión:

- Discriminar hechos de opiniones, tema de problema, hechos y opiniones.
- Manifiestar posición

Debate:

- Acordar el tema a debatir.
- Construir posición personal.
- Escuchar y comprender lo que dicen otros.
- Acordar o refutar otras posiciones.

Argumentación:

- Discriminar hechos de opiniones, tema de problema, hechos y opiniones.
- Manifestar posición.
- Reconocer tesis y Argumentos.
- Realizar inferencias.
- Manifestar acuerdos y desacuerdos.
- Reconocer procedimientos, valoraciones, expresiones, aserción y/o posibilidad

¿Sobre qué tipo de textos se propone a los profesores construir talleres de lectura y producción de escritura?

- **Textos de divulgación** sobre temas del área o de la cultura información y opinión
- **Textos no ficcionales en situaciones comunicativas reales**
- **Cartas formales, cartas de solicitud.**
- **Textos que expresan distintas posiciones** sobre un tema.
- **Textos con funciones diversas:** opinar, hacer, averiguar información, etc.
- **Curriculum vitae.**

¿Qué actividades se proponen para que los alumnos desarrollen en talleres de lectura y producción escrita?

- **Elegir temas a** tratar, buscar y seleccionar fuentes.
- **Utilizar estrategias de lectura:** interpretar paratextos, reconocer intencionalidades, relacionar información con conocimientos previos, etc.
- **Inferencias** de relaciones entre texto y contexto, Inferir el significado de palabras desconocidas.
- **Reconocer** la función de definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones, ejemplos, etc.
- **Diferenciar** hecho de opinión, reconocer argumentos, y subjetividad del autor.





- **Expresar** acuerdos y desacuerdos.
- **Monitorear** los propios procesos de comprensión.
- **Releer** para ampliar información.
- **Tomar nota, resumir, fichar, etc.:** Identificar lo relevante y lo no relevante.
- **Redactar:** utilizar léxico adecuado, agrupar ideas, conectar información, agregar recursos, colocar títulos, etc.
- **Socializar** interpretaciones y valoraciones.
- **Leer con fluidez** ante un auditorio.
- **Escribir a partir** de una voz, presentar personajes, tiempo, espacio, orden cronológico, incluir discurso directo o indirecto, etc.
- **Escribir a partir de** una voz, presentar personajes, tiempo, espacio, orden cronológico, incluir discurso directo o indirecto, etc.
- **Escribir a partir de** tema/problema, incluir subtemas, cierre, incluir recursos, utilizar gráficos, etc.
- **Escribir a partir de** un propósito, un destinatario, fundamentos, registro formal, fórmulas de apertura y cierre.
- **Escribir a partir de tema/problema,** incluir subtemas, cierre, incluir recursos, utilizar gráficos, etc.
- **Elegir un tema o problema y fijar posición.** Defender con argumentos, incluir conclusión, utilizar recursos para argumentar.
- **Planificar textos, redactar textos, revisar textos, reescribir textos, socializar textos, reflexionar sobre ello.**

¿Qué conceptos se proponen a los profesores desarrollar para que los alumnos "reconozcan y valoren las lenguas y variedades lingüísticas de su comunidad"?

- Lenguas y variedades lingüísticas.
- Dialecto (social / regional) y registro.
- Prestigio y desprestigio de lenguas y dialectos.
- Uso oral y escrito de la lengua / lenguaje.

¿Qué tipos de texto se proponen a un profesor para "reflexionar" o desarrollar teóricamente junto a sus alumnos? ¿Qué cuestiones específicas de cada tipo de texto se focalizan para la enseñanza?

- **Narración:** estructura prototípica.
- **Descripción y diálogo** en el relato. Tipos de narrador.
- Los textos de divulgación: **explicativo-descriptivos.**
- Los textos de Opinión (**Argumentativos**): Tesis y argumentos.

¿Qué contenidos de "gramática textual" se proponen desarrollar?

- Los tiempos verbales propios del relato (Pret. Perf. Simple, Pret. Imperf., Pret. Plusc.).
- El Presente, el Condicional.
- Conectores temporales y causales en el relato.
- El presente de atemporalidad en textos explicativo-descriptivos.
- Los adjetivos descriptivos en textos explicativo-descriptivos.
- Conectores en textos explicativo-descriptivos.
- Procedimientos retóricos: ejemplos, definiciones, comparaciones y paráfrasis.
- Sujeto expreso y desinencial.
- Estilo directo e indirecto.
- Aserción y posibilidad.
- Adjetivos valorativos.
- Formas de introducir la palabra del otro: directo e indirecto.
- Las reformulaciones
- Adverbios y subjuntivo para relativizar
- Hechos.
- Conectores Temporales, condicionales y causales en el relato.
- Procedimientos Argumentativos: cita Ejemplo, preguntas retórica, comparación, etc.
- Verbos de opinión.

¿Qué contenidos de "gramática oracional" se proponen para la enseñanza?

- Los constituyentes de las oraciones (a través de pruebas: cambio de orden, sustitución, interrogación)
- Clases de palabras. Palabras variables e invariables.
- Sujeto expreso y desinencial.
- Construcción sustantiva y verbal
- Relaciones de significado entre palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, etc.
- Formación de palabras: afijación, derivación, composición, etc.
- Categorías morfológicas nominales y verbales.
- Verbos: formas conjugadas y no conjugadas.
- Usos erróneos de verbos irregulares
- Oración simple y compuesta: funciones sintácticas básicas.
- Construcciones condicionales.
- Casos de etimología.





¿Qué cuestiones de la normativa del sistema lingüístico se proponen para la enseñanza de la lengua?

- Tilde diacrítica: se/sé; te/té
- Tilde en adverbios en –mente.
- Tilde en palabras compuestas, exclamativos e interrogativos.
- Algunos homófonos: vello/bello; cabo/cabo, etc.
- Afijos vinculados a vocabulario especializado: -bio; -eco; -logía, etc.
- Uso correcto de signos de puntuación: Puntos suspensivos, dos puntos para enumeración, comillas para el estilo directo.
- Signos de puntuación: coma en elipsis; punto y coma para separar comp. mayores, comillas para señalar metaleguaje, doble coma, raya, paréntesis.
- Diptongo, triptongo, hiato.
- Algunas reglas ortográficas.
- Reglas ortográficas principales.
- Casos especiales.
- Usos de negritas, cursiva, subrayado, mayúsculas.
- Uso especial de coma: complementos y conectores.
- Dos puntos y comillas en citas.
- Guión en palabras compuestas

Para sintetizar y generalizar (como si alejáramos el zoom del mapa) los contenidos de enseñanza de lengua y literatura, los tipos de textos, las actividades posibles para el trabajo escolar y las habilidades que serían deseables que los estudiantes de la educación secundaria desarrollen para formarse como hablantes que comprenden y producen textos orales, y como lectores y escritores reflexivos de textos sociales (ficcional y no ficcional):

Algunas conclusiones

Del análisis de los cuadros precedentes, podríamos derivar entonces una serie de ideas que –a nuestro juicio- representan la matriz teórica, metodológica y/o pedagógica de la propuesta curricular oficial y se constituyen también en las directrices dominantes que dan sentido a la formación lingüística de los estudiantes en su formación secundaria:

El sentido último de la enseñanza de la lengua es la formación de hablantes, intérpretes y productores de discursos sociales, meta esta que vertebra conocimientos, expectativas y contenidos de enseñanza.

El horizonte teórico de la lingüística se despega de una única referencia (la gramática estructural y su versión escolar recostada casi exclusivamente en el análisis morfológico y sintáctico de palabras y oraciones) y se diversifica hacia nuevos objetos: textos, discursos, géneros, voces enunciativas, prácticas sociales en y con los discursos sociales, etc.

En tal sentido, se abre un abanico inter y multidisciplinar que incluye, entre otras perspectivas y/o paradigmas: la sociolingüística, la gramática y lingüística textuales, la pragmática lingüística, la teoría de la enunciación, los estudios sobre el relato, el estudio de los géneros del discurso social, la retórica discursiva, la morfosintaxis oracional, el estudio léxico y morfológico de las palabras, la normativa del sistema lingüístico, etc.

En relación con lo anterior también, la enseñanza de la lengua no se abastece, entonces, con una única disciplina de referencia porque el sentido no es enseñar *la lengua per se* (el idioma castellano o su gramática) sino enseñar lengua *para formar lectores y escritores*, es decir, para estudiar y aprender cómo funcionan el lenguaje y la lengua en los textos y discursos sociales. Ello hace que la perspectiva didáctica sea, entonces, interdisciplinar.

El aprendizaje es siempre reflexivo: hablar, leer, escribir y también *reflexionar sobre tales prácticas* constituyen las garantías para formar lectores y escritores activos y críticos.

El papel del docente es, entonces, el de un hablante, lector y escritor *avanzado o experto* que acompaña procesos de producción y reflexión de hablantes, lectores y escritores nóveles.

La enseñanza se centra en contenidos que, como decíamos, provienen de múltiples disciplinas pero también en el desarrollo de *conocimientos y habilidades* que esos contenidos deberían propulsar.

El *taller* se constituye, por lo tanto, en el dispositivo metodológico clave para la circulación e intercambio de esos contenidos y el desarrollo y fomento de conocimientos y habilidades de interpretación y producción de textos, de intercambios lingüísticos, de toma de posiciones sobre temas sociales, de discusión y debate, etc.





La enseñanza de la lengua no pregona *nuevas teorías* que descartan *viejas teorías* lingüísticas sino que plantea un enfoque *integral*: de *textos* y *discursos sociales* de todo tipo (de circulación escolar y extraescolar), de *perspectivas lingüísticas* variadas (sociales, cognitivas, estructurales, semióticas, etc.) y de *objetos lingüísticos* también variados (textos/discursos, oraciones, palabras, morfemas, etc.)

Si bien es misión, entonces, de la escuela en general enseñar a interpretar y escribir textos/discursos (todos los profesores deberían acompañar procesos de formación de hablantes, lectores y escritores de los textos de sus propias disciplinas), a los profesores de lengua nos cabe un papel más que significativo: ayudar a los hablantes, lectores y escritores noveles a comprender cómo funciona el lenguaje y/o la lengua en los textos y discursos sociales para constituirse en mejores lectores y escritores.

En relación a ello, somos los profesores de lengua quienes tenemos los conocimientos específicos sobre la lengua y/o el lenguaje para reflexionar con los estudiantes sobre cómo son los textos, qué forma tienen o cómo se pueden organizar, cómo se estructuran gramaticalmente las frases, cómo provocar efectos discursivos particulares mediante estrategias diferentes, cómo varía el lenguaje y por qué, qué reglas y normas lo condicionan, cómo es el proceso deseable para interpretar y/o producir textos, qué previsiones pueden tomar los lectores y escritores cuando emprenden sus tareas de leer y escribir, etc.

Preguntas claves para una didáctica lengua

Así como planteamos que toda propuesta curricular (en este caso la oficial de los NAP) es una suerte de mapa que permite interpretar decisiones teóricas y metodológicas sobre la lengua y/o el lenguaje y su enseñanza, es también una caja de herramientas para la formación de los profesores en tanto abre una serie de preguntas que necesariamente llevará a cada uno a indagar y profundizar para alcanzar de manera provisoria y progresiva respuestas sobre los sentidos respecto de por qué y para qué enseñar lengua.

Conviene entonces establecer una serie, provisoria e incompleta por cierto, de preguntas que pueden constituir una *agenda* para todos los profesores, los que dan clases y los que se forman como tales.

A continuación, hacemos ese ejercicio e invitamos a los lectores a agregar las propias preguntas:

En relación con la oralidad

- ¿Qué se enseña de la oralidad (o del "uso oral" del lenguaje)?
- ¿Para qué enseñar la oralidad?
- ¿Cuáles son los géneros básicos de la oralidad para enseñar en la escuela?
- ¿Cuáles son los saberes, habilidades, competencias, etc. básicos para interpretar el discurso oral de otro o producir los propios textos orales?
- ¿Hay habilidades o conocimientos básicos y específicos para conversar, para narrar, para exponer, para discutir, para opinar, etc. en situaciones de uso oral del lenguaje? ¿Cuáles son?
- ¿Cuáles son las mejores formas para que un profesor enseñe estas habilidades? ¿Qué podría hacer en el aula?
-
-
-
-





- **En relación con los conocimientos y habilidades básicos de lectura y producción de textos escritos**
- ¿Cómo son los procesos de lectura/interpretación y escritura/producción de textos?
- ¿Cuáles conocimientos o habilidades básicos debe aprender o desarrollar un lector y escritor para interpretar y producir textos?
- ¿Qué tipos de textos o géneros discursivos básicos escritos se pueden proponer en la escuela para enseñar /desarrollar esas habilidades básicas?
- ¿Qué puede hacer un profesor para acompañar a los estudiantes a interpretar y producir textos de divulgación generales con distintas funciones (informar, instruir, opinar, etc.) o géneros más específicos como las cartas o los curricula vitae?
- ¿Qué puede hacer un profesor en el aula para acompañar el desarrollo de competencias básicas de interpretación (deducir el significado de palabras no conocidas, reconocer paratextos, inferir información no explícita, anticipar o hipotetizar el desarrollo del texto, tomar notas, resumir, comprender consignas, releer, monitorear, etc.) o de producción de textos (planificar, redactar, revisar, corregir, socializar, etc.)?
- ¿Qué actividades puede proponer un profesor para que los estudiantes escriban textos a partir de distintos estímulos (una voz, un personaje, un tema, una posición, una intención comunicativa, etc.)?
-
-
-
-
-

En relación con las variaciones del lenguaje

- ¿Qué tipos de variedades son reconocibles?
- ¿Para qué enseñar esta cuestión referida a las variaciones y variedades del lenguaje?

- ¿Las variantes del lenguaje son igualmente legítimas? ¿Por qué?
- ¿Por qué los estudiantes deberían reflexionar sobre la legitimidad social o no de las lenguas y sus causas?

-
.....
-
.....
-
.....

En relación con la cuestión funcional del lenguaje

- ¿Cuáles son las funciones básicas del lenguaje desde una perspectiva social-comunicativa?
- ¿Qué relaciones pueden señalarse entre el lenguaje y el contexto de uso? ¿Aporta el contexto a la producción de significado?
- ¿Cómo incide el contexto en la interpretación y/o producción de mensajes y textos?

-
.....
-
.....
-
.....

En relación con los tipos generales de textos

- ¿Qué son los *textos* o *discursos*? ¿Son nociones equivalentes?





- ¿Cuáles son las nociones que comúnmente se asocian a 'texto' y 'discurso'?
- ¿Qué conocimientos específicos y básicos correlativos a los textos o discursos son significativos para enseñar en la escuela?
- ¿Qué tipos de textos se reconocen usualmente?
- ¿Se pueden clasificar los textos? ¿Cómo se clasifican?
- ¿Para qué y cómo llevar las clasificaciones de textos a la escuela?
- ¿Cuál sería una clasificación posible, simple y operativa de textos?
- ¿Qué conocimientos básicos sobre los textos en general o algunos textos en particular (como los narrativos, descriptivos, expositivos-explicativos, argumentativos, etc.) son significativos para enseñar en la escuela?
-
-
-
-
-
-

En relación con la enseñanza de la gramática en la escuela

- ¿Qué diferencias existen entre los textos y las oraciones?
- ¿Hay una gramática oracional y otra textual? ¿Se trata de las mismas categorías, similares o diferentes?
- ¿Cuáles conocimientos gramaticales de la "agenda clásica" son significativos para estudiar los textos?
- ¿Hay conocimientos específicos para estudiar los textos o discursos que no están contenidos en una gramática oracional? ¿Cuáles?
- ¿Para qué enseñar gramática en la escuela? ¿Para qué enseñar morfología?
- ¿Cuáles son las categorías centrales de una gramática oracional y para qué enseñarlas?

- ¿Cuáles son las categorías clásicas de la morfología y para qué enseñarlas?
- ¿Cómo hacer que los conocimientos gramaticales sean funcionales para que los estudiantes hablen, lean o escriban más y mejor de lo que ya lo hacen?

-
.....
-
.....
-
.....

En relación con la normativa básica del sistema lingüístico

- ¿Para qué enseñar la normativa lingüística básica en la escuela?
- ¿Cuál es la normativa básica del sistema lingüístico que debe aprender un lector / escritor novato?
- ¿Cómo enseñar el uso de tildes, ortografía, puntuación, signos especiales, etc.?

-
.....
-
.....





Enseñanza de la lengua y lingüística: paradigmas, teorías y conceptos claves

Decíamos en las conclusiones que esbozamos antes que necesariamente la didáctica de la lengua debía reconocer otras referencias teóricas del campo de las ciencias del lenguaje además de las que tradicionalmente la han respaldado: la gramática tradicional y/o estructural, la normativa del lenguaje, la prosodia, etc. Una perspectiva didáctica que se propone formar usuarios y productores activos y críticos del lenguaje (hablantes, lectores y escritores) no puede abastecerse solo con esas perspectivas sino que debe abrirse, además, hacia nuevos paradigmas y objetos lingüísticos: los textos y discursos, la oralidad, los procesos de lectura y escritura, el uso social de la lengua y sus variaciones, etc.

Conviene, entonces, que en este tramo del trabajo, repasemos algunas ideas de al menos tres (3) *paradigmas* que nutren una perspectiva actualizada de la enseñanza de la lengua centrada en la formación de hablantes, lectores y escritores activos y críticos: una perspectiva social, una perspectiva pragmática y una perspectiva textual que constituyen, entre otros paradigmas, la trama o urdimbre teórica que nutre y abastece desde las ciencias del lenguaje a su didáctica.

Podríamos llamar provisoriamente *productiva*² a esta perspectiva didáctica para diferenciarla de aquella que tradicionalmente hegemonizó las décadas anteriores a las de 1990 en las escuelas: la perspectiva *estructural*, al decir de Marta Marín (1999).

Vayan entonces a continuación un desagregado incompleto y aleatorio de unas simples notas que sintetizan algunos aportes teóricos de esos paradigmas lingüísticos que hoy consideraríamos ineludibles para una didáctica de la lengua en el sentido que hemos venido planteando en este trabajo³.

2. Marín (1999) establece dos paradigmas que han dominado la enseñanza de la lengua en las escuelas argentinas durante buena parte del siglo XX: la perspectiva estructural y la perspectiva comunicativa. En este texto, haciéndonos eco de algunas críticas interesantes al reduccionismo implicado en el término "comunicación" (Alvarado, 2013) haremos uso de la expresión "productiva" para designar a ese nuevo paradigma didáctico que propone a partir de fines del siglo pasado centrar la enseñanza de la lengua en la formación de "usuarios competentes del lenguaje" (hablantes, lectores y escritores activos y críticos de los discursos sociales, diríamos nosotros).

