

Gustavo Giménez

**Los textos
explicativos:
una aproximación
teórica y
metodológica para su
enseñanza**



Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza por Gustavo Giménez se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/argentina/).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
SECRETARIA DE POSTGRADO

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TRABAJO FINAL

Los textos explicativos:
una aproximación teórica y metodológica
para su enseñanza

Presentado por
Prof. Gustavo Giménez

Director
Lic. Paulina Brunetti

Julio de 2003

Introducción

La escuela y la educación argentinas han sido el escenario –en las últimas décadas– de innumerables cuestionamientos y demandas, cuya sola mención excedería el alcance y la extensión de este trabajo, pero que en general ponen en tela de juicio no sólo la legitimidad cultural y el valor científico de los contenidos que se imparten, sino también la efectividad con que se lo hace.

Entre tales cuestionamientos, las dificultades que los alumnos evidencian tanto en el proceso de apropiación del contenido de los textos –esto es, la *comprensión lectora*– como en la producción de textos significativos, coherentes y normados –*la producción de escritura*–, han ocupado y ocupan hoy un lugar central, y constituyen el núcleo del debate en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. *Cómo formar sujetos competentes para la lectura significativa y la producción de los textos que la cultura social demanda*, parece constituir uno de los interrogantes más desafiantes de dicho campo y de la escuela en general.

Este trabajo pretende constituir un aporte a esa problemática específica de la enseñanza de la lengua y de la literatura, referida a la interpretación y composición de textos escritos; nos proponemos generar procesos específicos de comprensión y producción, a partir del trabajo particularizado con un tipo textual: los denominados *textos explicativos* (Adam, 1997). El desafío teórico y metodológico de este trabajo apunta al desarrollo de un *sistema de actividades didácticas* que permita *transponer* algunas nociones teóricas del campo de la lingüística al terreno de una didáctica específica de la lectura y la escritura, y generar –al mismo tiempo– un proceso de trabajo sostenido y sistemático con ese tipo de textos.

0.1. Un problema: los textos explicativos

El hecho de que centremos nuestro recorrido en los textos explicativos¹, responde a la evidencia de que constituyen un tipo de textos de amplia difusión social y particularmente escolar: la tarea de *explicar* es inherente tanto a los procesos de enseñar (de los docentes y los textos) como de demostrar lo aprendido (por parte de los alumnos). El uso extendido y masivo de esta clase de textos en la escuela –las lecciones y los artículos científicos o de divulgación científica, presentes en los manuales de las distintas asignaturas científicas, entre otros– nos señala que la problemática de su tratamiento puede resultar un objeto de singular relevancia para pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje comprometidos en distintas disciplinas y/o asignaturas. Al mismo tiempo, las *explicaciones* resultan formas textuales sobre las que, aparentemente, menos se ha reflexionado en el campo de la enseñanza de la lengua (Sánchez Miguel, 1995; Muth, 1990) si las comparamos con otros tipos de textos: narrativos, descriptivos y/o argumentativos.

La cuestión de la clasificación y categorización de los textos constituye en sí un problema. Numerosos autores enrolados en la Lingüística Textual han desarrollado sistemas de clasificación, con el fin de establecer regularidades (*tipologías*) que permitan describir la

¹ La opción de designar a los textos que analizamos con el nombre de *explicativos* es provisoria; también podrían llamarse *expositivos*, o en un sentido más general *informativos*. Este aspecto constituirá, por lo tanto, uno de los puntos claves del desarrollo de este trabajo.

especificidad de los distintos textos. Sin embargo, podríamos afirmar que los resultados de tales tipologías distan de ser homogéneos. Si bien algunos tipos de texto han obtenido un mayor nivel de desarrollo y precisión terminológica, los *explicativos* han sido objeto no sólo de cierta ambigüedad en su designación (como textos *informativos*, o *expositivos*), sino también de ciertas discrepancias en torno a la definición de su naturaleza lingüística: mientras que para algunos autores los textos explicativos representan un tipo de estructura textual reconocible, para otros la categoría de *explicativo* o *expositivo* designa un determinado funcionamiento discursivo (el de hacer saber algo a alguien sobre determinada materia) al que no le corresponde necesariamente una forma o estructura homogénea.

Esta disparidad de criterios en la caracterización de los *textos explicativos* observada en el terreno teórico, se proyecta consecuentemente hacia el campo de su “aplicación” escolar. Así, numerosos manuales destinados a la enseñanza de la lengua reproducen esta ambigüedad teórica y conjugan acriticamente conceptualizaciones disímiles para describir y definir este tipo de textos, superponiendo –en muchos casos– perspectivas diferentes en la caracterización del *explicativo*. En algunos², por ejemplo, se hace referencia al “texto explicativo” en la figura de ciertas “estrategias explicativas en los textos”, aunando confusamente la noción de *tipo textual* (en tanto unidad estructural) con la de *estrategia* discursiva (como forma o figura comunicativa específica); la *explicación* parece adquirir una fisonomía mixta que puede ejemplificarse con las conductas que un docente utiliza en el aula ya sea para informar, describir o explicar. En otros casos³, se hace referencia a una categoría englobante (la de texto *expositivo*) que aparece como la sumatoria de clases “menores” de textos (*informativo más explicativo*) y cuya especificidad no resulta clara.

Esta tensión teórica y metodológica sobre la naturaleza específica de los textos explicativos (*tipo de texto/género discursivo-explicación/exposición*), constituirá un punto neurálgico en el desarrollo del presente trabajo. Resulta necesario, por lo tanto, un esfuerzo de esclarecimiento teórico que establezca criterios explícitos para la definición de los *textos explicativos*, y permita derivar una categorización conceptual homogénea para el abordaje de una cantidad considerable de textos que se utilizan en la escuela con objetivos didácticos: manuales, escritos de divulgación científica, capítulos de enciclopedias, etc.

En este trabajo y a los fines de esta propuesta particular relacionada con la práctica concreta de enseñanza de estos textos, tomaremos como objeto de estudio *textos escritos que se destinan a los alumnos en el ámbito de la escuela para instruirlos* (esto es, “explicarles”) *acerca de determinados fenómenos y procesos de la vida social*; y que circulan en las “lecciones” de los manuales de las Ciencias Sociales. Para hacer efectivo y viable nuestro estudio, recalaremos especialmente en los textos de esas características que se ofrecen a los alumnos del Ciclo Básico Unificado (C.B.U.) a través de distintos manuales, para “explicarles” contenidos de *Historia*, principalmente.

Esta primera decisión nos permite circunscribir el objeto empírico de nuestro trabajo, pero no aleja ni resuelve la problemática del *texto explicativo*, su designación (*explicativo* o *expositivo*) y su naturaleza (*tipo de texto* o *género discursivo*). Tales cuestiones relativas a la

² Atorresi et al.: *Texteando*. 8° EGB. Lengua. Aique. Buenos aires.1998. Primera Edición.

³ Guido, María Rita et al.: *El libro del lenguaje y la comunicación*. 8 EGB. Estrada. Buenos Aires. 1998.

posibilidad de definir y caracterizar los textos explicativos, se desarrollarán pormenorizadamente en la primera parte de este trabajo.