3. El punteo que presentamos de manera esquemática no intenta reemplazar la lectura detenida y atenta de los autores que han dado cuerpo a esos paradigmas; esperamos que este texto constituya un estímulo para esa tarea.



Aportes de una mirada social sobre el lenguaje para pensar la Enseñanza de la Lengua

- El lenguaje cumple un papel central en el proceso de *transmisión cultural*: aprendemos la cultura social en la que vivimos por el lenguaje que hablamos.
- Desde ese punto de vista, el lenguaje está profundamente imbricado en la *identidad social y cultural* de los sujetos; despreciar la forma en que alguien habla, su lenguaje, es despreciar su identidad social y cultural también.
- El lenguaje se constituye en la *variación* (Halliday, 2001); todo lo que conocemos del lenguaje son las variantes en la que se manifiesta.
- No hay *formas puras* sino *variaciones*; las formas puras (o grados "cero" o "neutros" del lenguaje) son abstracciones o idealizaciones teóricas o ideológicas.
- No hay ninguna razón lingüística por la cual considerar alguna variante como *mejor* que otra.
- Las distinciones que se realizan entre formas *mejores* (estandarizadas) y otras *desmejoradas* (no estandarizadas) del uso de una lengua son parte del prejuicio social y cultural, pero no de una ciencia lingüística real (Halliday, 2001)
- Halliday (2001) reconoce dos tipos básicos de *variación*:
 - *Dialectos* (lectos propios de la socio-región de origen de cada hablante); se trata de la variación social, la variación que producimos los hablantes según "quiénes somos" socialmente y a qué ordenamiento cultural pertenecemos.
 - *Registros*; se trata de la variación situacional, aquella variación que producimos en la lengua según "lo que hacemos" con el lenguaje y de acuerdo para qué lo queremos usar (para agradar, para aparecer como formal, para la informalidad entre amigos, para dar órdenes, etc.).
- Bourdieu (2008) nos ayuda a pensar una *comunidad lingüística* como un *mercado lingüístico*, donde los hablantes obtenemos "ganancias" (si hablamos la variante legitimada) o "pérdidas" (si hablamos una variante ilegítima o menos legítima).
- Un problema para la enseñanza de la lengua es cuando el alumno no *habla la misma variante que el maestro o los libros de textos* y se produce una discontinuidad entre las variantes familiares y escolares que termina perjudicando, muchas veces, al niño o al joven (Raiter y Zullo, 1999; Halliday, 2001).



- El problema se profundiza cuando el maestro “desprecia” la *variante* del alumno: piensa que éste “no sabe hablar”; “no habla bien” y lo condena, entonces, al fracaso escolar.
- Según Bourdieu, *enseñar lengua en contextos de diversidad lingüística* puede acarrear efectos de *violencia simbólica* si el maestro desconsidera la forma de hablar de sus alumnos y no tiene ni la sensibilidad ni conocimientos necesarios para pensar estas cuestiones sociales sobre el lenguaje.
- ¿Cuál es el papel, se preguntan muchos profesores, de los docentes: corregir usos “no correctos” de la lengua, no hacerlo o reflexionar sobre la necesaria adecuación que todo texto debe observar conforme al contexto en que se produce y a los efectos que busca? Nos inclinamos por esta última: enseñar las variantes, reflexionar sobre ellas, sobre las pérdidas y ganancias que una u otras lenguas y hablantes obtienen de sus prácticas lingüísticas, ejercitar unas y otras, transformar textos menos apropiados a determinados contextos en textos funcionales a ellos, etc. La enseñanza de la lengua en la escuela es la ocasión para tomar conciencia del arbitrario cultural del lenguaje y de las formas de transformar usos conforme a prácticas y contextos específicos.
- Una perspectiva social sobre el lenguaje no es solo una expectativa de profesores “bien intencionados” sino una prescripción curricular; efectivamente, los NAP plantean como contenidos y objetivos explícitos para la enseñanza de la lengua el *reconocimiento y valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presente en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro, y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos o lenguas (para estudiantes de 7° y 8° grados) y la necesidad de contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (para el 9° grado).*

Aportes de la perspectiva pragmática para pensar la enseñanza de la lengua

- Dos teorías fundantes desde una perspectiva pragmática en los estudios del lenguaje conforman un espectro significativo para pensar las cuestiones de la lengua en uso: la *teoría de los actos de habla* de Austin (1998) y Searle y la *teoría de la enunciación* en el lenguaje promovida por Benveniste y sus continuadores. Entre las principales ideas que de manera aleatoria y azarosa rescatamos en este punteo podríamos establecer las siguientes:





- El lenguaje representa una *acción social*: con el lenguaje “se hacen cosas”; más que “transmitir información” sirve “para hacer cosas”: comprometerse, seducir, obligar, pedir, etc.
- El lenguaje se relaciona significativamente con el *contexto* (el contexto no es un accidente en el uso del lenguaje sino parte constitutiva)
- ¿Qué es el *contexto*? Si bien es una noción compleja que ameritaría un tratamiento más extenso, podríamos aproximarnos a ella entendiéndola como un conjunto de *conocimientos* y *creencias*, compartidos por emisor y receptor, y que resultan funcionales para interpretar enunciados.
- El lenguaje, entonces, significa tanto por *lo que dice* (lo dicho) como por *lo que no dice* (lo no dicho) pero que se puede deducir del contexto. Por ejemplo, la expresión “qué frío hace acá” puede significar en algún contexto algo así como “cierren la puerta por favor...” (significado implícito). Esta dimensión abre un abanico inconmensurable de cuestiones: aprender a interpretar el lenguaje oral o escrito implica, entre otras muchas cuestiones, aprender a interpretar lo que no está dicho conforme a quién lo dice, cómo lo dicen, dónde lo dice, a quién se lo dice, etc. Esta cuestión resulta una puerta de entrada más que significativa para una didáctica de la lengua que pretende formar intérpretes y productores activos y críticos de los discursos sociales.
- La teoría de los actos de habla reconoce, por cierto, tres tipos de actos de habla: *locutivos* que representan lo que efectivamente *está* o *ha sido dicho*; los *ilocutivos* que representan lo que *efectivamente se quiso decir con lo que se dijo*; y los *perlocutivos* aquellos *efectos reales* que lo dicho ha provocado en el enunciatario o receptor del mensaje. La dimensión *ilocutiva* (los implícitos y las intenciones) del lenguaje representa una pieza extraordinaria para la interpretación de cualquier mensaje oral o escrito y una llave de acceso para su enseñanza.
- En otras palabras, una didáctica debe esforzarse en insistir que para comprender un mensaje los receptores deben emprender un trabajo doble: junto al *significado léxico* de las palabras (el del diccionario), las expresiones conllevan un *significado contextual*, una fuerza ilocutiva o intención, que debe ponerse en primer plano en la tarea interpretativa. Todo texto, en suma, significa tanto por lo que dice como por lo que quiere decir. Comprender el lenguaje en uso implica definitivamente reconocer las intenciones de quien habla o escribe.
- La pragmática permite, entonces, pensar en otra faceta de la dimensión social del lenguaje: la *aceptabilidad* de los enunciados y/o texto en determinados contextos y sus condiciones de “felicidad” (o no) si el que los produce espera obtener algún “rédito” comunicativo con lo que dice o escribe.
- La teoría de la *enunciación* nos permite pensar que la *subjetividad* se fundamenta en el lenguaje: quién habla deja señales en el mismo texto de sí mismo así de por qué habla, en nombre de quién habla, a quién se

dirige, etc.; el sujeto que habla, que enuncia, está "dentro" de enunciado, del lenguaje, y no "afuera": quienes interpretamos textos podemos entonces buscar esas señales e interpretar precisamente eso: quién habla, a quién habla, qué imagen quiere dar de sí mismo, etc. en el texto mismo a partir de marcas que son lingüísticas. Los que producimos textos podemos aprender también a "hablar de nosotros mismos" en los textos y dejar señales más o menos explícitas de ello mismo: a quién escribimos, por qué, y cómo queremos ser interpretados.

- El enunciador, por lo tanto "se marca" en el enunciado; particularmente en algunos elementos lingüísticos: los pronombres, los tiempos y modos verbales, la ironía, las citas, etc. Todo ello permite pensar quién habla, a quién habla, para qué habla, etc. Y todo esto puede ser enseñado y aprendido en el trabajo escolar; solo hace falta una orientación didáctica que lo haga posible y una readecuación de la agenda de contenidos de enseñanza a tales propósitos:

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 ("ustedes y yo siempre pensamos"); 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.

- Los NAP plantean contenidos y objetivos explícitos para la enseñanza de la lengua que están directamente vinculados con una perspectiva pragmática o enunciativa sobre el lenguaje. La interpretación de las estrategias discursivas que utiliza un autor para construirse como sujeto en su texto o la utilización de estrategias discursivas para construir maneras de expresarse como enunciador (indicativo, reflexivo, dudoso, concesivo, etc.) en los textos que se escriben están explícitamente planteadas en la propuesta curricular para el trabajo escolar. Por ejemplo:
 - *Reconocer la intencionalidad...; poner en juego estrategias adecuadas para... (7º año)*
 - *elaborar un inicio atractivo para los oyentes... (7º año)*
 - *reconocer y emplear expresiones lingüísticas para... (7º año)*
 - *participación en talleres de escritura de textos (...) previendo diversos destinatarios (7º año)*
 - *(en cartas formales) determinar el propósito comunicativo (opinar, reclamar, agradecer, solicitar, etc.), identificar el o los destinatarios y el rol que asume el autor del texto (...) respetar el registro formal, utilizar frases de apertura y cierre adecuadas e incluir fórmulas de cortesía (7º y 8º años)*
 - *planificar teniendo en cuenta el propósito y el/los destinatario/s (7º y 8º años)*
 - *(en la conversación)...elaborar enunciados que se ajusten al contenido y el propósito; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados (8º año)*



Aportes de la perspectiva textual para pensar la enseñanza de la lengua⁴

1. ¿Qué son los textos?

Los textos son las unidades de la comunicación lingüística, de los intercambios lingüísticos que los hablantes mantienen en la comunicación social. Algunos autores los definen como:

-Todo aquello que es lenguaje en forma *comunicativa o social* (referida al interlocutor) (Schmidt 1971 en Bernárdez, 1982)

-*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 en Bernárdez, 1982)

-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 en Bernárdez, 1982)

2. ¿Qué diferencia principal tienen estas unidades (los textos) con otras unidades lingüísticas (las oraciones, por ej.)?

Los textos son unidades lingüísticas complejas. ¿Por qué complejas? Porque para su estudio se necesita la convergencia de diferentes perspectivas o planos de análisis (estructural, pragmático, comunicativo, etc.). Son unidades del uso lingüístico. Las oraciones, en cambio, son unidades simples ya que son unidades estructurales solamente: son abstracciones creadas artificialmente para explicar ciertas estructuras mínimas del sistema de la lengua (SN + SV o Sujeto + Predicado). Son unidades del *sistema* lingüístico.

3. ¿Cuál es la propiedad básica e inherente a todo texto?

La propiedad básica es la *coherencia*; ello es, todos sus elementos están debidamente interrelacionados entre sí otorgando *unidad* a todo el conjunto.

4. Para una lectura in extenso de las problemáticas de los textos y/o discursos y sus implicancias en la enseñanza de la lengua sugerimos la lectura de Giménez, Gustavo, Stancato, Candelaria y Colafigli, Leticia (2016). Textos, discursos y enseñanza de la lengua: un manual introductorio para estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura. Disponible en acceso abierto en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1178>



¿Qué es la coherencia?

Por un lado, es una *propiedad de los textos*: cada una de sus partes está ligada con el resto, con el conjunto, a partir de elementos específicos (temáticos, gramaticales, etc.)

Por otro lado, es *producto de la actividad lingüística*: los hablantes y receptores tenemos una competencia textual que permite comprender como coherente un texto que pudiera no serlo en principio o a simple vista.



4. ¿Qué dimensiones o planos se concentran en estas unidades complejas (poliédricas) que son los textos?

En el siguiente gráfico, intentamos esquematizar tres (3) dimensiones que, al menos desde una perspectiva didáctica, ayudan a entender en principio la complejidad aludida de estos objetos lingüísticos (los textos y/o discursos). Conviene, en principio, atender las cuestiones específicas de cada dimensión así como las preguntas que intenta resolver cada una de ellas; si bien el análisis puede resultar en exceso esquemático, resulta productivo en la etapa inicial de la formación de los profesores para comprender relaciones entre contenidos específicos de las *ciencias del lenguaje* (la gramática y lingüística textuales) y la *didáctica de la lengua*.

La *ciencia del texto* ha experimentado un profuso desarrollo en los últimos años que de ninguna manera podríamos reproducir en este trabajo; solo intentamos rescatar algunas preguntas sobre los textos y/o discursos que creemos importantes para una *didáctica centrada en su interpretación y producción*, procurando además no superponer dimensiones de análisis ni problemas que responden, muchas veces, a teorías y perspectivas diferentes. La didáctica es principalmente una disciplina *heterodoxa* que se nutre de aportes y recortes de perspectivas que no necesariamente están en consonancia absoluta; su intención no es tanto conservar la coherencia de las disciplinas que alimentan su suelo teórico, sino la unidad de la acción: *promover reflexiones y acciones* que den cuenta de la complejidad de los objetos y prácticas que se buscan enseñar y aprender en la escuela.

En el gráfico se observan tres (3) dimensiones de análisis de la *textualidad* que se constituyen también en planos diferenciados para el trabajo con los textos; en cada dimensión están expresadas en mayúsculas sus categorías principales (aunque no las únicas) y las preguntas claves que podríamos rescatar de cada plano para una didáctica de los textos:

DIMENSIONES DE LA TEXTUALIDAD: MICRO, MACRO Y PRAGMÁTICO/COMUNICATIVA/DISCURSIVA



5. Dimensión micro (nivel local): ¿Cuáles son los procedimientos lingüísticos que expresan la cohesión lingüística entre los enunciados de un texto?

Si bien la *coherencia* textual es una propiedad que excede la *cohesión lingüística* (dos enunciados pueden estar cohesionados pero no asegurar un conjunto textual coherente: por ejemplo, *María está resfriada pero Alberto estudia piano desde los cuatro años*), sin embargo las marcas de *cohesión* funcionan como señales o disparadores que estimulan procesos de elaboración inferencial para establecer la coherencia de un texto; además de estas señales, las *informaciones contextuales* y los *conocimientos de los sujetos* juegan un rol esencial para que un texto aparezca como *coherente* o no.

Enrique Bernárdez presenta en su obra introductoria a la Lingüística del Texto (1982) una de las sistematizaciones más claras y funcionales para comprender cuáles son y cómo operan los sistemas de cohesión textuales de nuestra lengua. Esta clasificación que a continuación reproducimos no es la única pero nos sirve para sistematizar el conjunto completo de recursos que están a disposición de los usuarios del lenguaje (lectores y escritores) para hacer comprender la progresión o hacer progresar de manera cohesiva (y quizás coherente) un texto.



Forma	ejemplo	observación	
REPETICIÓN/ SUSTITUCIÓN Reaparición o recurrencia de un elemento del texto en el mismo texto	Sustitución léxica sinonímica Cuatro ladrones atacaron la vivienda de una familia en Mar del Plata. Los malvivientes ingresaron por la puerta trasera mientras la familia descansaba.	La sinonimia real no existe (no existen términos semánticamente idénticos). Pero sí desde el punto de vista textual (identidad referencial)	
	Sustitución mediante proformas. (Repetición con elementos especializados)	Proformas léxicas - Ana fuma. María hace lo mismo. -¿Están comiendo? / Eso hacen	- Elementos léxicos especializados - Sustitutos universales: cosa: sustituto nominal para objetos; persona: para seres humanos; hacer: para verbos transitivos
		Pronombres - 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.	- personales de 3º persona (endofóricos) (1º y 2º son exofóricos). -demostrativos, reflexivos, indefinidos, posesivos, relativos, etc. -sustitutos de oraciones completas (eso)
		Proadverbios -Todos estaban en casa. Allí hacía menos frío.	-Sustituyen elementos de función adverbial. -No son elementos léxicos plenos, sino sustitutos textuales.
	Elipsis	- Juan vino cansado a casa. Había trabajado todo el día. Pedro, en cambio, no. Sólo durmió.	Forma especial de sustitución en la que el sustituto es cero. Es posible cuando el elemento elidido es perfectamente identificable.
RELACIONES ENTRE LEXEMAS No es sustitución. No hay identidad referencial. Son relaciones léxicas entre objetos distintos.	Hiper / hiponimia La comida estaba muy buena. Los alimentos eran de primera calidad.	No son sustituibles como los sinónimos. Los elementos observan rasgos semánticos comunes	
	Derivados Tronó toda la noche. Los truenos se escuchaban por todas partes.	No son sustituibles como los sinónimos.	
	Campos semánticos. El colegio estaba cerrado. Los profesores estaban de huelga.	Relaciones de significado por el conocimiento de mundo de los receptores. No son sustituibles como los sinónimos.	
ISOTOPÍAS	REPETICIÓN/SUSTITUCIÓN + RELACIONES ENTRE LEXEMAS DEFINEN CADENAS NOMINATIVAS QUE DAN CONTINUIDAD SEMÁNTICA Y COHESIVA A UN TEXTO. ESAS CADENAS SE DENOMINAN TAMBIÉN ISOTOPÍAS .		
TEMA/REMA TOPICO / COMENTO	Desarrollado inicialmente en los modelos oracionales. (Tópico=sujeto; rema=predicado). <i>Hacen referencia a la perspectiva comunicativa del hablante.</i> Tema + rema = progresión temática: modelo para explicar la textualización (producción de texto, estructura temática) Tipos de progresión: 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	Un niño caminaba por la calle. El pequeño quedó atónito frente al auto que se detuvo inesperadamente.	Determinado/definido: remite a elementos conocidos; a una información anterior. Indefinido: presenta un sustantivo por primera vez.	





Actividades como las que se presentan a continuación⁵ hacen foco precisamente en esa dimensión local o micro del trabajo con los textos: *coherencia y cohesión* (1); *recursos de cohesión/elipsis* (2 y 3); *cohesión/progresión temática* (4)

Actividad 1

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.

Actividad 2

En los textos que siguen hay elipsis; están señaladas con un (*). ¿Cuáles son, en cada caso, las palabras suprimidas? ¿Es correcto eliminarlas en todos los casos?

- Todos hemos escuchado hablar de la "vuelta del perro". Al parecer, esta actitud se relaciona con el instinto. Seguramente, cuando (*) vivían en estado salvaje, antes de acostarse (*) daban vueltas en círculo para hacer su propio nido entre piedras y las hierbas.
- Se llamó nudo gordiano al que ataba al yugo la lanza del carro de Gordio, antiguo rey de Frigia, una región del Asia Menos. (*) Estaba hecho con tal maestría que resultaba imposible descubrir sus dos cabos.