0.2. Acerca del alcance de esta propuesta de trabajo

En el curso de nuestro desarrollo, presentaremos -tal como dijimos- una propuesta concreta para la *enseñanza del texto explicativo*. Ello requiere que explicitemos, entonces, algunas articulaciones posibles entre la *lingüística* y la *didáctica de la lengua*.

Pensar una didáctica de la lengua, significa -en gran medida, y a nuestro juicio- pensar un espacio ocupado por problemas, interrogantes y búsquedas, más que por efectivos hallazgos que puedan reorientar de forma certera la práctica de su enseñanza. La aparente estabilidad que el ámbito de la enseñanza de la lengua pareció mantener al amparo de teorías lingüísticas normativistas o estructurales, se vio fuertemente conmovida por el ingreso de numerosas perspectivas disciplinares de procedencia diversa que realizan valiosos aportes para desentrañar la complejidad de los procesos comunicativos (hablar, leer, escribir, etc.). Dichas perspectivas colaboran en la difícil tarea de redefinir el objeto y el sentido de la enseñanza de la lengua, ante la constatación cada vez más evidente -en el decir de los profesores fundamentalmente⁴- de que los alumnos no se apropian de manera significativa de los procesos de comprender y producir textos, poniendo en riesgo no sólo la calidad de su formación básica, sino también sus trayectorias académicas futuras.

Sin embargo, el panorama dista de ser claro: el ingreso de nuevas teorías al campo de la enseñanza de la lengua no ha podido -al menos de forma orgánica- redimensionar el objeto y las prácticas de su enseñanza, como tampoco fortalecer de forma significativa los “haceres” lingüísticos de los estudiantes. Éste parece ser, al menos desde las exploraciones diagnósticas consultadas y la voz de los docentes, el estado actual del campo de la enseñanza de la lengua y las cuestiones medulares y urgentes para una agenda de trabajo en dicho ámbito.

Cuando pensamos en la didáctica de un objeto particular (la *lengua*, en nuestro caso), lo hacemos en el sentido de una relación/articulación entre la teoría desde la cual se describe y concibe el objeto de conocimiento (la lingüística) y una teoría o sistema de categorías teóricas acerca de la enseñanza en general, y en particular de ese objeto. Ese campo de relaciones es el que necesita -en nuestro entender- constituirse en motivo de una reflexión sistemática y particularizada, y son sus avances los que podrán eventualmente torcer satisfactoriamente el rumbo de las prácticas concretas de enseñanza e incidir en el conjunto de disposiciones de los alumnos.

Sería de esperar que la didáctica pueda constituirse en una disciplina que construya una teoría acerca de la enseñanza de un objeto específico, y no simplemente diseñe estrategias para hacer “aplicables” contenidos de un campo erudito en el aula. Una teoría, en tanto sistema de nociones, conceptos y acciones que pueda articular la teoría lingüística y la práctica de la enseñanza del objeto lengua, no ya para “reflejar” los contenidos del campo científico en la transmisión escolar, sino para constituirlos (adecuada y selectivamente) en *generadores de prácticas complejas* por parte de los alumnos: leer/comprender, escribir/producir textos. Para ello, nos propusimos diseñar -hacia el final del trabajo- un sistema de nociones, relaciones y

⁴ Tomado de diversas evaluaciones diagnósticas; entre otras : Cortés, M y Bollini, R (1994): *Leer para escribir*, El Hacedor, Bs. As.

tareas que permitan hacer efectiva una práctica de enseñanza para la comprensión y producción de textos *explicativos* en la escuela.

El recorrido central de este proyecto, entonces, se relaciona directamente con las formulaciones acerca de la didáctica que arriba expusimos y que se constituirán en sus núcleos más significativos:

- la selección de contenidos de un determinado campo disciplinar, relevantes para incrementar u optimizar el repertorio de saberes de los sujetos en formación: *los textos explicativos*, en nuestro caso.
- el estudio de la especificidad y la complejidad tanto teórica como metodológica de esos contenidos y de los procesos de *leer y escribir*.
- el diseño de estrategias significativas debidamente planeadas y secuenciadas para el trabajo y la apropiación de esos contenidos por parte de sus destinatarios.

En síntesis, *texto explicativo, comprensión lectora, proceso de escritura, enseñanza y actividades didácticas* constituirán las categorías centrales del recorrido del presente trabajo. Esperamos con ello, constituir un aporte, mínimo –por cierto– pero significativo, a la didáctica de la lengua.

LA EXPLICACIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Este segmento de nuestro recorrido intentará caracterizar teórica y conceptualmente la noción de *texto explicativo*. ¿*Qué son los textos explicativos?* se torna una pregunta básica e inicial que orientará el curso de este trabajo, en tanto conocer tal especificidad constituye un imperativo insoslayable a la hora de pensar una propuesta didáctica.

En las primeras referencias teóricas consultadas (Muth, 1990, por ejemplo), hemos advertido el uso indiferenciado de los conceptos de *texto explicativo* y *discurso explicativo*; en otras palabras, el atributo de *explicativo* aparece asociado –en algunos casos indistintamente– a un tipo específico de textualización (*texto explicativo*) o a un modo de funcionamiento discursivo (*discurso explicativo*). Resulta conveniente, entonces, en este punto inicial de nuestro recorrido, especificar y diferenciar ambas nociones; no sólo a los fines de evitar confusiones terminológicas, sino también, y particularmente, para aclarar la opción teórica que determinará, en buena medida, el sentido y alcance de este trabajo.

El interrogante inicial que nos formuláramos (¿*qué son los textos explicativos?*) parecería dejar por sentado que la actividad social y comunicativa de *explicar* algo a alguien se corresponde con determinados productos lingüísticos en los que es posible reconocer una forma, más o menos general y estable (la del “texto” explicativo). Sin embargo, tal afirmación ha sido objeto de controversias teóricas, que en buena medida reflejan las discusiones generadas en el campo de la lingüística textual, tras los intentos de construir *tipologías textuales*.

Volvamos a nuestra pregunta: ¿la *explicación* se corresponde con un *tipo de textualización* singular y específica, un tipo de estructura canónica diferenciable de otras (la narración, la descripción, etc.) o cabe designarla como un *discurso*, como un género posible de los discursos sociales, que se define más por factores funcionales, situacionales y comunicativos que estructurales?

Para responder este interrogante, será necesario introducir una serie de explicitaciones iniciales, a los fines de diferenciar y evitar confusiones entre dos nociones medulares en los desarrollos de los estudios sobre el lenguaje: *texto* y *discurso*.

1.1. *Texto y Discurso*

La necesidad de distinguir entre *texto explicativo* o *discurso explicativo* a la hora de intentar caracterizar los ejemplares empíricos de la actividad lingüística de *explicar*, nos llega tras el alerta inicial de Jean M. Adam (1997) en su propuesta de trabajo sobre el *tipo de secuencia textual explicativa*. En efecto, el citado lingüista llama particularmente la atención sobre el visible entrecruzamiento que han experimentado las nociones de *texto* y *discurso* en los desarrollos sobre tipologías textuales, e insiste en la necesidad de distinguirlas a la hora de estudiar un tipo particular de textos, o –más precisamente, tal como detallaremos adelante– un tipo específico de *secuencia textual*. El autor se refiere, concretamente, a una aparente

vacilación entre la asignación del atributo de “explicativo” a un tipo textual definido o a un comportamiento discursivo.