5. Tomadas de: Alvarado, M., y Cortés, M. (1996). Los hacedores de textos. El hacedor. Buenos Aires

Actividad 3

Sustituí por elipsis las repeticiones innecesarias

Gervasio está enamorado de Viviana. Así que Gervasio le compró un espléndido ramo de flores para agasajarla. Pero Viviana odia las flores, porque le hacen estornudar. Viviana prefiere que le regalen cualquier cosa, hasta un murciélago embalsamado, pero no que le regalen flores. El pobre Gervasio, que no conocía las fobias de su amada, quedó desconcertado por la reacción de Viviana. Gervasio no sabía si ofenderse o alcanzarle un pañuelo. Gervasio decidió hacer esto último porque estaba realmente enamorado. Y Gervasio aprovechó el ramo de flores para quedar bien con su madre. ¡Gervasio se olvidó de que a la buena señora las flores le irritan los ojos y le provocan llanto! "Pobre", pensó Gervasio viéndola llorar. "nunca pensé que se iba a emocionar tanto; tendría que regalarle flores más seguido".

Actividad 4

Leé el siguiente texto y realizá las actividades que abajo se indican

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

EL "CÓDICE HAMMER" ANTICIPA LA INVENCIÓN DEL SUBMARINO Y DEL MOTOR A VAPOR

Más de 30 millones de dólares por un genial manuscrito de Leonardo

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.

Relee el texto teniendo en cuenta los siguientes pedidos y preguntas:

-Primer párrafo: ¿se retoman contenidos de los paratextos?, ¿cuáles?; ¿se agrega algo nuevo?, ¿qué?

-Segundo párrafo: Indique por medio de qué palabra y qué contenido se cohesionan 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?

6. Dimensión macro (nivel global): ¿qué son las macroestructuras?

Las *macroestructuras* son, como su nombre lo indica, estructuras de *naturaleza semántica*. La macroestructura de un texto es una *representación abstracta de la estructura global de significado* de un texto; son las estructuras de significado que los lectores vamos conformando cognitivamente mientras avanzamos en la lectura de un texto. Por ejemplo, después de leer varios capítulos de una novela reconstruimos sintéticamente lo leído ("*luego de reiterados problemas de violencia familiar, la protagonista decide abandonar su casa e ir a instalarse con sus amigos*"), descartamos una serie de detalles que nuestra memoria no lograría conservar, y esa estructura (macroestructura o resumen) es la que nos posibilita seguir leyendo y comprendiendo lo que leemos. Si no pudiéramos estructurar la cantidad de información leída en esos "paquetes" semánticos que son las macroestructuras nuestra comprensión lectora estaría en serio riesgo.

Resulta importante tener presente que se trata de estructuras *abstractas y teóricas* (no están empíricamente, "escritas" o dichas, en el texto; no las "vemos") sino que son producto de la labor cognitiva e interpretativa del lector: comprender un texto es, en buena medida, identificar o, mejor dicho, construir sus macroestructuras semánticas. También son parte importante de la labor de producir un texto; un escritor parte de un condensado de ideas o macroestructura semántica (por ejemplo, "*quiero escribir un relato sobre dos jóvenes que desafían la cultura autoritaria de su ciudad*") y lo que hace al escribir es precisamente *expandir* esa estructura global de significados en estructuras menores e incluidas en aquella.

El término *macroestructura* se presenta siempre como *relativo*, respecto de *estructuras* de significado más específicas, en otro nivel 'más bajo'. Llamaremos *la macroestructura de un texto a la macroestructura más general y global de un texto completo* (lo que sería el *tema* más general y global de un texto), mientras que determinadas partes del texto pueden tener sendas macroestructuras (temas parciales, locales o de menos generalidad, incluidos en el tema global).

Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura, es el concepto de *tema* de un texto o de un discurso: ¿de qué trata el texto?; ¿de qué habló?, ¿cuál fue el objeto de la conversación? La respuesta a esas preguntas conduce necesariamente a la expresión de la/las macroestructura/s de significado de un texto o discurso.

Algunos autores (van Dijk, 1983) establecen algunas reglas para la conformación de las macroestructuras: las *macrorreglas*. Esas macrorreglas son una expresión hipotética o reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes o más generales (la capacidad natural de resumir textos que tenemos los hablantes).

Las *macrorreglas* consideradas son, generalmente, cuatro: *omitir, seleccionar, generalizar* *construir* o *integrar* información.

En el siguiente cuadro, se explicita cada una con mayor detalle:





OMITIR	Toda información <i>de poca importancia y no esencial</i> puede ser omitida. La información omitida no puede recuperarse posteriormente.	a) Pasó una muchacha. Llevaba un vestido. El vestido era amarillo. b) Pasó una muchacha. Llevaba un vestido. c) Pasó una muchacha
SELECCIONAR	Se omite cierta cantidad de información, pero contrariamente a la regla I, la información omitida puede recuperarse reducida.	a) <i>Pedro se dirigió hacia su coche.</i> Subió. Se fue a Francfort. b) Pedro se fue a Francfort
GENERALIZAR	También omite informaciones esenciales pero lo hace de manera que se pierden (como en la regla I). 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 tres de madera. En el suelo había ladrillos.</i> b) <i>En el suelo había juguetes.</i>
CONSTRUIR O INTEGRAR	En su función se asemeja a la regla II, 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> b) <i>Tomé el tren.</i>

7. Dimensión macro (nivel global): ¿qué son las superestructuras?

Para comprender el concepto de *superestructura*, el mejor ejemplo es la narración: podemos leer cientos de cuentos y novelas, sobre cientos de temas, pero es posible que los identifiquemos siempre con una estructura reconocible: un equilibrio inicial, un desequilibrio producido por algún hecho, una serie de acciones que intentan restablecer algún tipo de equilibrio, y un equilibrio final.

Denominaremos *superestructuras* a esas *estructuras globales* que caracterizan el tipo de un texto (...) una *superestructura* es un tipo de forma del texto: hay textos con forma narrativa, como decíamos: también hay otros textos con forma argumentativa, expositivo-explicativa, conversacional, descriptiva, etc.

Las *superestructuras* son una especie de *esquema* 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...).

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. Son por ello, elementos de un análisis *transoracional* de los textos.

Las superestructuras son *convencionales*: la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística las conocemos o reconocemos (aunque esas comunidades pueden ser reducidas a especialistas como los informes científicos, por ejemplo, o los fallos jurídicos).

Pueden manifestarse en distintos *sistemas semióticos*: una estructura del relato se puede expresar tanto a través de un texto escrito como a través de dibujos o películas. Estos sistemas son *secundarios*, siempre se *necesita otro sistema* (lengua, imágenes, etc.) para que una estructura (narrativa, por ej.) pueda manifestarse.



8. Dimensión macro (nivel global): ¿qué son las secuencias textuales?

Las *secuencias textuales* son porciones estructurales menores que las superestructuras. Mientras estas caracterizan estructuralmente a *todo* un texto, una secuencia textual es una unidad menor que define formalmente a una *parte* o *porción* de un texto; los textos están, por lo tanto, compuestos estructuralmente por varias secuencias textuales y sus formas resultan de la combinación de secuencias: *secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y conversacionales*. Para la mayoría de los autores las narrativas, las descriptivas, las expositivas/ explicativas, las argumentativas y las conversacionales son las secuencias prototípicas que combinadas entre sí permiten describir estructuralmente un texto (por ejemplo, “*este texto es una narración con descripciones y conversaciones incrustadas*”).

Para acercarnos un poco más a cada secuencia, presentaremos a continuación un ejemplo de cada una con textos breves donde se expresa, a nuestro juicio, la dominancia de cada tipo de secuencia:

Texto 1: Predominio de secuencia narrativa

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.

En toda *secuencia narrativa* se presenta una *situación inicial* (suponemos que Brett Gunn caminaba por la calle con un celular), una *complicación* que altera esa situación inicial (se cayó su celular en hueco de la calle); una serie de *acciones reparatorias* (utiliza un rastrillo, mete su cuerpo por el agujero), una *resolución* de esa complicación (murió luego de la crecida de la corriente) y una *situación final* (algunas personas se acercaron, sacaron su cadáver que fue trasladado a un centro médico, hallaron el celular, etc.).

Texto 2: Predominio de secuencia descriptiva

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 kms. 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 periodos 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.)

Toda *secuencia descriptiva* pone en su foco un *objeto* (el sol en ese caso), un *hecho* (la instalación de comunidades en barrios periféricos, por ejemplo) o un *procedimiento* (hacer una torta selva negra, por ejemplo); de ese objeto, hecho o procedimiento se *enumeran* sus *partes* (núcleo, cromosfera, fotosfera, corona radiante, en el caso del sol) y sus *propiedades* (ubicación, temperatura, estructura, etc.) que le dan tal o cual aspecto.

Texto 3: Predominio de secuencia descriptiva y expositivo/explicativa

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.

Posteriormente, cuando las regiones circundantes fueron ocupadas por los *etruscos* –nuevo pueblo muy afecto al pillaje– las pequeñas aldeas se transformaron en verdaderas fortalezas, pues a ella acudían sus habitantes en caso de ser atacados cuando se encontraban dispersos por el campo. Algunas de estas aldeas fueron habitadas por los *sabinos*, pueblos que si bien no eran latinos, no tardaron en emparentarse con éstos.

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.



Este ejemplo podría ser interpretado como una *descripción* (*secuencia descriptiva*) de un hecho histórico (los distintos momentos del establecimiento de los latinos en el Lacio) combinada con la *explicación* de las *causas* (*secuencia explicativa*) de los movimientos territoriales de estos pueblos.

De igual manera, en el siguiente texto se *describen* las poblaciones aborígenes del territorio argentino por grupos así como sus costumbres y prácticas culturales) y se *explican* las *causas* de algunas de estas en particular (“... por contacto con los vecinos del noroeste, aprendieron a cultivar maíz”)

Texto 4: Predominio de secuencia descriptiva y expositivo/explicativa

CARACTERÍSTICAS Y DISTRIBUCIÓN DE LAS POBLACIONES ABORÍGENES DEL ACTUAL TERRITORIO ARGENTINO.

El extenso territorio que constituye hoy la República Argentina estaba poblado con una densidad variada desde el extremo norte hasta el extremo sur y con una complejidad cultural no muy fácil de entender. Por esta razón, y también con el objeto de comprendernos con mayor claridad, presentaremos una clasificación de las poblaciones aborígenes basada en los principios de la economía que sirvieron para su subsistencia.

Hubo un gran grupo de pueblos buscadores de comida –que algunos llamaron protoculturas- que ocuparon la mayor parte de la extensión de lo que es hoy la República Argentina.

A este grupo pertenecieron los pescadores y recolectores de Tierra del Fuego e islas adyacentes, incluidas las del lado chileno, los cazadores de guanaco, del norte de Tierra del Fuego, de la Patagonia y de la Pampa, y finalmente los cazadores y recolectores del Chaco.

Un segundo grupo de productores de comida, integrado por los agricultores tropicales y los agricultores andinos.

Los agricultores tropicales fueron agricultores de roza, o de corte y quemazón. Originalmente cultivaron la mandioca y algunas calabazas. Luego, por contacto con los vecinos del noroeste, aprendieron a cultivar maíz. Su verdadero origen es amazónico y llevaron a cabo su penetración más importante a lo largo de los grandes ríos mesopotámicos; un segundo avance se llevó a cabo por el Chaco occidental, en la zona de Salta y Jujuy.

Los agricultores andinos fueron agricultores intensivos, que prepararon la tierra, la abonaron, construyeron obras de irrigación y cultivaron distintas especies, aunque sus cultivos básicos fueron maíz y papas.

En otro aspecto, se distinguieron por una tecnología más avanzada y una organización política y social más evolucionada. Son conocidos también como “altas culturas” que ocuparon el ángulo N.O. del país. (*Sin datos de fuente*)



Texto 5: Predominio de secuencia expositivo/explicativa

El peligro que nos acecha desde el mar

Un tsunami (del japonés *TSU*: puerto o bahía, *NAMI*: ola) es una ola o serie de olas que se producen en una masa de agua al ser empujada violentamente por una fuerza que la desplaza verticalmente. Esta ola puede ser producida por terremotos, erupciones volcánicas, meteoritos, derrumbes costeros o subterráneos e incluso explosiones de gran magnitud.

Antiguamente se les llamaba "marejadas", "maremotos" u "ondas sísmicas marinas", pero estos términos han ido quedando obsoletos, ya que no describen adecuadamente el fenómeno. Los dos primeros implican movimientos de marea, los que son fenómenos diferentes que tienen que ver con un desbalance oceánico provocado por la atracción gravitacional ejercida por los planetas, el sol y especialmente la luna. Las ondas sísmicas, por su parte, implican un terremoto dejando fuera las otras posibles causas de un tsunami.

Los terremotos son la gran causa de los tsunamis. Para que un terremoto origine este fenómeno el fondo marino debe ser movido abruptamente en sentido vertical, de modo que el océano sea impulsado fuera de su equilibrio normal. Cuando esta inmensa masa de agua trata de recuperar su equilibrio, se generan las olas. El tamaño del tsunami estará determinado por la magnitud de la deformación vertical del fondo marino. Es decir, a mayor deformación del fondo, mayor será el tsunami producido. No todos los terremotos generan tsunamis, sino sólo aquellos de magnitud considerable, que ocurren bajo el lecho marino y que son capaces de deformarlo.

Como puede suponerse, los tsunamis pueden ser ocasionados por terremotos locales o por terremotos ocurridos a distancia. De ambos, los primeros son los que producen daños más devastadores, debido a que no se cuenta con tiempo suficiente para evacuar la zona afectada (generalmente se producen entre 10 y 20 minutos después del terremoto) y a que el sismo por sí mismo hace muy difícil organizar una evacuación ordenada.

Si bien cualquier océano puede experimentar un tsunami, es más frecuente que ocurran en el Océano Pacífico, cuyos márgenes son sacudidos comúnmente por terremotos de magnitudes considerables (especialmente las costas de Chile y Perú y Japón). Además el tipo de falla que ocurre entre las placas de Nazca y Sudamericana hacen más propicia la deformidad del fondo marino y por ende, los tsunamis.

A pesar de lo dicho anteriormente, se han reportado tsunamis devastadores en los Océanos Atlántico e Índico, así como en el Mar Mediterráneo. Un gran tsunami acompañó los terremotos de Lisboa en 1755, el del Paso de Mona de Puerto Rico en 1918, el de Grand Banks de Canadá en 1929 y el que atacó las costas de Tailandia, Indonesia y Sri Lanka a finales del 2004.





Otras de las causas que producen estas furiosas olas son las avalanchas, erupciones volcánicas y explosiones, pero éstas no alcanzan a provocar daños en los márgenes continentales. Respecto de los meteoritos, no hay antecedentes confiables acerca de que hayan provocado este fenómeno, pero la onda expansiva que producirían al entrar al océano o el impacto en el fondo marino en caso de caer en zona de baja profundidad, serían factores bastante sustentables como para causar un tsunami, especialmente si se trata de un meteorito de gran tamaño.

En conclusión, es vital que Chile y toda la costa del Pacífico cuenten con una tecnología de punta que permita detectar a tiempo los grandes sismos y los posibles tsunamis, salvando así la vida de miles de inocentes. (*Internet, 20 de enero de 2005*)

En una *secuencia explicativa* se advierte claramente la expresión de las causas que originan un hecho o fenómeno; toda explicación no es sino una *explicación causal* que responde a la pregunta acerca del porqué de algo (como en este caso, ¿por qué se producen los tsunamis?)

Texto 6: Predominio de secuencia argumentativa

Tecnología y creación

Las redes globales de comunicación masiva y las técnicas digitales para el procesamiento de la imagen y el sonido ponen de manifiesto avances espectaculares en los sistemas de información y manejo de datos. Algunos teóricos entusiastas no dudan en vaticinar el final del libro como instrumento de conocimiento: el fin de la "galaxia Gutemberg". No está de más recordar otros finales históricos que nunca se concretaron.

La aparición de la fotografía, luego de sus balbuceos iniciales, hizo declarar a muchos que la pintura ya no tenía razón de ser; la aparición del cine, al incorporar la ficción luego de los registros documentales, entusiasmó tanto, que algunos decretaron la muerte del teatro; la aparición de la televisión pronosticó el fin del cine. Y sin embargo, la pintura, el teatro y el cine siguen vivos. Más aún: las nuevas tecnologías ayudaron a que cada medio se fortaleciera en lo que tenía de original.

Tantas profecías apocalípticas incumplidas deberían llevar a cierta prudencia en los presagios.

Hay otro aspecto que parece oportuno señalar, inédito a nuestro juicio en toda la historia del arte: hoy, el realizador que se expresa con los medios audiovisuales en cine o video, tiene a su alcance un arsenal fabuloso de recursos tecnológicos. A diferencia de los creadores de todas las épocas,

que debían superar un lento proceso de aprendizaje y dominio de la materia en la que trabajaban – proceso que también les permitía una profundización expresiva personal – los recursos actuales consienten el acceso a una casi infinita gama de posibilidades, a menudo resueltas de antemano, en el manejo, tanto de la imagen como del sonido. El poder de sugestión de las nuevas tecnologías es tan intenso que lleva frecuentemente a desplazar la función creativa y reflexiva personal para transferirla a los instrumentos.

Esto elimina un tiempo de maduración necesario, tiempo que también requerirán los nuevos medios para encontrar un lenguaje propio que no excluya, apresurada y dogmáticamente, tanto a los otros medios expresivos como a la imprescindible función personal.

(Simón Feldman, cineasta y ensayista. *Clarín*, agosto de 1996)

En una *secuencia argumentativa* se advierte la *posición personal* o *tesis* de un enunciador sobre una temática (el libro no va a morir) así como la *exposición de argumentos* que defienden o refuerzan esa tesis o posición (la fotografía no mató a la pintura; el cine no mató al teatro; la televisión no mató al cine; hay que tener cautela al presagiar livianamente la muerte de un arte). La argumentación suele diferenciarse de la explicación causal por que la posición que se intenta defender se establece sobre una tema controversial y polémico (la industria cultural en este caso) distanciado, quizás, de cierta objetividad científica (la investigación sobre los tsunamis) aunque estos límites son, a veces, borrosos y difíciles de precisar.

Texto 7: Predominio de secuencia conversacional (dialogal)

(Periodista): Ahora integra un gobierno que promueve la mano dura para enfrentar la violencia. ¿Tiene contradicciones por esto?

(Irma Lima): Yo no tengo mano dura ni blanda. Lo mío es poner a los chicos en instituciones que respondan a las condiciones que la Convención exige, que estén en condiciones dignas y que los trate de rehabilitar en vez de depositarlos en los institutos. La mano dura va a pasar por la justicia y no por el Consejo del Menor.