“Noto además, la vacilación entre texto y discurso en lo que se refiere a ‘explicativo’, mientras que el ‘narrativo’, el ‘descriptivo’ y el ‘argumentativo’ no entran aparentemente en la misma vacilación y son clasificados como tipos de textos” (Adam 1997:128)

Partamos, entonces, de una diferenciación conceptual preliminar. *Texto* y *discurso* representan construcciones teóricas –si bien emparentadas– de distintos nivel y alcance. *Texto explicativo* y *discurso explicativo* constituyen, por lo tanto, dos formas diferentes de representar la dimensión lingüística asociada a la actividad de *explicar*. Al optar por una u otra, optamos por caminos teóricos disímiles que arribarán a modelos de descripción de *la explicación*⁵, también diferentes.

La noción de *texto*, alude –por un lado– a una forma abstracta, a un esquema lingüístico y lógico que organiza y estructura los diferentes “productos” de las prácticas comunicativas. Hay “formas” narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, etc. que “soportan” (esto es, hacen de soporte) e identifican estructuralmente los usos posibles del lenguaje.

La noción de *discurso*, se interrelaciona –por otro lado– con las prácticas culturales que determinan los usos del lenguaje en la vida social y con una serie de parámetros enunciativos que caracterizan los procesos de producción de significados (las determinantes contextuales y situacionales, la intencionalidad pragmática, la aceptabilidad social, los grados de inscripción subjetiva del que enuncia, la representación del enunciatario, etc.). Más que a una forma abstracta general, *discurso* hace referencia a un tipo de construcción lingüística, cuya funcionalidad, regularidad y heterogeneidad están directamente determinadas por el uso del lenguaje en la diversidad de actividades sociales.

Van Dijk señaló claramente que *texto* es una “construcción teórica que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO...” (1995:32). Lo textual representa una dimensión abstracta, una *forma/estructura* más o menos regular, prototípica, que explica el funcionamiento intrínseco de determinada práctica de lenguaje como narrar, argumentar, explicar, etc. No se relaciona inmediatamente con las prácticas lingüísticas estandarizadas en la vida social de determinada comunidad lingüística, sino a modos generales, más o menos universales, de organizar cognitiva, lógica y lingüísticamente la experiencia de los sujetos.

En el mismo sentido, Jean Michel Adam (1997:23) define un *texto* como “...un objeto abstracto que puede oponerse a ‘discurso’, considerado (el discurso) como un objeto concreto, producido en una situación determinada bajo el efecto de una red compleja de determinaciones extralingüísticas (sociales, ideológicas...)”. De esta manera, Adam arriba a una fórmula esclarecedora a la hora de distinguir entre ambas nociones:

⁵ Con el término *explicar* (y su derivado *explicación*) señalaremos –de un modo general– la actividad lingüística según la cual un *emisor* se propone hacer saber o conocer a un *receptor* determinados contenidos referidos a objetos o procesos del mundo natural o social. Se corresponde, entonces, con una caracterización global que hace referencia a uno de los usos posibles del lenguaje en la vida social, y que tiene mayor significación “empírica” que la de *texto explicativo* o *discurso explicativo*; estas nociones representan construcciones teóricas, derivadas de aquella, pero de mayor nivel de abstracción y precisión conceptual.

DISCURSO = Texto + Condiciones de producción

TEXTO = Discurso – Condiciones de producción

La noción de *texto* no constituye, por lo tanto, una realidad lingüística material, directamente observable, sino que representa una serie de relaciones –un esquema superestructural– que se articula con determinadas configuraciones cognitivas que orientan tanto la comprensión como la producción de textos homólogos y que forma parte de los conocimientos intuitivos de los hablantes. Un “tipo” textual es también una forma estereotipada, aunque está más determinada por relaciones lingüísticas internas que por condicionamientos socio-culturales o aspectos situacionales como los géneros discursivos.

La noción de *discurso*, en cambio, se corresponde necesariamente con las prácticas sociales del lenguaje. Este aspecto resulta clave para definir otra noción indisolublemente ligada a aquella: la de *género discursivo*; en efecto, las prácticas discursivas de una cultura, se evidencian en determinadas unidades a las que Bajtin designó como *géneros*:

“...cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos.” (Bajtin, 1997:248)

El uso social de la lengua, asociado indefectiblemente a la diversidad de “esferas” de la actividad humana, genera una multiplicidad de enunciados que hacen “viva” la relación del lenguaje con los haceres del hombre en la cultura. Esta generación no es arbitraria o caótica, sino que se regula por la pertenencia o correspondencia de los enunciados a sistemas genéricos que definen y/o modelizan tanto su producción como su comprensión. Un diálogo cotidiano, una carta, una novela, –entre muchos otros posibles– conforman géneros de discurso diferenciados que estandarizan y/o convencionalizan algunas formas lingüísticas por sobre otras, y determinan en buena medida la producción de los diálogos cotidianos, las cartas o las novelas concretas, como así también su comprensión.

Volviendo a nuestra distinción inicial, *texto* y *discurso* no representan nociones antagónicas, sino dos dimensiones posibles para focalizar la complejidad de los hechos del lenguaje: por un lado, la idea de “estabilidad” representada por un sistema o estructura que permanezca invariable en los distintos usos (*texto*), y por el otro, la “variabilidad” y “profusión” inherentes a la multiplicidad de funciones que el lenguaje cumple en la vida social (*discurso*).

Pongamos por caso la narración. Ella representa un tipo de estructura textual estable que organiza lógicamente y temporalmente una serie de categorías específicas (*presentación, conflicto, desenlace*). Esta forma textual toma cuerpo en las prácticas sociales en una extensa serie de ejemplares discursivos diferenciados: el cuento popular, la novela policial, la anécdota, la crónica periodística, etc. Cada uno de ellos conforma géneros específicos de los discursos sociales, que se identifican por compartir una forma *narrativa* hegemónica, pero que sirven a fines sociales y comunicativos particulares.

Los tipos textuales⁶, “...conforman una lista cerrada: la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo y (...) la explicación.” (Zamudio, 2000:54); mientras que los géneros del discurso, en cambio, conforman listas abiertas que permiten la incorporación de nuevas formas y el olvido de otras tradicionales, conforme al devenir de las prácticas culturales. Si bien la generación de los distintos ejemplares discursivos está regulada, al decir de Bajtin, por su correspondencia a “tipos relativamente estables de enunciados” (géneros), la especificidad de la noción de *discurso* está dada por factores históricos, culturales y socio-comunicativos, más que estructurales, que le confieren un visible matiz de *heterogeneidad*:

La heterogeneidad constitutiva de la noción de género está en el origen de su constitución teórica. Lejos de representar un obstáculo, esta heterogeneidad vuelve –paradójicamente– la noción de género particularmente interesante, teóricamente y didácticamente. A diferencia de los tipos de texto que funcionan como esquemas estables, universales, abstractos y acrónicos, el género funciona como una forma lábil, a la vez abierta. (Canvat, 1994:274)

En este trabajo, nos interesa particularmente enfatizar tanto la relación propuesta por Van Dijk (1995) entre una *base textual* abstracta y una *expresión discursiva*, como la tesis formulada por Adam (1997) en sus estudios sobre tipos de secuencias textuales acerca de las diferencias entre *texto* y *discurso* (+/- condiciones de producción). Al explicar la perspectiva teórica de este lingüista, Zamudio (2000) destaca su preocupación por discriminar conceptualmente entre *enunciado*, *género discursivo* y *texto*. Ya sea como objeto empírico de la actividad comunicativa real –el uno–, ya sea como conjunto más o menos estable y estereotípico de formatos lingüísticos –el otro–, *enunciado* y *género discursivo* están asociados a parámetros extralingüísticos (situacionales o culturales) que determinan su *funcionalidad* en una red de interacciones lingüísticas y sociales. El *texto*, en cambio, representa para Adam, en sentido coincidente con Van Dijk:

“...el objeto abstracto que sirve de base estructural al género discursivo y al enunciado” (Zamudio, 2000:....)

Una “clase expositiva”, por ejemplo, puede representar un subgénero discursivo, una subclase posible del *género de la explicación escolar*, un modo de usar la lengua producto de una práctica social usual (dar clases), inmediatamente determinado por un contexto situacional tipificado (la clase, el docente y el alumno, el contenido, los procesos de enseñar y aprender, etc.); el *texto explicativo*, en cambio, constituiría el tipo de estructura lingüística que “soporta” o “subyace” en esa instancia discursiva particular (la clase).

La diferenciación de los aspectos discursivos de los textuales, es decir los aspectos socio-comunicativos y pragmáticos, de los formales o esquemáticos, es una condición necesaria para el trabajo sobre textos concretos, a los fines de evitar confusiones o superposiciones en las dimensiones de análisis. También, y fundamentalmente, para construir una propuesta de enseñanza. *Texto explicativo* o *discurso explicativo* constituirá una distinción básica en este

⁶ Hasta aquí hemos utilizado el concepto de *tipo textual* para referirnos a cierta organización canónica y general que da identidad estructural a los distintos textos. Ahora bien, hablar de una forma estructural homogénea para los distintos ejemplares narrativos, descriptivos, explicativos, etc. resulta -en términos de Adam- demasiado “presuntuoso”, razón por la cual el autor desarrolla una teoría *secuencial* o *componencial* de análisis, que más adelante detallaremos con precisión.

trabajo, sobre la que deberemos tomar decisiones metodológicas. Sobre ella, intentamos avanzar.

1.2. ¿Texto explicativo o discurso explicativo? ¿tipo textual o género discursivo?

La oscilación señalada por Adam entre las conceptualizaciones sobre la *explicación* como un *tipo textual* o un funcionamiento *discursivo* es, efectivamente, significativa. Optando por una u otra, estamos optando por recorridos teóricos y metodológicos diferentes.

Por un lado, podemos suponer que existe una forma superestructural –un *tipo textual*– reconocible en todos los “ejemplares” explicativos (artículos de investigación periodística, de divulgación científica, lecciones escolares, etc.). Conocerla, nos permitiría derivar una propuesta de enseñanza para el reconocimiento y la reconstrucción de esa forma en los procesos de comprensión y producción de textos explicativos.

Por otro lado, podríamos suponer que no existe un formato único para las explicaciones, sino que éstas se construyen sobre estructuras diversas, reconocibles como “explicativas” sólo por el propósito comunicativo de “tornar comprensible algo a alguien”; es decir, más por variables situacionales o pragmáticas que formales. Esto constituye, sin dudas, un dilema teórico que necesariamente debemos salvar en este trabajo.

Revisemos la posición de Jean M. Adam, explícito partidario de la primera de las opciones planteadas. En efecto, para salvar la vacilación señalada, el autor propone homologar el estudio del texto explicativo al de otros tipos textuales: “... *proceder como con la argumentación, evitando confundir las dimensiones pragmáticas y discursivas del comportamiento explicativo, por una parte, y la textualidad en la que se inscribe la secuencia explicativa, por otra parte*” (Adam 1997:129).

He aquí una primera línea de indagación. Vamos a suponer y tratar de demostrar –siguiendo las reflexiones de Adam– que la explicación representa un *tipo de texto*, o un tipo de *secuencia textual* –tal como especificaremos más adelante– estructuralmente reconocible bajo la diversidad de ejemplares discursivos con que en la vida social se cumple la función de “explicar”. Abordar la *textualidad* de la explicación implicaría, entonces, priorizar la búsqueda de un modo de composición estructural singular y exclusivo, reconocible e identificable entre otros, que aúne y concentre usos discursivos diferentes.

La intención de esta parte del trabajo será, entonces, considerar las *explicaciones* como un *tipo de texto* o *secuencia textual* y analizar su estructura específica; en tal sentido, nuestro desarrollo hará hincapié en la posibilidad de describir su estructura *prototípica*. Nos alienta el intento de explicitar una forma más o menos hegemónica y general de organización de los materiales lingüísticos –una gramática interna o profunda, o una *superestructura* en el sentido de Van Dijk– que caracterice y posibilite este tipo de textos. Sin embargo, antes de emprender tal recorrido, una nueva precisión teórica se torna ineludible.

1.3. Texto y secuencia textual

Es cuestionable la idea, según Adam, de asignar una estructura específica única a *todo* un tipo de textos, en tanto -empíricamente hablando- los textos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales (esto es, *secuencias*: narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.) El relieve estructural de los textos es, en la mayoría de los casos, mixto y

la posibilidad de clasificar a un texto bajo un tipo definido, se relaciona con el predominio o hegemonía de ese tipo de secuencia sobre los otros con los que comparte el espacio textual.

El objetivo de Adam y su propuesta tipológica se encaminan entonces hacia un estudio componencial del discurso, es decir, al análisis de las unidades mínimas de composición textual: las *secuencias textuales*. Si bien una *secuencia textual* es, en el sentido planteado por Adam, una unidad estructural, la idea de base de este modelo teórico, es la antigua distinción bajtiniana entre ciertas “unidades” de carácter primario y otras secundarias, y la posibilidad de “absorción” y refuncionalización de aquellas por parte de éstas. Lo interesante de este enfoque, resulta de la posibilidad descriptiva que ofrecen estas secuencias en el nivel de la textualidad, ya que permiten dar cuenta de la compleja estructura de un texto determinado.⁷

La idea de una “homogeneidad” textual, que permitiría describir globalmente la estructura de un texto determinado y clasificarlo en un solo tipo, se desbarata rápidamente; podríamos pensarla como una excepción referida únicamente a los “tipos fuertes” (narrativo y argumentativo), aunque la mayoría de las veces estos tipos se construyen también sobre una mixtura de formas (descriptivas, explicativas, etc.). En nuestro estudio, la noción de *secuencia* resulta operativa para el análisis de textos heterogéneos donde el componente *explicativo* puede insertarse, compartir el espacio con otras secuencias textuales y/o ser predominante algunas veces.

La noción de *secuencia explicativa prototípica* nos permitiría describir la textualidad y el funcionamiento de un enunciado explicativo, sin necesidad de asignar una única superestructura explicativa a todo un texto. En otras palabras, nos permitiría arribar a una “forma” de la secuencia explicativa que podrá ser predominante o no en un texto, es decir, podrá caracterizarlo como un texto explicativo o no. Ahora bien, de una manera u otra, resulta pertinente destacar que la noción de *secuencia* (explicativa en nuestro caso) se corresponde también con una forma abstracta, un esquema estructural, que puede ser identificada independientemente de los contextos pragmáticos de su utilización. La forma de la secuencia explicativa es, sin dudas, singular y específica, y puede diferenciarse de otros tipos secuenciales (como la descripción, la narración, etc.)