(P): ¿La represión policial no existe?

(I.L.) Sí, por eso yo quiero lograr que los menores no tengan contacto ninguno con estos policías. Es indispensable la creación de la policía juvenil: capacitar a gente joven que no hay entrado ya en este sistema policial tan viciado. Y desde ahí capacitarla para crear una policía juvenil que tenga una formación especial para tratar con este tipo de chicos. Hay un proceso de contaminación en la policía, y el que es bueno, cuando entra en la maquinaria





se calla la boca por el sentido corporativo, entre otros motivos.

(P): *¿Este cuerpo sería civil?*

(I.L.) Todavía no está definido. Pero como saldrían de la Escuela de Cadetes podría ser un cuerpo especial exclusivo para pibes, organizado en una dependencia policial aislada de las otras, y que se ocupe de tratar con pibes de máxima seguridad y con pibes en control asistencial.

(Entrevista a Irma Lima, Interventora del Consejo del Menor Bonaerense)

Por último, la *secuencia dialogal* (o conversacional) resulta la más fácil de identificar en tanto presenta una *alternancia de voces* a partir de una intervención inicial (la del periodista, en el ejemplo), un intercambio (entre el reportado y el periodista) y una intervención de cierre (la del entrevistado).

ACTIVIDAD:

Proponemos a continuación a los lectores que *identifiquen en los breves textos* que siguen *cuál o cuáles secuencias textuales* (narrativa, descriptiva, expositiva/explicativa, argumentativa o conversacional) *predomina/n justificando brevemente* en cada caso por qué lo ven o interpretan así.

Texto 1 - La memoria

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.

Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

E. Galeano; Las palabras andantes

Texto 2 - LA AMEBA (*Amaeba proteus*)

Es un animalito *unicelular* (es decir, constituido de una sola célula), común en aguas tranquilas (aguas estancadas, zanjas, agua de florero, etc.). Mide de 30 a 500 micrones. Presenta un núcleo bien diferenciado y en su citoplasma dos zonas: una externa, más clara y condensada: el *ectoplasma*; y la otra interna y granulosa: el *endoplasma*. El límite del cuerpo celular está determinado por una membrana plasmática muy delgada y elástica. Se traslada emitiendo prolongaciones denominadas *pseudópodos*, las cuales modifican continuamente la forma de la ameba, cuando ésta se halla en actividad. (...)

Para tomar una partícula alimenticia, la ameba forma un pseudópodo alargando a modo de brazo su masa citoplasmática; esta prolongación va creciendo y cuando se pone en contacto con la partícula la engloba e incorpora al citoplasma con una gotita de agua, constituyendo así una vacuola *digestiva*. Mientras el líquido de la vacuola va disolviendo a la partícula para hacerla asimilable,





la vacuola se desplaza por el citoplasma gracias a las corrientes protoplasmáticas, cediendo las sustancias útiles. Los restos no digeribles de la partícula quedan encerrados en la vacuola que, en esta condición, se llama *excrementicia*. Estas vacuolas de excreción se acercan a la superficie de la ameba y revienta, arrojando al exterior las sustancias inservibles, la ameba se alimenta de protozoos pequeños, algas microscópicas, etc. (...)

(Dembo, A. Zoología. Cesarini Editores, 1977)

Texto 3 – Al filo de la cordura

Basta de titulares como "Rutas de la muerte". Basta de números que juegan con el ranking de víctimas fatales. Es hora de poner freno a las excusas. 2007 fue declarado por el gobierno nacional como el Año de la Seguridad Vial. Por esta razón, campañas de prevención dedicadas al rubro invadieron los medios de comunicación con la intención de entrar en la cabeza de los argentinos. Sin embargo, mientras la realidad es tragedia, parecemos empeñados en echarle la culpa el destino. Las rutas pueden no estar en condiciones, pero la causa principal de las muertes son las fallas humanas. Somos los hombres, los conductores, los que debemos entender que salir a la calle con un vehículo es una responsabilidad que protege o pone en riesgo la vida. Es por ello que portar una licencia de conductor lejos está de constituirse en un derecho, sino que se trata de una obligación.

Mariana Rey, Córdoba (Sección "Carta de la semana" de la revista *Rumbos* Año 5, número 233, domingo 10 de febrero de 2008; Diario La Voz del Interior).

Texto 4

"Cuando alguien cierra los ojos, deja de ver. Si se tapa los oídos, deja de oír. Una persona se defiende del mal olor orientando la nariz hacia otro lado. Nadie, en cambio, es capaz de desconectar otro sentido fundamental para el hombre: el equilibrio. ¿Por qué es diferente el equilibrio? Porque al contrario de lo que sucede con la vista, el oído, el olfato, el equilibrio informa al cerebro sin interrupción, tanto si estamos dormidos como despiertos, si se está corriendo o sentado. El equilibrio señala la situación del cuerpo en el espacio, y la impresión de peso y tamaño del propio cuerpo sin que se tenga consciencia de su actividad. Es, en realidad, nuestro "sexto sentido".

Muy interesante, N° 5, Buenos Aires, marzo de 1986. (Extraído de Zamudio, Bertha y Ana Atorresi (2000; 57.)

Texto 5

"Ayer, alrededor de las 3.30, en República de Siria y Tisera, una casa se incendió accidentalmente y, en su interior, se encontraban dos niños que pudieron salir por sus propios medios, sin heridas, informó la Policía" .

(Fragmento de una noticia reelaborada: Niños se salvan de incendio, La Voz del Interior, 18/05/08).

Texto 6

"La escritura jeroglífica se compone de signos indudablemente icónicos, algunos de los cuales son fácilmente identificables (el buitre, la lechuza, el toro, la serpiente, el ojo, el pie, el hombre sentado con una copa en la mano), otros están ya estilizados (como la vela desplegada, la forma amigdaloides de la boca, la línea dentada que indica el agua) y hay algunos que, al menos a los ojos de un profano, guardan una semejanza muy remota con la cosa que pretenden representar, como el pequeño cuadrado que indica el sitial, el signo representado por la tela plegada, o el semicírculo por el pan".

Fragmento extraído de Eco, Umberto (1993) *La búsqueda de la lengua perfecta*. "Barcelona: La construcción de Europa", p. 128.

Texto 7 "Configuración del tipo de papel de copia:

Para establecer el tipo de papel de copia en Normal o Foto: (imágenes de los íconos)

1. Cargue el original hacia abajo en la esquina frontal izquierda del cristal.
2. Pulse el botón Tipo de Papel para seleccionar Normal o Foto.
3. Pulse Iniciar copia Negro o Iniciar copia Color."

(Manual guía del usuario para impresora)

Texto 8

"La discriminación racial existe. A un atleta negro jamás se le otorga el mérito que se le da a un blanco. A la raza negra se la sigue asociando con animalidad, y en los titulares de un diario, cuando gana un negro, se anuncia que 'corrió como una gacela africana'..."

(El retorno de las Amazonas, Ana von Rebeur) Fragmento extraído de Narvaja de Arnoux, Elvira y otros (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, p.101.



Texto 9

Borges: - ¿Sabe, Sábato?, yo había pensado un tema para hoy. Pensé que podríamos hablar de cómo escribe usted una novela y cómo escribo yo un cuento. ¿Qué le parece? Mejor empieza usted.

Sábato: - Es lindo, es cierto. Pero a mí me da un poco de vergüenza. No sé, prefiero que lo haga usted, así después me animo. Sé que puede ser importante para los jóvenes.

¿Quiere comenzar usted, Borges? Después de todo, siempre resulta más corto contar un cuento que una novela ¿no? (*sonríe y también Borges*). Le pido que hable de esto, entre otras cosas, porque se ha hecho una discusión frecuente, en la calle, sobre si es más difícil escribir un cuento o una novela. A mí, esta discusión me parece absolutamente bizantina.

Borges: - Sí, es verdad eso. Vamos a ver si puedo explicarlo... Puedo referirme únicamente a mi experiencia personal, que no tiene por qué coincidir con otras...

(Parte de una compilación que realizó el periodista Orlando Barone, diciembre de 1974)

Texto 10

Director:

Me pareció muy interesante la nota sobre bulimia y anorexia, pues refleja una de las tantas realidades del mundo, en especial de nuestro país. Tengo 17 años y sé que son muchas las cosas que nos afectan a los jóvenes (en especial a las mujeres): vivimos presionadas y obsesionadas por la figura física, la tan deseada figura de modelo que se desea obtener a cualquier precio. La causa está en los figuras que la sociedad presenta como ideales. Como dice el doctor Mario Sassi, "la presión de tantos desfiles, fotos y consejos", y además los medios televisivos, que hacen publicidad a revistas en donde en cada número aparece una dieta distinta, llegan a convertir a cualquier persona en bulímica y anoréxica. Afirmo lo que dijo el periodista Mariano Grondona en *Hora Clave*, "vivimos en una sociedad que perdió sus valores", y a cambio obtuvimos esta cruel realidad. Me gustaría comunicarme con personas de distintos lugares para saber su opinión respecto del tema y de otros más.

Natalia Dominguez
(Sin datos de fuente)



Texto 11

Valderramas para calentar el Maipo.

Illia Kuryaki & The Valderramas presentan su tercer álbum **Chaco** el lunes 11 y el martes 12 en el teatro Maipo, catedral de la revista porteña.

Con entradas populares a 10 y 15 pesos, Emmanuel Horvilleur, Dante Spinetta y compañía tocarán entero el nuevo disco, repasarán material de **Horno para calentar los mares** y harán una versión "gansta" de "**Es tuya Juan**".

Inmediatamente después, el grupo saldrá de gira con shows en Córdoba, Corrientes y La Pampa.

(Sin datos de fuente)

Texto 12

-¿Te das cuenta? El año pasado para esta fecha, mi novio me mandó un montón de cartas y vino a hacer "Chin-Chin"...

-¿Y este año?

-Este año hizo "chin-chon" y me dejó con todas las cartas en la mano.

(Sin datos de fuente)

Texto 13

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.

(Julio Cortázar: Sobre cronopios y famas)

Texto 14

ULTRA TE DA...GRATIS 12 EXPOSICIONES...**36 EXPOSICIONES POR EL PRECIO DE 24**...DISFRUTÁ 12 OPORTUNIDADES MÁS PARA CAPTAR LOS COLORES, ALEGRÍA Y MAGIA TAN ESPECIALES DE LAS FIESTAS NAVIDEÑAS. Un regalo exclusivo de KODAK EXPRESS...PARA ESTA NAVIDAD.

(Sin datos de fuente)



Texto 15

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.

(Sin datos de fuente)



9. Dimensión macro (nivel global): ¿Por qué clasificar textos y/o identificar tipos diferentes?

La clasificación de los textos/discursos.⁶

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 producimos o construimos los hablantes es tan antiguo casi como la especulación sobre el lenguaje.

En el siglo XX M. Bajtin 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* (propiedades comunes y regulares entre ellas: fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) establecen también clasificación para ordenar tales sistemas, y 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 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.

6. Para una lectura in extenso de las problemáticas de la clasificación de los textos y/o discursos y sus implicancias en la enseñanza de la lengua sugerimos nuevamente la lectura de Giménez, Gustavo, Stancato, Candelara y Colafigli, Leticia (2016).

Textos, discursos y enseñanza de la lengua: un manual introductorio para estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura. Disponible en acceso abierto en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1178>





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 (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 y único criterio, y por eso fueron comunes los sistemas "poliniveles" que clasificaban los ejemplares textuales o discursivos por criterios mixtos (internos y externos).

Principios

La mayoría de los analistas y/o investigadores reconocen los siguientes principios generales que debería observar toda tipología textual:⁷:

- Todo texto tiene una *base proposicional* (el contenido del mensaje o macroestructura, tal como se desarrolló anteriormente en este trabajo) y un *esquema global* (llamado formato, género, estructura, superestructura como denominamos anteriormente o composición secuencial, etc.) independiente de su contenido y conforme al propósito comunicativo en que se desarrolla.
- Los hablantes poseemos un saber específico que nos 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 escolarmente, en otros– que regula las relaciones típicas y posibles entre formas generales, contenidos posibles, funciones comunicativas, etc.
- Los *esquemas textuales* o *estructuras textuales globales* (superestructuras o secuencias textuales) 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.

7. 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 la década de 1930 algunos conceptos fundamentales para el estudio de los discursos: *géneros discursivos*, *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 o tipos de enunciados estables. Por ejemplo, la práctica social de informar o dar a conocer la realidad genera, entre otros, el género *periodístico* que tiene enunciados y formas de organización que lo caracterizan y diferencian de otros géneros.

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 (el género periodístico podría considerarse un género secundario que absorbe géneros primarios: desde adivinanzas y chistes hasta pronósticos del tiempo y opiniones de cine); 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 quienes 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.

En este trabajo, hemos optado por la clasificación de *tipos de secuencias textuales* de Jean Michel Adam. Esta tipología que data de los años de 1990 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 o esquema que explica estructuralmente a todo un texto sino de *segmentos* o *unidades estructurales* menores (algo así como "moléculas o segmentos estructurales"), cuya combinación 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, son la resultante de la combinación de esas 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 (cuando decimos, por ejemplo, que estamos ante un *texto narrativo* queremos decir que la *secuencia narrativa* es la englobante, la que más expansión tiene en el texto, no que sea la única; comúnmente, una secuencia narrativa puede estar acompañada por secuencias descriptivas, conversacionales, etc.). En este 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 podemos 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:





Secuencias	Son dominantes en
NARRATIVA	Cuentos, novelas, crónicas históricas, policiales, deportivas, mitos, leyendas, etc.
DESCRIPTIVA	Retratos, exposiciones científicas especializadas o de divulgación, instrucciones, pronósticos, etc.
EXPLICATIVA	Explicaciones científicas especializadas o de divulgación.
ARGUMENTATIVA	Explicaciones científicas especializadas o de divulgación, columnas de opinión, cartas de lectores, editoriales, ensayos, publicidad, etc.
CONVERSACIONAL	Obras teatrales, entrevistas, reportajes, encuestas, etc.

Analicemos en el siguiente texto cuáles secuencias se combinan para darle su *textura* o, en otras palabras, su *composición estructural*. Se trata de una crónica periodística⁸ que data del año 1996 y que relata un suceso extraordinario acontecido en un zoológico de EEUU.

Domingo 18 de agosto de 1996. CLARÍN. INFORMACIÓN 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

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



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.

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 familiar 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".

Kotzen 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. Si esquematizáramos la secuencia narrativa podríamos plantear:

- Situación inicial: el chico pasea con la madre en el Brookfield Zoo de Chicago
- 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.
- Situación final: el niño se salva, está sano y restablecido, y la gorila se hace famosa.

Sin embargo, está secuencia narrativa no está sola sino acompañada por otra visible y cuasi dominante también: una *secuencia argumentativa*; en efecto, el autor de la crónica "aprovecha" lo acontecido con Binti Jua (datos) para retomar y plantear una tesis: Dian Fossey ya había planteado que los gorilas son animales gentiles y, por lo tanto, Binti Juan actuó con la sabiduría propia de su 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.





Podríamos esquematizar esa secuencia argumentativa de la siguiente manera:

- 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.

Además de las secuencia narrativa y argumentativa, podríamos advertir que el espacio estructural del texto está integrado también por otro tipo de secuencia: una secuencia *descriptiva* que, precisamente, acompaña la argumentación sobre la bondad de los gorilas: caracteriza cómo son y qué hacen estos animales (objeto de descripción); sus características físicas y sociales (propiedades), las partes de la especie 'gorila' (subespecies) y ciertas 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.)

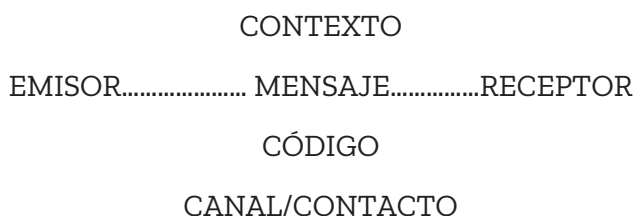
Podríamos esquematizar la secuencia descriptiva de la siguiente manera:

- Objeto de descripción: 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 ordinario desde la perspectiva de Adam: una composición de diversos *tipos estructurales* (las *secuencias textuales*; en este caso, narrativa, argumentativa y descriptiva) 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. Posiblemente, ese modelo compositivo guió la producción del cronista: a partir del relato de un hecho histórico como la caída del niño al foso y el salvataje de Binti Jua se propuso defender esta raza de animales, generalmente temida y considerada feroz, argumentando sobre su bondad y sabiduría naturales.

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.



Función referencial

Función expresiva..... Función poética..... Función apelativa

Función metalingüística

Función fática

En otro modelo de amplia difusión escolar, las especialistas Kauffman y Rodríguez⁹ (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/secuencia* se configura un género discursivo particular: definiciones, nota de enciclopedias, artículos de opinión, monografías, noticias, biografías, cuentos, novelas, poemas, avisos, folletos, recetas, cartas, etc.

9. Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y los textos. Aula XXI.





Trama/Función	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 Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Las tipologías textuales en los manuales escolares¹⁰

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 consultadas 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.).

Por lo general, la distinción que hemos considerado en este trabajo como relevante para no superponer las cuestiones estructurales de los textos/

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

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 formas 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).





¿Por qué es relevante el conocimiento sobre los textos para la enseñanza de la lengua?

Si pensamos en una didáctica orientada hacia los procesos y prácticas de leer y escribir no podríamos desatender los objetos comprometidos en esas actividades: los *textos* y/o *discursos*. Si un lector comprende en qué parte del texto que está leyendo se está narrando un suceso, en cuál describiendo un hecho o en cuál otra argumentando sobre una idea porque puede reconocer matices secuenciales diferenciados entre narraciones, descripciones y argumentaciones, contará con un conocimiento significativo para avanzar en su proceso interpretativo. Igualmente, si sabe cómo es la estructura de las narraciones y las conversaciones o las explicaciones, podrá elaborar un plan de trabajo para escribir un texto (un cuento, por ejemplo, con incrustaciones de conversaciones y explicaciones en boca de sus personajes) y ejecutarlo con más herramientas que si las desconociera.

Las estructuras de significado (*macroestructuras*) así como las estructuras esquemáticas (*superestructuras* o *secuencias*) ayudan a comprender tanto la trama de significados que sostienen un texto, así como el plan de trabajo comunicativo que se propuso su autor. Volviendo a la crónica de Binti Jua, el conocimiento sobre las secuencias textuales diferenciadas permite al lector inferir que el plan de escritura del cronista no fue solo el de relatar la excepcionalidad heroica de la gorila sino, al contrario, el de defender tanto a ella como a su raza.