La tipología secuencial de Adam resulta atractiva en esta propuesta de trabajo, por las siguientes razones:

1) por un lado, permite relativizar la idea sobre la existencia de textos “enteramente” explicativos y flexibilizar la búsqueda de textos de este tipo, tras la predominancia de secuencias prototípicamente explicativas. En ese sentido, se acerca al modo de existencia y funcionamiento lingüístico “real” de los textos, alejándolos de la idea de simples derivados de una estructura global, homogénea e ideal.

Esto resulta un componente básico a la hora de pensar estrategias para la enseñanza de su comprensión y producción. No es posible describir un modelo universal de texto explicativo

⁷ Ciapuscio describe la actitud teórica de Adam de la siguiente manera: “Para comprender a Adam es necesario tener en claro su concepción de texto: ésta es fundamentalmente distinta de la concepción de la lingüística textual de orientación comunicativa (...) para Adam el texto es un objeto abstracto, una estructura compuesta de secuencias (...) La secuencia es una estructura, es decir, una red relacional jerárquica; esta estructura es relativamente autónoma y posee una organización interna propia; además está en relación de dependencia o independencia con el conjunto mayor (texto) del que forma parte” (Ciapuscio, 1994:91)

a seguir en todos los casos, sino un tipo de secuencia, también universal pero disponible para ser insertada en unidades textuales mayores, y derivar de ello estrategias didácticas para la *composición* de textos explicativos.

2) por otro lado, esta secuencia es reconocible porque está sostenida y materializada en una estructura prototípica; hay un hecho de lengua que organiza un modo de decir explicativo y no-narrativo, o no-argumentativo. Esta forma textual puede reconocerse, describirse lingüísticamente, analizarse y reproducirse; esto es, puede enseñarse. El estudio de un prototipo de secuencia textual explicativa, no representa entonces un problema de exclusiva índole teórica sino también práctica, en tanto permite conocer las particularidades estructurales y lingüísticas de la explicación y refuncionalizarlas en la construcción de textos específicos y concretos. La descripción de este tipo textual, puede proyectarse, entonces, sobre la optimización de los procedimientos y estrategias para su producción, y de allí su interés para una propuesta didáctica.

“(…) 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)

1.4. El prototipo textual

Al centrar nuestro recorrido en el abordaje de una posible especificidad textual y estructural del tipo explicativo, por sobre las determinantes contextuales y situacionales de su producción, nos proponemos, entonces, la descripción de un *prototipo* de la *secuencia explicativa*. Una manera productiva de abordar la caracterización de un tipo secuencial, y una posibilidad de zanjear nuestro dilema *texto/discurso explicativo*, consiste en intentar la descripción de su forma *prototípica*. Al explicitar una estructura más o menos canónica y general, arribaríamos a la posibilidad de definir la *explicación* como un tipo de secuencia textual, más o menos constante y predominante en los diversos ejemplares explicativos⁸.

Varios autores hacen referencia en sus estudios sobre textos a la idea de un *prototipo*, en tanto modelo de descripción de las invariantes o características generales de los distintos “tipos de textos”. Ahora bien, es posible advertir que en algunos autores este afán se encamina hacia la delimitación de prototipos discursivos más que textuales, cuestión que si bien resulta interesante, no se condice plenamente con nuestro objetivo de definir un prototipo estructural de la explicación.

Bernárdez (1995), por ejemplo, asocia la noción de prototipo textual a la mayor o menor invariancia que determinados géneros experimentan en las prácticas discursivas de que son objeto:

“Las cartas comerciales o de pésame o las recetas de cocina serían buenos ejemplos (de estabilidad estructural y automatismo en su realización): aquí la buena formación significa atenerse a una configuración prototípica muy estable, dotada de una

⁸ *“los prototipos deben ser vistos en términos de un conjunto de características (...) un estereotipado ejemplo de una categoría particular; en otras palabras una instancia clara y evidente de una abstracción”* (Virtanen; 1992)

probabilidad muy alta, y la variación individual (con probabilidad mucho menor) es escasa. Son en consecuencia formas automatizadas de realizar un texto. (Bernárdez, ob.cit:158)

Siguiendo con el razonamiento de Bernárdez, la causa de la mayor o menor *prototipicidad* de un género radicaría en la mayor o menor *previsibilidad* de las variables representadas por el *contexto* de situación y la instancia de *recepción* que determinan su producción. Mientras más formalizadas sean estas variables (el contexto y su recepción), y por lo tanto sean más *previsibles*, mayor podrá ser el grado de prototipicidad del género en cuestión.

Pero volvamos a nuestra intención primaria de describir un prototipo estructural, independiente de las circunstancias de su uso; la pregunta se instala de inmediato: ¿existe una forma canónica de las secuencias de explicación? Nuestra tarea de definir y caracterizar un prototipo explicativo, será problemática, sin dudas, en tanto los prototipos que más desarrollo han obtenido en el curso de la lingüística textual, son los correspondientes a los tipos narrativos y argumentativos. Recordemos que Van Dijk ya planteaba ese problema, al referirse a la posibilidad de asignar un nivel de descripción superestructural a *todos* los tipos de textos:

“Finalmente cabrá preguntarse hasta qué punto las superestructuras realmente son una propiedad general de todos los textos. Si bien ya hemos mencionado una serie de ejemplos, como la narración, la argumentación y el poema, no puede deducirse de ello que todos los textos posean una superestructura” (Van Dijk, 1995:147; subrayado nuestro)

Jean Michel Adam llama también la atención sobre este aspecto, al referirse al tipo textual explicativo como el “pariente pobre” de los estudios tipológicos, en tanto “...*las publicaciones sobre el relato, la descripción, la argumentación y el diálogo han sido nombradas todo el tiempo y particularmente después de los años ‘60’*” (1997:130).

Esta casi ausencia de reflexión teórica en torno a la especificidad estructural de la explicación, alimenta nuestro dilema de origen: *¿será posible caracterizar estructuralmente los textos explicativos o sólo son tipos de discursos que se definen más por factores situacionales que formales?*

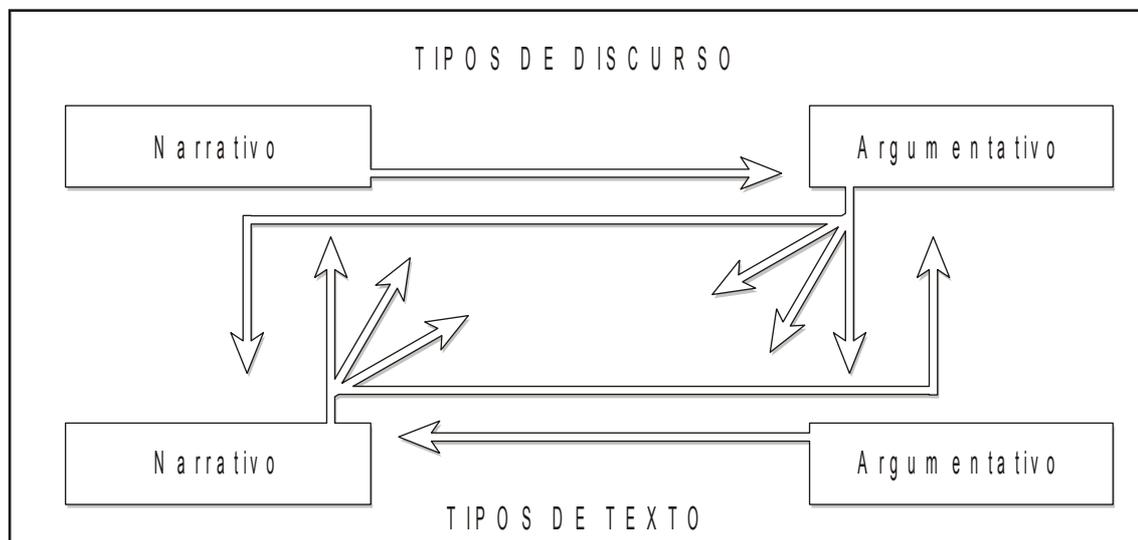
1.5. El espectro de “posibles” textuales

Alguna explicación podríamos aventurar respecto de esta hegemonía en los estudios lingüísticos y semiológicos de algunos tipos textuales por sobre otros. Los textos narrativos y argumentativos ofrecen particularidades estructurales y funcionales que, desde la perspectiva de Virtanem (1992), los coloca en lugares hegemónicos de un espectro de posibilidades textuales y/o discursivas.

Volvamos brevemente a la distinción planteada en el punto anterior entre *texto* y *discurso*. Al tomar estos dos elementos como ejes básicos para toda clasificación tipológica, Virtanem propone distinguir entre la *forma típica* del prototipo (en tanto tipo de estructura textual) y su *función específica* (en relación con su funcionamiento discursivo), para concluir que además de su función primaria (narrar/relatar en los textos narrativos; describir en los textos descriptivos, etc.), los distintos tipos textuales sirven a otros fines comunicativos: los textos narrativos pueden realizar el tipo de discurso argumentativo, las instrucciones pueden tomar la

forma de una descripción, etc. Y es en este sentido, donde se complejiza la cuestión de la clasificación y delimitaciones tipológicas.

Desde esta perspectiva, los textos pueden ser colocados en una escala de acuerdo con la facilidad con la que pueden servir a diferentes tipos de discurso, o ser servidos por distintas formas; escala que representará necesariamente los dos niveles aludidos (discursivo y textual):



Los textos narrativos, en un extremo de la escala, representan un tipo de textos que fácilmente pueden servir a diferentes tipos de discurso porque representan una estructura muy estable: “...más precisamente el tipo de texto narrativo parece estar capacitado para realizar cualquier tipo de discurso, i.e. argumentación, exposición, descripción, instrucción, además del tipo de discurso narrativo” (Virtanem, 1992)

En el otro extremo, se ubican los tipos de textos que casi exclusivamente expresan el tipo de discurso correspondiente y que no se adaptan fácilmente a otras funciones discursivas (el texto argumentativo funciona casi exclusivamente a los fines de argumentar): “Lo que es interesante en esta escala es la facilidad con la que el tipo de texto narrativo puede aparecer en uso indirecto...(en cambio) el tipo argumentativo fácilmente puede tomar la forma de cualquier tipo de texto”. (Virtanem, 1992)

Esta distinción trae aparejadas consecuencias interesantes para el trabajo con los tipos textuales: hay *tipos estructurales* “fuertes” como el narrativo que además de su función discursiva primaria (narrar/relatar) pueden fácilmente asumir otras; por el otro lado, hay *tipos discursivos* “fuertes” como el argumentativo que pueden ser fácilmente representados por formas textuales disímiles; en otras palabras pueden “absorber” formas textuales diversas. Esta posición afirma una omnipresencia ya sea estructural o funcional de estos tipos textuales: encontramos formas narrativas “funcionando” de muchas maneras (explicativamente, apelativamente, etc.) y encontramos muchas formas textuales que sirven a los fines de convencer a un auditorio sobre determinados temas (argumentar).

Lo significativo, en nuestro caso, resulta el hecho de que los otros tipos de textos –el explicativo, entre ellos– tienen una posición intermedia entre estos dos extremos; posición que no será fácil de determinar y que, sin dudas, complejizará su análisis. Los primeros

interrogantes sobre la cuestión de los textos explicativos, rondaron acerca de la existencia de una *forma textual prototípicamente explicativa*. Conviene, entonces, indagar si la explicación representa una forma-estructura “fuerte”, esto es, más o menos *estandarizada y predominante* en aquellos textos que tienen la función de “explicar algo”; o si, por el contrario, la explicación es predominantemente una función discursiva, que se define más por motivos situacionales o contextuales que formales, y por lo tanto puede ser asumida por una variedad de formatos textuales.

1.6. Una primera aproximación al problema: ¿la explicación... se corresponde con un tipo secuencial predominante?

Resulta interesante, tal como sugeríamos más arriba, retomar los desarrollos de Adam, en tanto, polemiza con posiciones teóricas que no reconocen en lo explicativo una identidad estructural (un tipo textual definido), sino solamente un comportamiento pragmático de determinados discursos (un modo de funcionamiento explicativo, que caracteriza a los discursos que pretenden dar a conocer algo a alguien). Adam defiende la especificidad estructural (textual) de la explicación, y nos orienta en nuestras primeras indagaciones.

Nuestra apuesta inicial irá en ese sentido: suponer la existencia de una estructura textual de las secuencias explicativas más o menos hegemónica que nos permita explicar la forma lingüística de una variedad de textos producidos, a primera vista, bajo los fines de explicar algo.

1.6.1. ¿Texto explicativo ó texto expositivo?

Antes de explorar la naturaleza estructural de los textos explicativos, existe otro problema que se nos presenta cuando nos proponemos su estudio, y que se vuelve necesario clarificar. Nos referimos a la ambigüedad terminológica con la que han sido designados estos textos, algunas veces como *explicativos*, pero también, y reiteradamente, como *expositivos*. Adam llama la atención sobre este aspecto, al destacar algunas confusiones iniciales de las clasificaciones tipológicas vinculadas específicamente al carácter *expositivo* o *explicativo* de algunos textos. Con ese fin, el citado lingüista retoma y valida una clásica distinción formulada por Combettes y Tomassone entre *explicativo* e *informativo*, que a continuación reproducimos:

“Explicar nos parece constituir una intención particular que no se confunde con informar: el texto explicativo tiene sin dudas una base informativa, pero se caracteriza por la voluntad de hacer comprender los fenómenos; implícita o explícitamente plantea la existencia de una cuestión como punto de partida que el texto se esforzará por elucidar. El texto informativo, por el contrario, no apunta a establecer una conclusión: transmite datos, ciertamente organizados, jerarquizados (...) pero no a los fines demostrativos. No se preocupa, en principio, de influir en el auditorio, de conducirlo a tal o cual conclusión, de justificar un problema”. (citado en Adam 1997:6)

Lo “expositivo” como rasgo funcional prototípico puede excluirse de las clasificaciones tipológicas, en razón de su homología con lo “informativo”. La oposición básica se articula, según Adam, entre “*informar/exponer*” y “*explicar*”, en tanto modalidades diferentes: del funcionamiento discursivo, una, y de la organización textual, la otra. La *explicación* (y no la *exposición*) se corresponde, entonces, con un tipo de estructura prototípica; de allí que desde una posición textualista corresponde la designación de textos o secuencias *explicativos*.