El método de *composición secuencial* es didácticamente potente para *planificar textos* partiendo de una *secuencia madre* o *dominante* a la cual se le van anexando o incrustando secuencias menores; de esta manera, se hace posible enfrentar el desafío mayor que tenemos los escritores: el de expandir un número acotado de informaciones en un texto más expresivo, que comunique mejor lo que nos proponemos (en definitiva, el desafío ante la página en blanco se enfrenta con herramientas para expandir ideas, aumentar oraciones, desarrollar temas, agregar informaciones, injertar enunciados, añadir secuencias, insertar voces, etc. en un núcleo condensado y original de ideas; en ello consiste el desafío de escribir un texto).

Una actividad¹¹ como la que sigue, propone precisamente eso: expandir una crónica policial mínima a partir de la incrustación de secuencias textuales de diferente tipo:

11. Más actividades didácticas podrán ser consultadas en Giménez, Gustavo, Stancato, Candelara y Colafigli, Leticia (2016). *Textos, discursos y enseñanza de la lengua: un manual introductorio para estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura*. Disponible en acceso abierto en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1178>

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.

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

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.

Imaginá y escribí las siguientes cuestiones, que no aparecen en la crónica; luego insertalas en el texto en el lugar que creas conveniente:

- **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.**

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





Para cerrar (1)

Resulta interesante para cerrar este apartado 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/compreensión 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 otras 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)

Para cerrar (2)

En este cuadro integramos varias de las cuestiones desarrolladas en el capítulo que creemos pueden resultar significativas para la didáctica de los textos y el trabajo de los profesores.

Secuencias	Predomina en géneros discursivos tales como:	Preguntas claves que el lector puede formularse para su comprensión (o que el profesor puede ayudar a que los alumnos se formulen)				Elementos estructurales
NARRATIVA	Cuentos, novelas, crónicas históricas, policiales, deportivas, mitos, leyendas, etc.	¿Qué fue lo que pasó y transformó la situación dada?	¿Cómo empezó y terminó la historia?	¿Qué pasó antes y qué pasó después?		-Sit. inicial -Conflicto -Acciones -Resolución -Sit. final
DESCRIPTIVA	Retratos, exposiciones científicas especializadas o de divulgación, instrucciones, pronósticos, etc.	¿Qué se describe: un objeto o un proceso?	¿Qué propiedades del objeto o proceso se destacan?	¿Qué partes o constituyentes del objeto o proceso se destacan?	¿Qué relaciones se establecen con otros objetos o procesos?	-Tema -Aspecto: Propiedades y partes -Relaciones
EXPLICATIVA	Explicaciones científicas especializadas o de divulgación.	¿La causa de qué fenómeno está respondiendo el texto?	¿Plantea cómo es o por qué es o sucedió así? ¿O ambas cosas?		¿Qué causa produjo tal efecto?	-¿Por qué...? -Porque...
ARGUMENTATIVA	Explicaciones científicas especializadas o de divulgación, columnas de opinión, cartas de lectores, editoriales, ensayos, publicidad, etc.	¿Cuál es la idea, juicio o idea que afirma y de la cual quiere convencer al receptor?	¿Es una idea o son varias?	¿Qué es lo que no dice pero supone que el lector comparte?	¿Cuáles argumentos usa para sostener lo que afirma?	-Tesis -Argumentos -Premisa -Fuentes -Reservas -Refuerzos
CONVERSACIONAL	Obras teatrales, entrevistas, reportajes, encuestas, etc.	¿Quién abre la conversación?	¿Se aceptan o afirman las intervenciones del interlocutor?	¿Se discuten las intervenciones del interlocutor?	¿Quién cierra la conversación?	-Apertura -Intercambio -Cierre



10. Dimensión discursiva, pragmática, comunicativa y/o funcional. ¿Qué nociones básicas reconocer?

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, tal como decíamos más arriba, *hablar es realizar una acción social* como plantean Austin y Searle. (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.

En el plano de su *teoría de la enunciación* Benveniste (1977) realiza una fuerte crítica a la concepción instrumental del lenguaje. Desde esta 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, tal como afirmábamos más arriba.

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 instaaura 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)

Discurso, texto y contexto

Desde esta 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 enunciadador 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 una 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 1º y 2º 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 autoridad, de epígrafe, de ejemplo, etc.
- La negación que pone en escena dos enunciadores: el que afirmó algo y el que lo niega.

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 retrospección, 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.

Otros elementos para el análisis del discurso. 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 instaaura 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.

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).

Para pensar (1)

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: por *ejemplo cómo podemos escribir enunciados donde no nos mostremos categóricos sino como reflexivos y no autoritarios*; o por qué este autor dice "siempre se ha creído que..." y no dice directamente "creo que..." o "X es Y".

La reorientación de la *enseñanza de la gramática* del sistema (morfología y sintaxis) desde una *perspectiva enunciativa* (cómo utilizar el sistema para construirnos como sujetos en nuestros discursos y mostrarnos de una u otra forma) sería un aporte invaluable para enseñar a interpretar y producir textos.

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 *modos retóricos* 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 discursivos* 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/los 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 reorientar 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 Atorressi, 2000).

Analicemos 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 (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 se 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.

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





Para pensar (2)

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.).

Actividad

Proponemos ahora a los lectores dos ejercicios para articular los conceptos desplegados sobre la dimensión discursiva o enunciativa del lenguaje 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.

115



Texto 1

(...) 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 será productiva y duradera 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.

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



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 Selser. 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 corridas 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 nenas de 11 y 12 años. Por influencia de una cultura donde las 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 talle 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 talle 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 población, 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 analfabetos. Y la verdad es que la mitad de la población corre peligro de morirse 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

Bibliografía

- Adam, J.M. (1997): *Les Textes: Types et prototypes. Recit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. Editions Nathan. Paris.
- Arnoux, Elvira y otros (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires,
- Atorresi, A., & Zamudio, B. (2000). *La explicación*. Eudeba. Buenos Aires.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras* (No. 149.94 A936c). Paidós. Barcelona.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México.
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI. Barcelona.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto* (Vol. 1). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal. Barcelona.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, trans. Maria Pons as *La búsqueda de la lengua perfecta*.
- Filinich, María Isabel (2000). *Enunciación*. Eudeba. Buenos Aires
- Gvirtz S. y Palamidessi M. (2006): *El ABC de la tarea docente: curriculum y Enseñanza*. Aique. Buenos Aires.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Edic. de Minuit. Paris.
- Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. USA.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Aula XXI. Buenos Aires.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Buenos Aires.
- Raiter, A., & Zullo, J. (1999). *Lingüística y política*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Van Dijk, T. A., & Hunzinger, S. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.







CAPÍTULO 3:
**DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y DIDÁCTICAS
DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA.**
NUEVOS APORTES PARA
ALIMENTAR EL DEBATE



Introducción

Queremos proponer a los lectores ahora reflexionar sobre el tipo de objetos, saberes y procesos que se despliegan, que toman cuerpo y se ponen en juego, cuando se asume el propósito de *enseñar a leer y escribir textos*. También, cómo la especificidad de esos objetos, saberes y procesos permite comprender en buena manera lo que es posible hacer, lo que es posible intentar y lo que es posible esperar. En otras palabras, les proponemos una reflexión sobre una *didáctica para la comprensión y producción de textos*.

Entre la teoría sobre los objetos (las lingüísticas, las teorías sobre la lectura y la escritura, etc.) y las acciones concretas que maestros y estudiantes desarrollan en las aulas está la reflexión didáctica. La pregunta crucial es: qué tiene para aportar la didáctica específica de la lengua y la literatura para que los profesores puedan reflexionar sobre la naturaleza de los objetos y procesos y prácticas que despliegan diariamente, para que puedan encontrar maneras de pensar sobre lo que hacen, y para que puedan mirar la singularidad de su tarea como seguramente lo hacen otros profesionales.

Sobre la enseñanza de la lengua

Pensar la *enseñanza de la lengua*, es tarea de la didáctica, no de la lingüística, ni de la psicología del lenguaje¹². Nos parece particularmente interesante en ese sentido, una afirmación de Feldman (2004) que dice: *la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico*. Así, afirma que su razón de ser son las prácticas escolares, las acciones para la enseñanza; éstas constituyen su objeto, cuya naturaleza y singularidad también le compete escudriñar.

12. Cfr Cap. 1 de este mismo trabajo





Desde esta perspectiva, entonces, la didáctica puede y necesita pensar en sí misma como disciplina que se interesa por problemas y objetos de la práctica, necesita pensar en los fundamentos y principios de esa práctica. De esta manera, rechazamos, tal como expresamos en el capítulo 1, cierta perspectiva "aplicacionista" de la didáctica que está fuertemente instalada en el imaginario académico:

- que las didácticas específicas (sobre la lengua, sobre la lectura, sobre la escritura, etc.) tienen como único problema volver comprensibles los conocimientos que otras ciencias definen, como si la enseñanza no fuera en sí un objeto digno.
- que el problema de la didáctica es simple: se trata sólo de buscar los medios que permiten hacer comprender las reglas y convenciones sobre el lenguaje, los textos, etc. para que otro pueda entenderlas y reproducirlas en su actividad lingüística.

En definitiva, que la didáctica solo debe buscar los medios que hagan posible "bajar" la teoría sobre la lectura y la escritura al aula (terrible metáfora esta de la "bajada" que indica que lo importante ya está dicho "arriba" y que solo hay que adecuarlo para el "abajo"). Negamos firmemente esa perspectiva instrumental, básicamente por algunas evidencias:

- Sabemos ya muchas cosas sobre la lingüística, los textos, los procesos de escritura; cada vez más investigaciones y estudios se publican, se proponen en cursos de capacitación y actualización, se dan a leer en revistas de divulgación a maestros y profesores, y sin embargo todavía miles de estudiantes parecen abandonar la escuela con conocimientos débiles para enfrentar prácticas de lectura o escritura medianamente exigentes.
- Si se aplican teorías complejísimas sobre genética, por ejemplo, para diseñar tecnologías que previenen o tratan graves enfermedades, cómo puede ser que no se puedan aplicar con éxito, aunque sea moderado, conocimientos de la lingüística o la psicología cognitiva para enseñar a leer y escribir textos de mediana complejidad a alumnos que están en uso pleno de sus facultades físicas e intelectuales.

El problema pasa sin dudas por otro lado; el desafío de la didáctica entonces no es el de "cómo aplicar y bajar" los conocimientos de la ciencia en el aula; sino el de pensar *qué significa enseñar a leer y escribir textos en la escuela*; su problema es distinto al de la lingüística y la psicología, aun cuando muchos de sus presupuestos vienen de ellas. Vuelvo entonces a la pregunta inicial: qué puede aportar la didáctica específica de la lengua, o los que trabajamos con ella, a los profesores que día a día observan problemas, los identifican, intentan resolverlos una y otra vez, encontrando maneras muchas veces pero no pudiendo otras.



La didáctica puede, entre otras cosas, poner a disposición de profesores y maestros un *modo de pensamiento*, una manera de conceptualizar y entender los objetos de la enseñanza (la escritura y la lectura) y los problemas vinculados a su transmisión. También puede ofrecer un conjunto de experiencias diversas debidamente sistematizadas y reflexionadas para que los profesores puedan *volver a pensar su práctica*, puedan crear herramientas para intervenir de otras maneras (creando o retocando sus clases, las actividades que les proponen a los alumnos, etc.) y –básicamente– para que puedan mirar a los alumnos y lo que ellos hacen de otra manera: como sujetos que pueden hacer cosas y encontrar interés en tales tareas, más que como cúmulos de carencias que no tienen saberes, ni intereses, ni ganas, ni nada.

¿Cuáles son esos fundamentos para pensar la práctica? ¿Qué ideas permitirían repensar sus tareas a maestros y profesores? Proponemos solo algunos para abrir el debate:

Sobre los textos como objetos de enseñanza

En la escuela se pensó durante mucho tiempo que enseñar lengua era enseñar un sistema de reglas que explican las estructuras lingüísticas. Esa manera de pensar el objeto de enseñanza ha teñido, a veces de manera perjudicial, la manera en que se conciben otros objetos de enseñanza.

La naturaleza de los objetos con los que profesores y alumnos trabajamos en clases de lengua (los *textos*) son de *naturaleza radicalmente diferente* a aquellos objetos de enseñanza que durante años ocuparon y monopolizaron las clases de lengua: los morfemas, los sintagmas o, los más complejos: las oraciones.

Las oraciones no son unidades que representan actos comunicativos, sino, por el contrario, son objetos abstractos. Al ser solo eso y estar ajenas a la multiplicidad de intenciones, implícitos, contextos y referencias, son objetos “estables”. Son, por lo tanto, predecibles en su forma: algo en ellas es “sujeto” y algo en ellas es “predicado”, no hay otro componente en ese nivel; si bajamos de nivel, algo en ellas denotará circunstancias, o núcleos, u objetos; es decir, un número muy acotado de funciones y posibilidades permite explicarlas regular y exhaustivamente. Las oraciones son unidades del sistema lingüístico, artificios abstractos, pero no se vinculan con contextos de producción, ni resguardan intenciones comunicativas, ni movilizan convenciones sociales, y por ello no pueden significar más de lo que dicen.

Los *textos*, en cambio, y ahí se funda su radical diferencia, son *objetos de prácticas sociales*, atravesados por reglas lingüísticas y extralingüísticas, subjetivas e intersubjetivas, por pautas culturales y sociales. Un conjunto de oraciones no forman un texto, a menos que entren en relaciones variadas, múltiples y complejas entre ellas y con otras. Y ahí está parte de la discusión: lo interesante de las oraciones cuando se juntan no está tanto en el interior de



cada una, en su estructura interna, sino en su "afuera" en lo que puede significar junto a otras. El significado de los textos, dicen los lingüistas, es "transfrástico": está más allá de cada frase particular, está en el conjunto, en una red, en una malla que una con otra forman. Los textos son universos que están más allá de las oraciones, y a pesar de estar contruidos de oraciones, dicen más de los que ellas significan. Se organizan conforme a otras reglas: cognitivas, estructurales, sociales, pragmáticas, discursivas, etc. Este largo etcétera hace que sean básicamente unidades complejas.

Las palabras, frases, oraciones, son objetos para la *descripción lingüística*; en la escuela se han descrito durante muchos años tales unidades y se ha evaluado cómo los alumnos las describían. La lógica de la descripción es la de identificar cada parte y nombrarla según algún nomenclador propuesto (género/número/clase; unimembre/bimembre; simple/compuesto; directo/indirecto; etc.). La descripción e identificación de las unidades lingüísticas como fin en sí misma ha marcado a fuego la enseñanza de la lengua. La pregunta radica en si es posible transponer esta lógica del trabajo escolar, la de describir e identificar por sobre todo, a los textos.

Los textos son objetos difícilmente *clasificables*; aun cuando existen numerosas tipologías siempre son aproximativas y acotadas; los textos reales son mixtos y compuestos y requieren aún para clasificarlos, acuerdos interpretativos de quienes trabajan con ellos. A diferencia de las unidades oracionales, los textos son impredecibles no solo porque cuando los leemos no podemos predecir con exactitud qué información abordará el párrafo siguiente, ni el apartado posterior sino también porque a veces es discutible si la secuencia que domina es una narración o una argumentación (pensemos en la crónica de la gorila Binti Jua que analizamos en el capítulo anterior). Por otro lado, lo interesante de conocer los textos no es poder asignarles un nombre (clasificarlos) sino comprenderlos para elaborar otros textos parecidos o diferentes a ellos; las clasificaciones son interesantes si permiten comprender el modo de organización que tienen y esa comprensión posibilita a los lectores interpretar mejor sus textos y a los escritores, producirlos mejor. La clasificación es una meta para los lingüistas; para los lectores y escritores debería ser una herramienta más de trabajo.

Los textos, por lo tanto, no han sido escritos para ser *clasificados*; se "resisten" muchas veces a ello mostrando la debilidad de las tipologías textuales, y hasta pueden resultar estructuralmente ambiguos. Describirlos y clasificarlos "per se" será, una tarea infructuosa, si no sirve para otra cosa: los textos no pueden ser descritos solo para reconocer partes y verificar un modelo, sino para *orientar o guiar la acción de comprenderlos o escribirlos*. Describirlos y clasificarlos sirve fundamentalmente para comprender nuevos textos, para planear escribir otros semejantes, como decíamos.

Sobre los textos y los procesos de interpretación y producción

En relación con esto, se plantea otra cuestión más que significativa: los profesores que enseñamos a leer y escribir trabajamos con procesos que tienen lugar en la *mente* de los alumnos, que no son visibles sino indirectamente a través de lo que ellos nos dicen, nos preguntan, nos dejan ver de sus borradores, etc.

Provocamos actividades, procesos y tareas que no podemos “controlar” totalmente ni ver directamente. Los textos se comprenden y se escriben a partir de lo que los alumnos saben, de los motivos que tienen para trabajar y de cómo se representan la utilidad y fines de tales prácticas.

El trabajo del profesor se torna entonces *investigativo*: necesita averiguar qué saben los estudiantes, que motivos tienen para la tarea, qué representaciones se despliegan cuando se les pide leer o escribir tal o cual cosa, etc. Los profesores necesitamos aprender a interpretar observables indirectos, a realizar y contrastar hipótesis, a realizar preguntas a los lectores y escritores, a invitar a los lectores a que realicen anticipaciones o comentarios sobre lo que van leyendo, a que los escritores hablen sobre sus ideas para escribir, a que compartan sus borradores, etc.).

Se hace necesario, entonces, que el profesor más que *verificar respuestas correctas*, *interprete* pistas y señales en lo que los estudiantes dicen; más que *comprobar* si una respuesta es adecuada o inadecuada a un patrón de respuesta, deberá *analizar* y *decidir* cómo intervenir de manera adecuada en el proceso del otro, qué conocimientos puede aportarle para ayudarlo a sortear la tarea emprendida: la de interpretar o producir un texto.

Es necesario que los profesores identifiquemos “tipos de problemas” comunes o compartidos en la comprensión y producción de textos; que definamos ciertas zonas “oscuras” que los estudiantes nos dejan ver, comunes en el aprendizaje de tales procesos; deberemos comprender esos movimientos que los alumnos no pueden sortear solos por más que se esfuerzen y deberíamos hacer precisamente de esos “grises” objetos prioritarios de enseñanza y de trabajo en el aula. Por ejemplo, si los estudiantes expresan cierta vacilación en comprender relaciones de causalidad entre fenómenos en un texto de ciencias, la expresión de las causas y sus consecuencias debería constituirse en el centro del trabajo escolar; si manifiestan cierta dificultad en incluir la voz de otro enunciador y diferenciarla de la propia, esa cuestión debería constituirse en contenido de enseñanza (actividades, ejercicios, etc.).

Muchas veces, los textos que los alumnos escriben suelen ser extremadamente reducidos, o no observan mínimas convenciones, o no se ajustan a una cohesión lógica entre parte y parte; o todo eso junto. Sistematizar y diferenciar *los tipos de dificultades*, así como clasificamos tantas otras cosas, permite hacer más visible el problema y clarificarlo. Un problema bien definido permite abrir estrategias globales o específicas, más afinadas, más productivas para su tratamiento. Permite también constituir secuencias de enseñanza progresivas, ordenadas y efectivas.