1.6.2. *El prototipo de la secuencia explicativa*

Partiendo en esta primera aproximación del supuesto básico de que es posible reconocer una estructura secuencial específica y hegemónica en los textos explicativos, nuestra tarea consistirá en reconocer y caracterizar esa forma prototípica singular de las secuencias de explicación.

Un antecedente interesante del modelo de Adam, lo constituyen las disquisiciones teóricas de J.B.Grize (1990). Por un lado, porque plantean la necesidad de acceder desde los discursos materiales al estudio de ciertos “fenómenos de pensamiento” en tanto operaciones lógico-discursivas que se sostienen en esquematizaciones tipificables: “...*Interesa sí estudiar la lógica de la explicación tal como ésta se manifiesta en el discurso. Esta tarea presupone descubrir la estructuración de la secuencia explicativa*” (Zamudio 2000:51). De esta manera se conjugan la naturaleza cognitiva y lingüística en la conceptualización de un tipo textual particular. Por otro lado, porque define la lógica de la explicación alrededor de las operaciones *por qué/porque* que serán retomadas por Adam para describir la secuencia explicativa. De la cantidad de significados asociados al término *explicar*, Grize reconoce como pertinentes “dar motivos” y “dar cuenta de” en tanto operaciones que inauguran algún tipo de relación causal, y con ello dan lugar a una explicación. En este sentido, *explicar* se diferencia de *fundamentar* o *justificar*. La primera como un reconocimiento o explicitación de las causas de algún fenómeno; la segunda como una consecuencia lógica de una ley preestablecida.

Los ejemplos que presenta Zamudio, aclaran notablemente esta diferenciación:

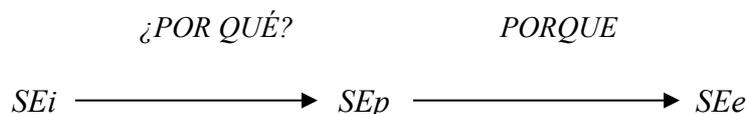
- 1) *¿Por qué se formaron bacterias? Porque quedó fuera de la heladera.*
- 2) *¿Por qué 18 es múltiplo de 6? Porque es divisible por 2 y por 3.*

En el primer caso se establece una relación *causal* entre dos fenómenos (formación de bacterias/permanecer en un ámbito propicio para ello).En el segundo, una consecuencia lógica entre el producto (18) y su divisibilidad por los factores (2 y 3). “*Grize reservará la denominación de “explicación” sólo para el primer caso, es decir, para aquél que exponga una relación causal*”. (Zamudio, 2000:51)

Grize reconoce en la explicación una esquematización (E) textual típica que contiene básicamente:

1. Subesquematización inicial (SEi) que presenta un objeto inicial complejo (Oi)
2. Subesquematización problematizadora (SEp) que transforma el (Oi) en un objeto problemático (Op)
3. Subesquematización explicativa (SEe) que transforma el Op en objeto explicado (Oe).

En este sentido, no existe una secuencia explicativa en sí misma, sino como una subsecuencia relativa a una inicial y otra problematizadora. El esquema explicativo, en términos de Grize, puede representarse de la siguiente manera:



3. **Por que...**

Macro-proposición explicativa 2:*Explicación* (respuesta)

4. Macro-proposición explicativa 3:*Conclusión-evaluación*.

Observemos el siguiente texto:

Texto 1

ANTE LA GRIPE

Durante el período invernal no es raro sentirse súbitamente enfermo. Ya por la mañana, al despertarnos, o de pronto, en el transcurso del día, nos sentimos agotados, con el cuerpo dolorido en especial la cabeza, espalda y piernas, con la nariz obstruida y ardor de garganta. ¿Por qué nos pasa esto? Pues simplemente que nos hemos enfermado de gripe o influenza.

Esta es una enfermedad virósica que se contagia muy rápidamente y presenta síntomas en el término de algunas horas o un día. Cuando afecta a gran cantidad de personas en el lapso de pocos días, se considera epidémica, pero hay formas endémicas que afectan a escasa población durante el período otoño-invierno. El contagio se hace a través de las gotitas de Flugge, que se expelen al hablar, toser, estornudar o reír.

Qué hay que hacer

- Al sentirse enfermo es conveniente meterse de inmediato en cama, aislado.
- No toser ni estornudar sobre quienes nos rodean.
- Tomar líquidos tibios y azucarados, para aportar sustancias energéticas y prevenir la deshidratación.
- Hacer bajar la fiebre con específicos apropiados o enemas de agua helada.
- Calmar la tos, instilarse gotas nasales y hacer gárgaras antisépticas.
- Evitar los enfriamientos.
- No concurrir donde haya aglomeraciones de gente.
- Vacunarse contra la gripe, con el virus apropiado, cuando hay epidemias.

Qué no hay que hacer

- Trabajar y gastar energías estando enfermo.
- Recibir y hablar con visitas en la habitación.
- Concurrir a espectáculos en épocas de epidemia.

- Tomar antigripales, antibióticos u otros remedios sin consultar al médico.
- Viajar a regiones con epidemia, sin prevenirse con la vacuna.

Petete, la revista enciclopédica del año 2000; año 1, n°2, 1977

Un objeto complejo (Oi) se presenta en un esquema inicial que abre la macroproposición explicativa 0:

Durante el período invernal no es raro sentirse súbitamente enfermo. Ya por la mañana, al despertarnos, o de pronto, en el transcurso del día, nos sentimos agotados, con el cuerpo dolorido en especial la cabeza, espalda y piernas, con la nariz obstruida y ardor de garganta.

Un primer operador *¿Por qué?* (=¿ por qué nos pasa esto?) presenta un problema a resolver o explicar (las causas de los dolores, agotamiento y ardores descriptos) e inaugura la macroproposición explicativa 1:

¿Por qué nos pasa esto?

La respuesta al interrogante planteado, abre el tercer segmento (macroproposición explicativa 2) (*porque estamos enfermos de gripe*) y establece una relación causal con el fenómeno complejo de la secuencia 0 (gripe-malestares)

Pues simplemente que nos hemos enfermado de gripe o influenza. Esta es una enfermedad virósica que se contagia muy rápidamente y presenta síntomas en el término de algunas horas o un día. Cuando afecta a gran cantidad de personas en el lapso de pocos días, se considera epidémica, pero hay forma endémica que afectan a escasa población durante el período otoño-invierno. El contagio se hace a través de las gotitas de Flugge, que se expelen al hablar, toser, estornudar o reír.

La fase conclusiva del texto no evalúa, en realidad, su propio contenido explicativo, sino que abre una secuencia textual de otro tipo: una *descripción* de las acciones⁹ a seguir frente a la gripe; podría decirse que la macroproposición 3 está elidida en la secuencia explicativa, y ésta comparte el espacio textual con otro tipo de esquema secuencial: *la descripción*.