El hecho de que los alumnos escriben muchas veces textos tan condensados que resultan poco o nada expresivos, o que se alejan tanto de las normativas del sistema (ortográficas, sintácticas, etc.) que ya no se pueden reconocer sus escritos como textos, o que planifican poco o nada lo que escriben y eso altera muchas veces la coherencia de sus textos, representan problemas diferentes, aunque relacionados, y ameritan acciones reparadoras también diferentes. Si el maestro identifica esas problemáticas con claridad, estará en mejores condiciones de convertirlos en objetos de enseñanza, de práctica y trabajo en el aula; si no los advierte y no los constituye en objeto de trabajo escolar, puede quedar atrapado en el clásico prejuicio sobre que "los chicos no saben/no pueden leer ni escribir" pero no podrá aportar ni ayudarlos demasiado a que lean o escriban de otra manera.

Profesores y especialistas suelen señalar, muchas veces con razón, algunas dificultades particulares que los lectores y/o escritores novatos expresan en sus tareas de interpretar y producir textos. Con respecto a la comprensión de textos, suele señalar entre muchas otras:

- Dificultades de construcción de una representación correcta de la información macro-textual (resumir lo principal de un texto).
- Dificultades para reconocer el tema del texto.
- Dificultades para discriminar información de opinión.
- Dificultades para inferir significados de palabras o expresiones según el cotexto.
- Dificultades para reconocer relaciones de causa-consecuencia; condición-consecuencia; oposición; concesión; posibilidad vs. aserción.
- Desconocimiento de los significados y de los distintos registros de palabras y expresiones.

Y con respecto a la producción de textos, otras tantas:

- Dificultades para producir dentro de un discurso o género determinado.
- Dificultades para organizar/estructurar un texto.
- Empleo escaso o inadecuado de conectores intra e interoracionales.
- Repetición de los mismos conectores por desconocimientos de sustitutos.
- Dificultades para efectuar sustituciones léxicas.
- Problema con el uso de pronombres y con el procedimiento de pronominalización.
- Uso inadecuado de tiempos verbales.

- Falta de concordancia o concordancias incorrectas.
- Correlaciones temporales mal resueltas
- Dificultades en el plano de la enunciación, para abandonar la 1º persona.
- Dificultades con aspectos normativos básicos del lenguaje escrito (puntuación, ortografía, tildación, etc).

Estas dificultades bien podrían orientar un plan de acciones de los profesores y organizar el recorrido del trabajo escolar: por ejemplo, elaborar secuencias didácticas para reparar fallas de concordancia; o para identificar el tema central de los textos; o para evitar repeticiones cuando escriben; o para reconocer causas y consecuencias en textos leídos en clase, etc. Las dificultades deben ser un norte del trabajo didáctico más que un calvario de imposibilidades y defectos.

La complejidad de los procesos de leer y escribir amerita que sean los mismos lectores y escritores quienes adviertan esas dificultades, que identifiquen el/los problema/s que le restan claridad y efectividad a sus textos y puedan diseñar alguna estrategia para reparar el problema. Pero habría que trabajar en clase en esa dirección: los profesores deberíamos ayudar a los lectores y escritores nóveles a objetivar los problemas que encuentran cuando leen o escriben, y a orientarlos en la toma de decisiones; es probable que después del trabajo compartido con el profesor, los lectores y escritores puedan ir ganando autonomía y detectando ellos mismos dificultades en la lectura y en la escritura, así como hallando estrategias para enfrentarlas y repararlas.

Gran parte de las tareas didácticas descansan en este supuesto: es necesario motivar el desarrollo de estrategias metacognitivas o metalingüísticas que permitan a los estudiantes objetivar sus propios procesos de lectura y escritura, sus resultados, sus textos, y al mismo tiempo, ciertas claves de reparación (la normativa de la escritura, las convenciones de los géneros, los modos de progresión posibles de la información, etc.) para que los lectores y escritores mismos puedan evaluarlos, para que puedan identificar zonas de ambigüedad semántica, de infracciones a las convenciones o de desajuste en su fabricación. Si se enseña a identificar un problema, pues hay que enseñar también la manera de solucionarlo: si se enseña a evaluar, por ejemplo, la poca información que un texto aporta, hay que enseñar pues a buscar información, a procesarla, a resumirla, a citarla, a parafrasearla, etc.

El desafío de esta línea de trabajo ligada más a *ayudar a identificar problemas y a reparar desajustes*, radica en tener diagnosticado el repertorio más amplio posible de dificultades, de zonas erróneas, de vacíos y traspies de la lectura y la escritura de los estudiantes. Implica no solo identificar las debilidades de sus textos, la distancia de estos respecto de lo esperado, sino también y básicamente escuchar lo que ellos preguntan, lo que ellos dicen sobre lo que le proponemos hacer, lo que nos discuten y las resistencias que nos oponen, incluso los enojos con que enfrentan la tarea que le proponemos. Todo ello demanda maestros,





especialistas, profesores atentos a todo el proceso, a todos los problemas que enfrentan los escritores en tal proceso, atentos a las decisiones que los escritores buscan para resolver las dificultades, a las alternativas que no conocen o, aun conociéndolas, no toman.

Uno de los desafíos para los maestros y profesores es, entonces, el descentrarse, el salir-se de sus propios esquemas de comprensión y escritura para interpretar los procesos de otros; el desafío de correrse del lugar de modelo de lector y escritor eficiente que evalúa procesos y productos menos eficaces en los otros.

La dimensión técnica de la enseñanza orientada a la escritura

Finalmente hay otra consideración que nos gustaría traer a la discusión: el trabajo con la escritura conlleva también una *dimensión técnica*, un *saber hacer* que se construye en el hacer mismo, en la experiencia de trabajar una y otra vez, en el ejercicio.

Emilia Ferreiro dijo hace mucho y con sabiduría que la escritura no es una técnica sino un objeto de conocimiento; por supuesto que ella se refería al legado conductista que veía en la escritura una técnica de escribir letras, de codificar sonidos de manera gráfica. La escritura es un objeto complejo, históricamente determinado, que no se construye como subsidiario de la oralidad, sino como otra forma posible de representar el lenguaje. En la escuela, dice Ferreiro, es necesario abrir al conocimiento de los estudiantes las particularidades de este sistema de representación, la escritura, para que ellos lo dominen y se apropien de él. Nada más cierto que eso.

Cuando decimos *técnica*, aludimos al sentido de "artesano", de "práctica" y de "oficio": hay "técnicas" que permiten encontrar maneras regulares del hacer, que permiten encontrar soluciones a los innumerables problemas que enfrenta un escritor, que le permiten tomar decisiones rápidas frente a lo no planificado, al "imprevisto". Técnicas que involucran conocimientos de toda índole: gramaticales, normativos, discursivos, retóricos, etc. Técnicas para salvar las odiosas repeticiones en un texto, para identificar infracciones ortográficas o expresivas, para verificar si una oración es muy extensa y se torna incomprensible, para evaluar si se avanza coherentemente o no en un texto, para encontrar guiños destinados al lector, para evaluar si se entiende lo que se dice o no, etc.

Técnicas que los lectores y escritores reflexivos conocemos y que deberían ser también objetos de enseñanza, reflexión y, básicamente, de ensayo y uso. Son estas técnicas precisamente las que ayudan a comprender la singularidad lingüística, discursiva, retórica y normativa de la escritura y los textos escritos como objetos y procesos. Tener en claro cuáles son los problemas por lo que transita frecuentemente un escritor y cuáles son las técnicas para solucionar esos problemas es un tema más que interesante para quien debe conducir y orientar tales procesos.

Breves conclusiones sobre lo dicho hasta aquí:

- Esas unidades que natural y confiadamente manipulamos para enseñar a leer y escribir (los textos) son singulares y poco o nada semejantes a otro tipo de objetos de enseñanza.
- La reflexión sobre un problema, antes que la verificación y sanción del error, es una manera productiva de asumir la complejidad de los procesos que intentamos enseñar.
- Enseñar "técnicas para reparar" los textos ayuda no solo a ganar confianza en la tarea, sino también a democratizar la escritura, y pensar que "escribir bien" no es una cuestión de talento sino de práctica y oficio reflexivos.



La lectura y la escritura en el horizonte de la enseñanza de la lengua: tradiciones escolares, desafíos y proyecciones.

La *lectura* y la *escritura* no ocuparon sino desde hace un tiempo el centro de preocupaciones de la didáctica de la lengua (DL). Las preocupaciones que se evidenciaban comúnmente en la DL giraban a cuestiones como "qué habría que enseñar del lenguaje: si el sistema o su uso", o "cuál teoría lingüística se ajustaba mejor a tal o cual propósito", por ejemplo, antes que "cómo se enseña a leer y escribir".

Cierto pensamiento ingenuo llevaba a pensar que si alguien aprende "el lenguaje" o "la lengua", aprende a leerlo, a escribirlo, a usarlo. Pero ello no resulta una relación directa ni derivada: aun cuando los jóvenes aprendieran bien y mucho respecto de cómo es, cómo funciona y cómo se usa el lenguaje, eso parecería no alcanzar para que sepan y puedan leer y escribir textos bien o mejor de lo que lo hacen.

El conocimiento del lenguaje es una *condición necesaria pero no suficiente* para que alguien se constituya en lector o escritor. Fue entonces que profesores y especialistas empezamos a preguntarnos *qué tipo de actividad o de procesos son estos de leer y escribir*, cuál es su especificidad.

1º Problema, entonces: ¿Cuál es la naturaleza de esos procesos de leer y escribir?

Hoy sabemos más que nunca sobre los procesos de lectura y escritura; y estamos en condiciones de decir que realmente, aunque parezca un cliché la expresión, son actividades intelectuales muy *complejas*.

¿Qué las hace complejas? Un sinnúmero de razones que difícilmente podremos mencionar aquí; valga sin embargo afirmar en principio que ambas



se sostienen en múltiples subprocesos: leer y escribir requieren de múltiples actividades mentales y/o cognitivas que son también complejas, en sí.

Si pensamos en la lectura, por ejemplo, su proceso demanda –entre otras actividades- *decodificar* la lengua, *seleccionar* lo principal de lo secundario, *hipotetizar* y confirmar o desechar hipótesis; activar múltiples conocimientos previos para realizar *inferencias*, etc. Quien lee, por tanto, debe poner en marcha una larga serie de tareas que demandan un *esfuerzo cognitivo* considerable.

De igual manera, quien emprende la tarea de escribir un texto: necesita *generar ideas* sobre lo que va a escribir; *seleccionar* algunas de esas ideas por sobre otras; *organizarlas* conforme a pautas variadas que van desde los destinatarios del texto a las demandas intrínsecas de su claridad y coherencia; debe *textualizar* esas ideas, es decir, ponerlas en texto conforme a las múltiples reglas y convenciones que el sistema lingüístico y las convenciones genéricas le requieren; además, debe *revisar* una y otra vez lo que va haciendo; debe tomar decisiones para *corregir* buena parte de lo escrito; debe desechar parte de lo hecho para *volver a escribir*, y un largo etcétera.

Las tareas de leer y escribir textos son complejas por todo ello, y también porque son actividades *intencionales* y *voluntarias*, hay que desplegar esfuerzos conscientes para realizarlas; además, requieren de *objetivos explícitos*, es decir, tener algún fin más o menos claro de para qué se lee y se escribe.

Y son complejas también porque requieren de los lectores y escritores *metaconocimientos*, es decir, conocimientos claros sobre los procesos mismos de leer y escribir para *reflexionar* mientras trabajan y tomar decisiones sobre la marcha.

Y por sobre todas las cosas, son actividades abiertas o *inconclusas* que nunca se terminan a desarrollar del todo: es posible retomar la lectura de un texto para leer nuevas cosas en él o reescribir un texto tantas veces como el autor considere.

A la complejidad aludida se suman también otras características distintivas: la lectura y la escritura de textos no son solo actividades intelectuales; son también *prácticas sociales*:

Leemos y escribimos por y para una diversidad de intenciones y propósitos que son sociales, que se relacionan con la vida comunitaria (informarnos, aprender, trabajar, aprobar materias, disfrutar con otros, etc.)

Además, en tanto *prácticas sociales*, distribuyen méritos y *valoraciones* sociales: los lectores y escritores somos evaluados positiva o negativamente por la forma en que lo hacemos, por cómo leemos o escribimos, por cuánto leemos o escribimos, etc. Los lectores y escritores plenos o expertos gozamos de un prestigio simbólico diferente al de los inexpertos o al de los “lectores precarios”.

Además de demandar un esfuerzo cognitivo considerable, de ser actividades *valoradas socialmente*, la lectura y la escritura son también *experiencias subjetivantes*: nos constituimos en sujetos no solo por la experiencia de vida que tenemos, lo que nos toca vivir, sino también por lo que leemos y escribimos.

Además de leer y escribir textos para participar de la vida social y cultural junto a otros e intentar hacerlo como lo hacen otros para identificarnos con ellos, lo que leemos y lo que escribimos se incorpora y define muchas veces nuestras visiones de mundo, nuestras perspectivas sobre las cosas y sobre nosotros mismos.

Por todo lo dicho, caemos en la cuenta que la lectura y la escritura son *actividades cognitiva, subjetiva y socialmente potentes o fuertes*; no representan conocimientos o actividades subsidiarios de otros sino al contrario: son articuladores, catalizadores y movilizadores de múltiples conocimientos y actividades o prácticas subjetivas y sociales.



2° problema: ¿qué implicancias tiene la naturaleza de las prácticas y/o procesos de lectura y escritura tal como los acabamos de caracterizar para pensarlos desde su enseñanza?

Si son tareas complejas e integrales, entonces *enseñar a leer y escribir debe ser una tarea intencional y explícita de las instituciones y los profesores*: el centro de un proyecto pedagógico integral que alcance todas las disciplinas. Su enseñanza y su práctica no pueden ser esporádicas ni aleatorias sino que deben ser programadas, organizadas y efectivizadas en espacios y tiempos destinados específicamente a ello.

Leer y escribir demandan constituirse en prácticas permanentes y transversales a *todas las actividades escolares*; deben constituirse en tareas cotidianas y habituales en la vida escolar. Para aprender a leer y escribir no solo es necesario leer y escribir mucho sino también hacerlo para múltiples fines y sentidos, tal como lo hacen los lectores y escritores en la vida social.

Aprender a leer y escribir requiere mucha experimentación y reflexión permanentes, tanto individual como compartida; es necesario que los lectores y escritores hablen sobre sus experiencias, sobre lo que leen y escriben, sobre porqué interpretan o escriben tales o cuales cosas, sobre cómo sería posible hacerlo de otra manera, etc.

La enseñanza y el aprendizaje orientados a la lectura y escritura de textos reflejan la complejidad misma de los procesos implicados; la formación de los lectores y escritores requiere articulaciones múltiples con conocimientos de todo tipo: lingüísticos, disciplinares o enciclopédicos, técnicos, prácticos, etc. Es por ello que tiene que ser asistida, acompañada y estimulada por quienes ya sabemos leer y escribir, es decir por lectores y escritores "avanzados" (los profesores, los estudiantes avanzados, las comunidades de lectores y escritores, etc.).

En definitiva, la escuela debería suspender por momentos el peso evaluativo con que ha cercado tradicionalmente las tareas de leer y escribir textos, y constituirse en una verdadera agencia que promueva la lectura y escritura permanentes en todos las disciplinas en tanto prácticas privilegiadas para el desarrollo de aprendizajes significativos y para el acceso a los conocimientos.



3° problema: ¿quién debe asumir el propósito de enseñar a leer y escribir?

La lectura y la escritura son, por su propia naturaleza, procesos transversales e interdisciplinarios: no se pueden "aislar" o "separar" de los de textos y los contenidos que circulan en la escuela. En casi todas las disciplinas se aprende y se estudia principalmente leyendo y escribiendo textos, antes que por experimentación directa con objetos o fenómenos del mundo natural o social. Por lo tanto, aun cuando los profesores de lenguaje tenemos una relevancia específica en el proceso, todos los docentes están igualmente implicados en la tarea de enseñar a leer y escribir.

El desarrollo de conocimientos y habilidades para leer y escribir textos potencia y promueve capacidades no solo para aprender a leer y escribir sino para *aprender las disciplinas*; la lectura y la escritura representan modos potentes y especializados para el desarrollo de los aprendizajes escolares en tanto promueven capacidades intelectuales de abstracción, de crítica, de selección, de construcción, etc.

Leer y escribir son actividades "transitivas": se leen y producen textos personales, de reflexión, de transmisión, de proclama, de opinión, de resguardo de información, etc. Los especialistas de las disciplinas son quienes mejor conocen los textos de sus disciplinas y son, por tanto, quienes mejor pueden acompañar procesos formativos para iniciar a otros en la interpretación y producción de esos textos. La escuela debería acompañar y fomentar el trabajo de todos los profesores en torno a la lectura y escritura de textos; debería crear las condiciones necesarias para el trabajo colectivo, para que los profesores establezcan acuerdos intra e interdisciplinarios orientados al trabajo con los textos: desde modos y prácticas escolares para leer textos escritos en las clases de cada uno, de pautas para producirlos, para revisarlos y corregirlos, hasta para hacerlos circular y ponerlos a disposición de otros.

La lectura y la escritura de textos requieren constituirse en una verdadera prioridad para todo proyecto pedagógico a partir de prácticas efectivas, permanentes y transversales; para ello, quizás deberían reencausarse y redefinirse ciertas pautas de la tradición escolar: las propias de la organización escolar (el escaso o nulo trabajo conjunto entre profesores); las propias de la organización curricular (en todas las disciplinas deberían incorporarse explícitamente la lectura y la escritura de textos como contenidos explícitos); las propias de la formación de los profesores (los profesores están formados muchas veces más como "transmisores" de ciencia que como "promotores" de prácticas de lectura y escritura en sus disciplinas y poca o ninguna práctica tienen de producción de textos para ellas).

4° problema: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas sobre la lectura y escritura que aún son dominantes en las escuelas?

El *sentido común escolar* ha cristalizado muchas veces ciertas ideas que, a

pesar del cúmulo de trabajo en sentido contrario (textos, talleres, capacitaciones, etc.) aún tienen solidez y se resisten a ser puestas en revisión. Esas ideas suelen formar parte de las representaciones y saberes de muchos profesores y es también tarea de la escuela y especialistas ayudar a ponerlas en tensión o desarmarlas:

La idea de que leer es “extraer” algo del texto o “identificar” una/s idea/s principal/es, negando que si bien la identificación de lo central y lo accesorio es una tarea importante para los lectores, la lectura es una práctica que implica más habilidades que esas y es, por lo tanto, más compleja que eso.

La idea de que escribir es “redactar” conforme a ciertas reglas (sintácticas, morfológicas y ortográficas) más que un proceso que empieza mucho antes y después de la redacción: para escribir un texto hay que desarrollar ideas y contenidos, hay que buscarlos, gestarlos y ordenarlos, hay que pensar en un destino de lo que se escribe, hay que tener a disposición conocimientos sobre cómo se desea que sea leído el texto y encontrar maneras para actuar en consecuencia, hay que revisar una y otra vez lo que se escribe, hay que corregir y reescribir, etc.

La idea de que la ciencia se transmite principal y únicamente por la voz explicativa del docente en clase, mientras que la lectura y la escritura de textos son prácticas, muchas veces solitarias y extraescolares, *residuales*, destinadas a la fijación de contenidos y su exposición para los momentos de *evaluación*. Con ello se pierde la posibilidad de que leer y escribir textos “en” la clase puedan constituirse en el centro del trabajo compartido entre profesor y estudiantes para enseñar y aprender los contenidos de las disciplinas.

La idea de que leer y escribir son tareas *individuales* que se realizan en solitario ignorando muchas veces cómo leen y escriben los otros lectores o escritores principiantes, qué ideas tienen sobre lo leído o qué planes de escritura se han propuesto, qué dificultades han encontrado en su trabajo y cómo las sortearon, etc.

La idea de que los estudiantes son *naturalmente* malos lectores y escritores, incapaces de promover cambios y modificaciones en sus prácticas; predomina una mirada negativa y estigmatizante acerca de cómo leen y escriben los alumnos, aun cuando se los hace leer y escribir, muchas veces, en condiciones que ningún lector y escritor habilidoso podría hacerlo (pruebas de desarrollo para realizar en 30 minutos, trabajos “urgentes” en clase sin posibilidad de reflexión y revisión, prácticas solitarias sin posibilidad de preguntar o ser asistido, etc.).

En definitiva, hay una marcada dificultad, muchas veces, para resignificar la *función epistémica* de la lectura y la escritura: la de promover aprendizajes escolares significativos; dificultades para comprender la complejidad de tales procesos que requieren procesos progresivos e integrales de trabajo compartido; dificultades para hacer de la lectura y la escritura el centro de un proyecto pedagógico transversal, continuado, compartido y exigente, y hacer de la escuela una microsociedad de lectores y escritores de ciencias, de artes, de medios, etc.



Lectura, escritura y enseñanza. Algunas notas distintivas

1. Los estudios sobre la cognición y la lectura han afirmado ya hace muchos años que los lectores que tienen *objetivos claros de lectura*, es decir, que saben para qué y por qué están leyendo lo que leen tienen mejores chances de comprender lo que leen. Y esto, por más obvio que parezca, no suele ser una obviedad en la escuela. Muchas veces se leen los textos "porque sí..." "porque eso es lo que se hace en la escuela..." "porque hay que hacerlo..." etc. sin objetivos ni propósitos claros. Si un profesor establece y comparte con los estudiantes algunos objetivos claros y precisos acerca de por qué les propone determinado texto y qué es lo que lo motiva a hacerlo como así también qué espera de sus alumnos luego de la lectura, le brindará a los lectores inexpertos una buena herramienta, entre otras, para comprenderlo y desarrollar estrategias afines.
2. Numerosas investigaciones en psicología cognitiva han demostrado que todos los lectores, expertos o inexpertos, *releen* total o parcialmente lo que leen durante el proceso de lectura; la *relectura* es parte natural del proceso de comprensión de un texto escrito. Es más, en algunos textos no se relee porque no se haya comprendido lo leído sino porque el lector desea volver a tener frente a sus ojos eso que acaba de leer (por el efecto sugerente que tienen esas palabras, porque le gusta cómo ha sido escrito, porque lo asocia con algo de otro texto, etc.). Sin embargo, en la escuela suele verse la relectura de un texto o de algunas de sus partes como un defecto, como un refuerzo necesario debido a cierto déficit de la comprensión. Una idea tan común como errónea propone que un buen ejercicio de lectura es aquel que "lee de un tirón" el texto escrito, que no se detiene porque lo atraviesa exitosamente sin necesidad de hacerlo. Un buen orientador de procesos de lectura debe planear instancias de relectura de parte de los textos ofrecidos (o de su totalidad si lo considera) no solo porque presume que los lectores novatos no pueden haber comprendido tal o cual cuestión, sino para activar la reflexión sobre algo que considere valioso, digno de volver a compartir y reflexionar entre todos. En síntesis la relectura va de la mano de la lectura siempre.
3. Ya es harto conocida la reciprocidad entre los *conocimientos previos* del lector y la interpretación de los textos escritos. Sin embargo, muchas veces se entiende por *conocimientos previos* solamente aquellos ligados al conocimiento del significado léxico de las palabras o a las ideas, conceptos o teorías que están implicados en los textos que se leen. Sin negar la incidencia de estos, el abanico de conocimientos que se activan al leer un texto es vastísimo: desde los conocimientos de mundo del lector (aquellos que ha construido desde su experiencia de vida) hasta aquellos referidos a las formas, usos y particularidades de los tipos de textos o géneros del discurso social. Al leer se activa una compleja



maquinaria de conocimientos de toda índole y de diversas fuentes que ayudan al lector tanto a *realizar hipótesis* sobre lo que va leer (anticiparse a ello) como *llenar los vacíos informativos* del texto (es decir, realizar *inferencias*). Esto muchas veces se hace solo y costosamente; imaginemos qué buena ayuda implica que el lector experto que ya conoce el texto que leen los novatos porque ya ha ido y vuelto sobre él varias veces pueda anticiparse a la actividad de lectura en sí no solo ayudando a los lectores a activar los conocimientos necesarios sino también aportando informaciones claves o ideas significativas, que cooperarán con los lectores en su proceso. Podrán surgir muchas necesidades durante la lectura, pero algunas cuestiones podrán anticiparse siempre: quién escribió el texto, cuándo, para o por qué, qué tipo de texto es, dónde circuló o circula, quiénes son sus destinatarios modelos, cuán largo es, de qué trata, qué partes tiene, etcétera.

4. Ya forma parte del sentido común científico afirmar que “leer es un proceso constructivo del significado global de un texto” aunque muchas veces no se tiene la atención necesaria a lo que implica que sea un proceso. Hay dos ideas claves (entre muchas otras) para entender lo que es un proceso de lectura:
 - el lector no “entiende de golpe” el texto como si “el significado le golpeara y entrara en la cabeza” sino que básicamente va construyendo “comprensiones parciales” distinguiendo lo que cree que es fundamental y dejando de lado lo que le parece poco relevante; esas comprensiones parciales se van integrando hasta alcanzar, en el mejor de los casos, una comprensión global de todo el texto.
 - el lector no es pasivo en el proceso sino que “va tomando decisiones”: llenando los vacíos de lo que el texto no dice y, si no puede hacerlo solo con sus propios conocimientos, buscando ayuda para ello (en diccionarios, enciclopedias, expertos, etc.), controlando y evaluando su comprensión autorregulándola o autorregulándose en cada tramo, hipotetizando cómo seguirá el texto o la información que traerá y confirmando o cambiando sus hipótesis, etc. Ahora bien, todo esto implica que el lector sepa cómo es el proceso de lectura, que haya desarrollado “metaconocimientos” al respecto. Los metaconocimientos sobre el proceso de comprensión requieren espacios de reflexión compartidos con otros, hablando de “cómo vamos leyendo”, “cómo vamos entendiendo”, “qué hacemos si no lo logramos”, etc. Y estos espacios requieren de un lector experto que los coordine, que crea en su efectividad, y fundamentalmente confíe en los lectores menos expertos y los anime “hablar sobre lo que leen y cómo lo hacen”.
5. Aidan Chambers expresa en su libro *Dime* (2007) algo que nos parece central para una didáctica de la lectura, para enseñar a leer a otros,





para pensar los espacios escolares de lectura. Dice Chambers que "todo es honorablemente comunicable: nada es errado, irrelevante, ni tonto, ni inútil, ni pueril" Y agrega que "es necesario que los alumnos sepan que lo que tienen para decir de los textos es 'honorable'". Lo "honorable" es un signo de un valor más que necesario para enseñar a leer a otros: el de generar la necesaria confianza para que todos sientan que pueden participar y que no es solo el maestro o algunos otros lectores los que están letigimados para ello. Si todo es *honorablemente comunicable*, todo lo que un alumno pueda y tenga para decir sobre un texto será recibido con beneplácito en un ambiente donde el lector importa tanto como los textos; donde se respeta en serio la diversidad y democratización de la lectura; y donde el diálogo y la conversación social se constituyen en artífices insustituibles para la interpretación de los textos.

6. "Dime" es una expresión que invita al lector a participar con lo que tenga en mente, a mano, después de haber leído un texto. A que empiece por lo accesorio, por los detalles, por lo obvio, por lo que más o menos le gustó...o que empiece por donde guste. Reemplaza las clásicas preguntas evaluativas de "cuál es el sentido o el mensaje de este texto..." "Qué quiso el autor decir sobre tal o cual cosa..." "por qué dice el autor tal cosa..." donde muchas veces el alumno-lector solo intenta adivinar lo que el profesor quiere que le digan para encuadrarse en eso y ganar su aprobación. En una invitación a hablar y conversar sobre lo leído se gana en confianza acerca de lo que se tiene para decir y en lo que los otros también tienen para decir. El sentido de un texto resulta de una construcción plural donde todos han podido decir algo, han escuchado lo importante que el otro tiene para decir y han reflexionado sobre ello. Pero la confianza en la escuela no viene de antemano: alguien la tiene que generar y poner a disposición. Al contrario: en la escuela lo que más circula muchas veces es la desconfianza en lo que el otro interpretó o quiso hacer cuando leyó.
7. Según Chambers (2007) y Delia Lerner (2001) hay cierto *contrato perverso* en la enseñanza de la lectura en la escuela donde siempre hay uno que tiene cosas interesantes para decir sobre la lectura (el maestro o profesor) y quien establece las ganancias y pérdidas de quienes se asemejan más o se distancian más de ese patrón (ser aceptado o no ser aceptado; aprobar o no aprobar). Es el docente el único investido del poder de decidir sobre la legitimidad de las interpretaciones y parece estar pocas veces dispuesto a compartir o ceder ese poder. Es necesario revisar ese contrato. *Dar la palabra e invitar al lector a que hable y diga* no es un acto de demagogia interpretativa ni blandura escolar sino una acción consecuente con lo que muchas veces sostenemos pero quizás menos hacemos: defender al lector, valorar sus interpretaciones,

porque la verdad o la interpretación correcta no existe ni en la ciencia ni en los textos sino que se juega en una disputa con el poder; ceder ese poder es pedagógica y políticamente productivo.

8. Difícil tarea para quienes nos hemos formado como *lectores expertos* (los profesores de Letras) el abrir la interpretación a otros y considerar valioso todo lo que tengan para decir sobre los textos que leemos con tanta profundidad y experticia. Pero esa profundidad y experticia debería servir para hacer buenas preguntas sobre los textos, para llevar al lector a pensar sobre algo que solo no hizo, sobre las mejores maneras de "saltar el sentido común" (no porque este sea perjudicial sino porque es común) y avanzar entre los lectores a configuraciones más elaboradas sobre el sentido de los textos. Elaboradas no implica "extrañas" o "crípticas" sino "diferentes", "complejizadas", "desafiantes", "incisivas", etc. Aquello que difícilmente se logre solo, leyendo con uno mismo, sino compartiendo con otros, siendo invitado a hablar sobre lo leído, discutiendo también sobre lo que se piensa, acordando y negando lo que los otros piensan, etc. Dos sugerencias interesantes para este profesor: primero, dejar enunciar lo obvio porque desde allí se puede empezar a pensar lo que no se pensó antes; segundo, retardar su propia interpretación y esperar para darla así no contamina con ella la lectura de los otros lectores. Que la palabra del docente no sea la primera (y quizás tampoco la última).
9. Michel Petit (2001) y otros autores que provienen del mismo campo (la sociología y/o antropología de la lectura) han destacado con vehemencia el papel que tiene la lectura en la *construcción del "sí mismo"*, en la elaboración de la subjetividad de lector porque a partir de ella el lector elabora un *espacio propio, íntimo, privado*, que no depende de otros. Según plantean estos autores, el espacio creado por la lectura es un espacio psíquico que permite elaborar o *reconquistar una posición de sujeto*. ¿Qué implica esto de "reconquistar una posición de sujeto"? Según los autores, no es que el lector "quiera ser o hacer" lo mismo que el héroe o heroína de la historia que está leyendo sino de construirse como sujeto frente a una problemática que es humana y que lo interpela. Pareciera que esto es de una complejidad que desborda la actividad docente porque el psiquismo es algo complejo; y algo de cierto hay en ello. Pero la variedad de lecturas y de historias, la calidad de los textos que ofrecemos y lo que hagamos con los textos en clase podrán colaborar o no en ese complejo proceso.
10. Desde el mismo campo de la socioantropología de la lectura se discuten cuestiones que no resultan ajenas a una pedagogía de la lectura y que la interpelan directamente:
 - En la niñez o la adolescencia en particular cuando el mundo exterior es





considerado hostil, la lectura introduce en un *tiempo propio*, protegido de lo cotidiano.

- La lectura permite a muchos lectores *abrirse a otros* y no temerles tanto; permite ampliar horizontes hacia gente y mundos diversos y no conocidos. Ayuda a construir una mirada más plural, más flexible, más abierta a la diversidad.
- La lectura permite *elaborar un espacio privado* a aquellos que no lo tienen (los casos extremos son sujetos con experiencias de vida en la calle, de hospitalización o de cárcel, que viven rodeados de otros sin intimidad)
- La lectura permite *reparar la imagen de sí mismo y/o del colectivo* al que se pertenece (sobre todo después de experiencias individuales o sociales humillantes como las curaciones, las mutilaciones, las vejaciones, las depresiones, las guerras, los destierros, etc.). Los relatos parecen tener un valor terapéutico individual y social

11. Dice Chambers (2007) que hay quienes dicen que no gustan de leer relatos, pero nunca se ha encontrado a alguien que no guste de escucharlos. Los antropólogos dicen también que la tradición oral de relatos sobre personas que cuentan lo que hicieron, cómo lo hicieron y por qué (chismes, anécdotas personales, etc.) ha existido siempre. Y que todos nos iniciamos en la literatura escrita/impresa o en el mundo de la ficción oral a partir de relatos que nos leen en voz alta o hemos escuchado por ahí. Pareciera que todos (adultos, jóvenes y niños) disfrutaran escuchando historias y que ello fuera casi indispensable para que las personas se conviertan en lectores, no importa su edad. Ello nos llevaría a preguntarnos por qué en una institución donde se declara con tanta firmeza la convicción de formar lectores como la escuela no se lee tanto en voz *alta* o por lo menos la lectura en voz alta no es la escena cotidiana, rutinaria, del paisaje escolar. ¿Por qué los que nos formamos como lectores expertos hacemos de esa práctica una rutina individual y silenciosa privilegiando cierto "sentido" de los textos antes que una práctica social de leer con/para/por otros?

12. Dice Delia Lerner (2001), a propósito de sus investigaciones sobre el mundo escolar, que la lectura ha sido *desnaturalizada* en la escuela. Todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es *ficticio*, empezando por la imposición de una única interpretación posible. Que todo lo que los lectores "reales" hacen en el "mundo real" cuando leen no acontece de esa manera en la escuela. Por ejemplo, en la vida real se lee para propósitos definidos mientras que en la escuela se lee de *manera gratuita no se sabe bien para qué*; en la vida real los lectores leen exhaustivamente o *leen ciertas partes y saltan* otras, mientras que en la escuela hay que leer *todo y del principio hasta el fin*; en la vida real se leen textos de distinto tipo y género mientras que en la escuela se leen mayormente

textos escolarizados, adaptados para la escuela; en la vida social se lee de diversas maneras (solo, para uno mismo o con otros y discutiendo construyendo juntos) mientras que en la escuela casi siempre se lo hace solo, en voz baja y muchas veces fuera del aula; en la vida social hay muchas interpretaciones en pugna mientras que en la vida escolar pareciera haber una que tiene todas las de ganar (la del maestro). Sin caer en la ingenuidad de que la escuela deje de ser la escuela, habría que pensar en forjar una ficción escolar más parecida a la vida social y constituir una verdadera sociedad de lectores y escritores en la escuela donde estos tengan más derechos para elegir, para leer, para compartir con otros, para leer para muchos fines y, también, para dejar de leer.

13. Delia Lerner (2001) plantea una interesante relación respecto a la lectura y el tiempo escolar (magnitud clave para pensar su didáctica). Reconoce diversos dispositivos de lectura que podrían tener lugar en la escuela según su duración y objetivos:
 - Proyectos de lectura, que se desarrollan en la mediana y larga duración, y la lectura es un instrumento para la realización de otros fines o la producción de otros objetos.
 - Actividades habituales de lectura: las actividades de lectura se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, dando un ritmo al dictado de los contenidos a partir de estos "espacios" o "rincones para la lectura".
 - Las secuencias de actividades de lectura variadas, de distinto alcance y trámite, con finalidad diferente y textos diferentes deben formar parte cotidiana de la escena escolar (junto con otros formatos discursivos; por ejemplo, la exposición).
 - Las situaciones independientes de lectura o "ad-hoc"; se trata de situaciones ocasionales, no previstas, para la lectura de un texto: el profesor encontró un texto valioso, aconteció algo que amerita la lectura de algo, etc.

14. La escritura ha sido objeto de preocupación en el ámbito de la semiótica y/o de los estudios del discurso desde siempre; sin embargo, como objeto específico de tratamiento de la lingüística científica ha sufrido la desconsideración de su fundador, Ferdinand de Saussure; este hecho ha marcado buena parte de su ausencia como objeto lingüístico teórico hasta bien avanzado el siglo XX. Dijo Ferdinand de Saussure: "*...lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero...*" (Saussure, F.; 1945)

Culler (1992) advirtió este nacimiento negado de la escritura en el programa saussureano: "*...surge en el tratamiento de la escritura que hace*





Saussure, relegándole a una posición secundaria y derivativa (...) La escritura es simplemente una forma de representar el habla, un procedimiento técnico o un accesorio exterior que no precisa su consideración al estudiar el lenguaje."

15. En el campo de la semiología del discurso, los textos escritos y la escritura han constituido un objeto que ha despertado el interés a muchos teóricos tanto por su particularidad como sistema expresivo como por su poder revulsivo para las tradiciones hermenéuticas. Basten dos citas de Roland Barthes para tomar cuenta de ello:

"...hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura (...) el escritor se limita a imitar un gesto siempre anterior, nunca original; el único poder que tiene es el de mezclar las escrituras (Barthes; 1987)

"(...) La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe." (Ibídem)

Este poder inquietante de la escritura suele cifrarse en que funciona en *lejanía* de su autor y sus intenciones comunicativas, como una *máquina autónoma productora de sentidos*. Es por ello que puede "mediatizarse" o "independizarse" del contexto de su producción, en tanto autoridad exclusiva que permite desambiguar sus significados. La escritura es, entonces, *materialidad significativa*, que perdura en el tiempo y se asocia a múltiples y dispersas posibilidades interpretativas: es producción para la distancia, para ser re-leída una y otra vez; "difiere" su significado temporal y espacialmente: está abierta a la diferencia, más que a la unidad.

16. La escritura es un *sistema de representación lingüística* relativamente autónoma de la oralidad. Esta afirmación que la diferencia radicalmente de la oralidad ha impactado fuertemente tanto en los estudios sobre la escritura como en las prácticas de su enseñanza. Dice Emilia Ferreiro (2001):

"Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual"

La escritura constituye, por lo tanto, un sistema de representación del lenguaje, no un sistema de codificación alternativo para la oralidad. Con esta conceptualización no solo se niega la desconsideración realizada por Saussure sino que se abre una puerta más que significativa para comprender los procesos de aprendizaje de la escritura:

“En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos dos sistemas” (Ferreiro, 2001)

17. Desde la perspectiva sociogenética de Lev Vigotsky, el lenguaje oral se adquiere en la vida social mientras que el *lenguaje escrito* se adquiere en el *“seno de procesos instituidos de ‘socialización’ específicos (...) los procesos de escolarización”* (Baquero; 1996). Las habilidades para el *habla*, por lo tanto, no evolucionan naturalmente hacia las competencias para la *escritura*. El lenguaje escrito requiere dispositivos específicos para su adquisición: mayor utilización de instrumentos de mediación con creciente *independencia del contexto*, y de *regulación voluntaria* y *realización consciente*. No se aprende a escribir si no se desarrollan esas habilidades: *independencia del contexto inmediato de producción*, *regulación voluntaria del trabajo* y *realización consciente de las tareas implicadas*.

“...será objetivo de la práctica pedagógica desarrollar en el sujeto la necesidad de adquisición de la lengua escrita y del desarrollo de estrategias voluntarias y deliberadas de trabajo”. (Baquero, 1996)

18. El *proceso de escritura* implica, entre otras tareas, la *expansión* de los significados y las expresiones sincréticas y condensadas que se generan en nuestra mente; en tal sentido, implica el desarrollo de habilidades opuestas a las de la comprensión lectora:

“Mientras que en la comprensión textual había que resumir, organizar y reducir informaciones mediante macrorreglas, las reglas de la reproducción precisamente tienen que especificar, ampliar y detallar plausiblemente las informaciones existentes. Por ello también suponemos que, de hecho, las reglas de reconstrucción requieren la aplicación de macrorreglas inversas”. (Van Dijk, 1983).

19. Así como la *comprensión* de un texto es la resultante de tareas cognitivas tendientes a *reducir* la información textual (*omitir, generalizar, construir*),





la producción de un texto se lleva adelante mediante un esforzado trabajo de *adjunción de detalles*, de *particularización de conceptos generales* y de *especificación de información detallada*.

COMPRENSIÓN DEL TEXTO		PRODUCCIÓN DEL TEXTO
Omitir	→	Adjuntar : Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto
Generalizar	→	Particularizar: se construyen proposiciones/conceptos parciales a partir de un concepto general.
Construir	→	Especificar : se añaden nformaciones que se pueden deducir del marco correspondiente de conocimientos de mundo

20. Las investigaciones de Linda Flower y John Hayes (1981) nos permitieron comprender que el proceso de escritura comienza antes de que el escritor pone su lápiz sobre el papel o sus dedos en el teclado del ordenador; hay un arduo trabajo de preescritura cuando el escritor debe tomar múltiples decisiones en torno a lo que va a escribir, para quién lo va a hacer, qué forma le va a dar a su escrito, qué información necesita para su trabajo, etc.; así como una esforzada labor postescritura cuando el escritor revisa y corrige unas y otras vez su escrito para evaluar si los planes, deseos e intenciones previos han tomado cuerpo en el texto o se requieren ajustes y reescrituras.

21. El llamado modelo cognitivo de composición textual de Flower y Hayes consta de algunos momentos recursivos (que pueden volver a suceder una y otra vez) durante el proceso de escritura:

21.1. **Decisiones iniciales** (el problema retórico) a partir del perfil de la audiencia (edad, conocimientos previos, intereses, etc.); del tema (difícil, conocido, etc.); del tiempo con que se cuenta (urgente o no), etc. Los buenos escritores pueden definir satisfactoriamente este problema mientras que los menos hábiles suelen no aprovechar este momento y construir representaciones iniciales deficientes del problema retórico.

21.2. **El texto escrito**. Dice Daniel Cassany:

"(...) una de las características principales de los escritores deficientes es una intensa preocupación por redondear y acabar las frases anteriores o los párrafos empezados y, al mismo tiempo, una pereza desganada para saltar de cuestiones tan locales como éstas a aspectos más globales del texto. O sea, están muy

preocupados por solucionar los pequeños problemas de la redacción (la ortografía de una palabra, enlazar dos frases, etc.) y no se interesan por los aspectos más globales y generales del texto (si la estructura es coherente, si es conveniente añadir más información, si el escrito dice realmente lo que el autor quiere que diga, etc.)" (1989)

21.3. El **proceso de escribir**: que se estructura básicamente en tres (3) grandes momentos:

- La *planificación*, que se propone realizar una representación mental del contenido y la forma a partir de *generar y organizar dichas ideas para el texto*.
- La *redacción*, ello es, la transformación en escrito de las ideas organizadas.
- La *examinación*, cuando el escritor *examina y evalúa* el material escrito para tomar decisiones al respecto: *ajustar, corregir, reescribir, etc.*

21.4. La **memoria a largo plazo**: el espacio cognitivo donde se almacenan los conocimientos sobre el tema, sobre los tipos de audiencia y las estructuras textuales disponibles para activar durante el proceso de escritura.

"Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro".

21.5. La **red de objetivos** (por ejemplo "escribir una explicación" "dirigida a mis compañeros de clase", "que sea sintética" y "que sirva para estudiar el tema en cuestión") que regulan la actividad del escritor durante el trabajo.

"...durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto." (Cassany, D. 1989:)

Leer y escribir en los estudios superiores. Notas sobre alfabetización académica

22. Durante mucho tiempo la noción de *alfabetización* estuvo ligada al conocimiento o aprendizaje de las letras, al sistema de notación gráfico para escribir palabras y frases. Sin embargo, la noción ha experimentado una significativa expansión en los últimos años que la liga no ya a un conocimiento primario sobre la escritura, sino a un proceso de conocimiento de las reglas de producción de discurso para la inserción efectiva en una determinada esfera de la actividad social o de una comunidad (por ejemplo, la comunidad académica). Estar alfabetizado no implica sólo conocer el sistema de escritura de una lengua y ser apto para seguir en el circuito escolar, sino –y principalmente– estar preparado para la vida ciudadana y/o profesional en toda la complejidad con que podemos pensarlas: *"alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la*



literatura (...) alfabetizado para la computadora y para Internet" (Ferreiro; 2001)

23. Paula Carlino (2005) expresa que la importancia de la noción de *alfabetización* radica en destacar que es efectivamente un *proceso*, que no está terminado cuando los estudiantes ingresan en la universidad sino que allí se inicia otra etapa: la de desentrañar las reglas de producción e interpretación de esos textos por los que circula el conocimiento académico, la de comprender y ensayar las formas en que la disciplinas articulan el lenguaje para comunicar sus objetos y discusiones.
24. Es posible pensar en los alumnos de cualquier ciclo pero particularmente los ingresantes al ciclo superior, como *extranjeros* que necesitan apropiarse de determinadas leyes para iniciarse en la vida de una comunidad académico-discursivo, y que esa iniciación puede estar motivada o regulada por los actores que ya pertenecen a ella (en cierto sentido, los nativos). En este sentido, la incursión de un estudiante universitario en un campo disciplinar, aquel que eligió para formarse y desarrollar su vida profesional, es tomada por algunos especialistas como la inmersión de un inmigrante en una cultura nueva, distinta a la nativa, con nuevos valores y normas de comportamiento, con nuevas reglas de interacción y producción, cuestiones todas de las que es necesario apropiarse para lograr ser un miembro de esa cultura. Pensar en nuestros alumnos como los "recién llegados" a una cultura compleja nos coloca ante la necesidad de tener debidamente claras esas reglas básicas para iniciarlos en la comunidad discursiva de la que nosotros ya formamos parte, de haber explicitado y sistematizado cuestiones básicas del discurso que nos es familiar, de haber iniciado procesos metarreflexivos sobre lo que hacemos cuando leemos y producimos textos para habitar en esa comunidad académica.
25. Umberto Eco planteó hace muchos años la idea de que *cada texto postula a su lector* en tanto agente activo que colabora con su semiosis; el autor italiano se refería a los textos como dispositivos "perezosos" en tanto no dicen todo lo que tienen que decir y están plagados de espacios en blanco y de cosas no dichas, y porque básicamente necesitan del esfuerzo interpretativo del lector para poder significar, llenando esos vacíos; no viven sino a costa de la "plusvalía" de sentido que el lector introduce en él (Eco; 1987). El *lector modelo* no es, entonces, aquel lector empírico sujeto de una determinada trayectoria social y cultural, sino un *conjunto de estrategias interpretativas*: no de todas ni de cualquier estrategia, sino de aquellas que mejor colaboran con el potencial significativo del texto, las que mejor lo hacen funcionar y lo ayudan a significar. Esta idea permite que los profesores pensemos cuáles son las estrategias de lectura que están modelizadas en los textos que ofrecemos a nuestros estudiantes, cuáles son los mejores "movimientos" interpretativos que ayudarían a esos lectores inmigrantes a potenciar su trabajo y a colaborar con el texto, cómo sistematizar y familiarizarse progresivamente con estrategias, algunas comunes y otras específicas, que permitan acceder



a ese “secreto” que los iniciados descubren fácilmente pero que los recién llegados todavía no.

26. Hay un consenso generalizado entre especialistas sobre algunas *actividades de enseñanza* que posibilitarían un acompañamiento de la lectura de los estudiantes; todas ellas requieren que el docente reconozca al alumno como otro lector, ni más ni menos capaz que él; sólo alguien que está intentando introducirse en una comunidad discursiva y busca desentrañar las claves para hacerlo. Como miembro ya iniciado, el docente puede acompañarlo y colaborar en esta migración a partir de algunas de estas actividades:

-*Aportar toda la información respecto de los materiales que ofrece* (índices, autores, editoriales, etc.). Muchos de los textos que circulan en los ambientes académicos carecen del cuidado necesario para inferir el contexto o circunstancias de su producción (no tienen tapas, ni nombres de autores o editoriales, años de edición, etc.). Ese cuidado necesitaría estar acompañado de una presentación del docente de toda la bibliografía que ofrece a sus estudiantes: quiénes son sus autores, cuáles sus historias intelectuales o profesionales y en qué momento de ellas escribieron el texto que se trata en la cátedra, qué otras obras escribieron, cuál es el índice del libro de donde se extracta el capítulo o artículo que se leerá, qué otras temáticas o problemáticas desarrolla en ese libro, etc. En relación con lo anterior, “mostrar los textos” originales y enteros en las clases prácticas y ofrecer el tiempo necesario para que los alumnos los vean, miren sus índices, contratapas, etc. puede resultar un ejercicio de reconocimiento significativo.

-*Aportar los conocimientos básicos que los alumnos necesitan para una primera lectura del texto* (supuestos teóricos, informaciones extras, etc.). Si hubiera obras introductorias a las que se tratan en una materia, es importante incorporarlas como lecturas instrumentales; si no, el docente puede generar textos introductorios que enfatizen los conceptos o categorías claves para un marco interpretativo global e inicial del texto. Conceptos como marxismo, psicoanálisis, campo, discurso, etc. abundan en muchos de los textos que los estudiantes de ciencias sociales abordan, pero muchas veces no hay casi ninguna, o muy poca, enciclopedia previa que ayude a “llenar” esos vacíos interpretativos.

-*Ofrecer “hojas de ruta” explícitas del recorrido de lectura a emprender*: qué leer primero, en qué orden, qué conceptos destacar, cuáles no, qué frases, títulos, apartados, etc. son imprescindibles, qué puede dejar de atenderse en una primera lectura, etc. Los lectores más inexpertos tienden a considerar que todo es importante (y seguramente lo es en el texto, pero quizás no en una lectura inicial) y eso los lleva a malgastar muchas veces esfuerzos interpretativos.

-*Explicitar la propia lectura del orientador*, puede resultar una estrategia interesante; hacer visible nuestra lectura y nuestro esfuerzo lector en relación con los textos que ofrecemos: cuándo los leímos por primera





vez, qué nos sorprendió, cautivó, gustó o desconcertó de él, cuántas veces lo leímos hasta hoy, cuáles consideramos que son las partes que interesa al grupo o conjunto para compartir, cómo es posible ir relacionando los distintos temas, dónde es posible encontrar conclusiones parciales de lo que va exponiendo, con qué otros autores es posible vincularlo, etc.

-*Revalorizar el papel de los borradores como parte importante del proceso de escritura* donde se puede intervenir a partir de sugerencias de reformulación, donde es posible compartir y socializar aproximaciones iniciales a determinados temas y reflexiones, donde se pueden advertir señales del proceso que están emprendiendo los estudiantes en conjunto o particularmente, etc. Resulta necesario reinterpretar la escritura como un proceso de producción de borradores donde ninguno es el definitivo, sino solo el último al que se ha podido arribar en esos tiempos y circunstancias académicas e institucionales.

-*Valorar los ejercicios de microescritura* (breves textos, citas, comparaciones, reflexiones, etc.) y no solo de "macroescritura" (textos completos: monografías, ensayos, exposiciones, etc.). Muchas veces los ejercicios de microescritura son funcionales para expresar la interpretación de los textos, para focalizar aspectos temáticos o del contenido específicos de los textos, para ensayar el uso de expresiones o categorías conceptuales nuevas, etc. Los recursos didácticos como el "portafolios" o similares permiten activar la producción de fragmentos, textos instrumentales, reflexiones no definitivas, etc. que constituyen instancias preliminares para la producción de un texto de mayor envergadura que posteriormente las recupere. Los portafolios de trabajo constituyen una especie de depósito de reserva de trabajos que más adelante pueden incluirse en presentaciones más permanentes. Un portafolios es una colección deliberada de trabajos, orientada por objetivos de aprendizaje y no una simple carpeta donde se archiva lo producido. Los elementos relacionados con un tema específico se reúnen en un folio hasta que pasan a otro texto, ya sea de presentación o exposición.

-*Ensayar las instancias evaluativas escritas* (prácticos escritos o parciales por ej.). Después de resaltar las particularidades de la escritura como un proceso, resulta al menos criticable la vieja consigna escolar de "sacar una hoja y escribir sobre...". Este tipo de actividades no desencadena procesos reflexivos de los alumnos sobre sus procesos de escritura, ni hace posibles instancias claves del proceso como la revisión y/o reescritura. La preocupación excluyente sobre el desarrollo explícito y visible del tema consignado, desvincula a los escritores de otras preocupaciones centrales: cómo asegurar el enlace entre parte y parte, cómo estructurar el texto, como utilizar figuras retóricas adecuadas al género de que se trate, cómo revisar y reparar el texto, etc. Sin embargo, si tales pruebas son requerimientos institucionales ineludibles, es posible ensayar las instancias evaluativas escritas proponiendo "simulacros" de parciales o prácticos escritos, no para el simple "entrenamiento" sino para poner bajo la reflexión compartida de profesores y alumnos esos procesos y productos resultantes. Se trata de "aprender a escribir escribiendo", reflexionando sobre lo que se hace y

lo que no es posible hacer, sobre cómo es el género discursivo "parcial" a diferencia de otros (informes, monografías, o *papers*), etcétera.

-Estimular la toma de notas en clase y/o la confección de registros escritos de la clase por parte de los alumnos, desarrollando maneras de que puedan ser compartidos por todos, analizados, integrados y reescritos. La toma de notas suele ser una actividad típica del alumno en el que el docente tiene poca o ninguna injerencia. Resulta una actividad de "escritura en borrador" de un género escolar típico (el *apunte*) que puede iniciar procesos de reflexión sobre lo escrito y sus diferencias con la oralidad, sobre las maneras de textualizarlo, sobre el léxico y las estructuras lingüísticas típicas, etc. Compartir un borrador entre el grupo de alumnos, confrontarlo con otros borradores, consensuar la información que debiera contener, el orden, la progresión, lo que pudiera ser incluido o excluido de ellos por información más o menos relevante, las adecuaciones al género que se trata, etc. puede constituir un motivo de trabajo práctico que articule conocimientos específicos sobre la disciplina, conocimientos y habilidades para la de escritura y procesos reflexivos sobre su producción.





Bibliografía

- BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires. Aique.
- BARTHES, R. (1997). *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- CARLINO, P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs. As.
- CASSANY, D., & COMAS, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.
- CHAMBERS A. (2007): *Dime*. F.C.E. México.
- CHAROLLES, M. (1995). *Cohesión, coherencia et pertinence du discours*, trad. Ricardo Rolando, material aportado por la Dra. Bertha Zamudio; carrera de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Fac. de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
- CULLER, J. (1992). "Hacia una Lingüística de la Escritura" en *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*. Visor. Madrid.
- De SAUSSURE F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1945). *Curso de lingüística general*.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona.
- FELDMAN, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Aique. Bs. As. FERREIRO, E. (2001): *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. F.C.E. Bs. As.
- FERREIRO, E., & Teberosky, A. (2001). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México.
- FILLINICH, M. (2000). *Enunciación*. Eudeba, Enciclopedia Semiológica. Bs. As.
- FLOWER Y HAYES (1981) en Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- GIMENEZ, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Editorial Universitat-FFyH. Córdoba.
- GIMENEZ, G. (2007). "Leer y comprender textos académicos. Un acercamiento posible a la cuestión" en Biber, G. (comp.): *La lectura en los primeros años de la Universidad: planteos y propuestas*. Educando ediciones. Colección Universidad. Córdoba.
- HULL, G. "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición" en Resnik, L y Klopfer, L. (1989): *Curriculum y Cognición*. Aique. Bs. As.
- LERNER, D. (2001). "¿Es posible leer en la escuela?" en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica



PETIT, M. (2001). "Lectura literaria y construcción del sí mismo" en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica

ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000): *La explicación*. Eudeba. Bs. As.

VAN DIJK, T. (1983). *La Ciencia del texto*. Barcelona-México. Paidós.