Qué hay que hacer

1. *Al sentirse enfermo es conveniente meterse de inmediato en cama, aislado.*
2. *No toser ni estornudar sobre quienes nos rodean.*
3. *Tomar líquidos tibios y azucarados, para aportar sustancias energéticas y prevenir la deshidratación.*
4. *Hacer bajar la fiebre con específicos apropiados o enemas de agua helada.*
5. *Calmar la tos, instilarse gotas nasales y hacer gárgaras antisépticas.*
6. *Evitar los enfriamientos.*

⁹ “descripción de acciones”, cfr. pág. 18.

7. No concurrir donde haya aglomeraciones de gente.
8. Vacunarse contra la gripe, con el virus apropiado, cuando hay epidemias.

Qué no hay que hacer

1. Trabajar y gastar energías estando enfermo.
2. Recibir y hablar con visitas en la habitación.
3. Concurrir a espectáculos en épocas de epidemia.
4. Tomar antigripales, antibióticos u otros remedios sin consultar al médico.
5. Viajar a regiones con epidemia, sin prevenirse con la vacuna.

1.6.3. Explicación y descripción

Un problema clave para la identificación de una secuencia explicativa, consiste en su diferenciación con las *secuencias descriptivas*.

Adam retoma una clásica definición de la *descripción* como “...la enumeración de los atributos de una cosa” aunque discute la caracterización del texto descriptivo como una simple enumeración anárquica, que no presenta jerarquía alguna entre sus proposiciones. En tal sentido, propone un modelo de la secuencia descriptiva que articula los procedimientos de *enumeración* con procesos de *anclaje referencial* (en relación con aquello que se describe) que orientan la expresión discursiva del texto descriptivo y los procesos cognitivos de los interpretantes.

La estructura de una secuencia descriptiva no está afectada por ningún tipo de macroproposición problematizadora y/o conclusiva, y por lo tanto dista de la representación esquemática de una explicación.

Un texto como el que sigue, puede considerarse como descriptivo en su totalidad, en tanto –principalmente– enumera propiedades de un objeto, ancladas en el tema-título de la secuencia (el sol); pero no está organizado por los macrooperadores explicativos (*¿Por qué?/Porque*) que articulan un cuestionamiento inicial, con un desarrollo causal-explicativo y una faz conclusiva.

Texto 2

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 *cromósfera* rodea a la anterior, con un espesor de 9000 km. Está formada por gases en continua turbulencia que dan origen a enormes prolongaciones llamadas protuberancias solares que llegan a medir hasta 200.000 km.de longitud.
- La *fotósfera* o *corteza solar* rodea a la cromósfera. Se halla a 4000° centígrados de

temperatura, con sus componentes en estado gaseoso. Como su nombre lo indica, es la zona del Sol que emite luz (foto=luz). Sobre la superficie de la corteza aparecen las manchas solares, de forma y tamaño variados: generalmente evolucionan hasta desaparecer en períodos de varios años.

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

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

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

De Zarur, Pedro, *Ciencias Naturales*, Plus Ultra, 1993.

A este prototipo descriptivo corresponden también algunos textos (o secuencias) que otras tipologías clasifican como programáticos, instruccionales o prescriptivos, y a los que Adam designa simplemente como *descriptivos*. Un discurso instructivo encierra, para el citado autor, una serie de acciones (enumeración) que predicen un resultado (anclaje); esta organización responde, sin más, al tipo secuencial descriptivo.

Una mención especial exige la distinción realizada por Adam entre esa “descripción de una sucesión de acciones” representada por los textos instructivos o programáticos, y aún los textos que presentan un simple encadenamiento temporal de sucesos, por un lado, y una secuencia prototípicamente “narrativa”, por otro. El autor se pregunta por la especificidad tipológica de algunos discursos tales como la receta de cocina, las consignas y reglamentos, las reglas de juego, las guías de itinerarios, el horóscopo y el boletín metereológico, y los caracteriza sin más bajo el tipo de la descripción:

“Me opongo netamente a aquellos (Greimas 1983, Bouchard 1991) que hacen de esta suerte de textos –la receta de cocina sobre todo– variantes del relato; creo que se dejan ganar por la presencia masiva de predicados de acción, pero no tienen demasiado en cuenta el carácter ilocucionario de los tiempos utilizados (infinitivo, imperativo o futuro predictivo), la ausencia enunciativa de un sujeto determinado (lugar abstracto destinado a estar ocupado por el mismo lector) y el carácter resueltamente no ficcional del género. Que una narrativización sea siempre posible –en razón de la transformación de un estado de partida en un estado de llegada– no metamorfosea por lo tanto el discurso procedural o programático en relato.” (Adam, 1997; subrayado nuestro)

Adam deposita la especificidad de la secuencia narrativa, no en el encadenamiento cronológico básico de todo relato, sino en la presencia de una macroproposición que expresa un conflicto clave (el “nudo”) y que precipita una serie de acciones y un “movimiento de causalidades” desde la situación inicial planteada hacia el desenlace de dicho conflicto y el estado final de la historia.

Los textos 3 y 4 que a continuación exponemos, representan distintas formas de la *descripción de acciones*, ya sea como una simple sucesión cronológica de acciones figurativizadas en el texto (texto 3) o prescriptas a su destinatario (texto 4); conforman por lo tanto, expresiones particulares de la *secuencia textual descriptiva*, en tanto carecen de ese matiz disruptivo o perturbador propio de la estructura del *relato*, que se evidencia en el texto 5. No expresan, por lo tanto, el esquema secuencial prototípico de la *explicación*, tal como hemos desarrollado en este trabajo.

Texto 3

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 Tiber, 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.

Texto 4

GRABACIÓN DE DISCOS COMPACTOS ESPECIFICANDO EL ORDEN DE LOS TEMAS

-Cuando programe, cerciórese de que el tiempo de reproducción para cada cara no sobrepase la duración de una cara de la cinta.

-Cargue un CD y una cinta grabable en la platina B, y presione CD.

-Presione PLAY MODE repetidamente hasta que aparezca “PROGRAM” en el

visualizador.

-Presione uno de los botones DISC 1-3 para seleccionar un CD.

Para programar todos los temas de un CD de una vez, vaya al paso 5 mientras "AL" esté indicándose en el visualizador.

-Presione..... repetidamente hasta que el tema que desea aparezca en el visualizador.

-Presione ENTER.

El tema se habrá programado, aparecerá el número del paso de programa, seguido del tiempo de reproducción total.

-Para programar temas adicionales, repita los pasos 3 a 5.

Omita el paso 3 para seleccionar temas del mismo disco.

-Presione CD SYNC HI-DUB.

La platina B se pondrá en espera de grabación. Para reducir el silbido de las señales de alta frecuencia y bajo nivel, presione DOLBY NR de forma que "DOLBY NR" aparezca en el visualizador. El botón REC PAUSE/START parpadeará.

-Presione repetidamente DIRECTION para seleccionar....y grabar en una cara, o (o RELAY) para grabar ambas caras.

-Presione REC PAUSE/START.

Comenzará la grabación.

©2001. Sony Corporation. Brasil

Texto 5

HISTORIA VERÍDICA.

A un señor se le caen al suelo los anteojos, que hacen un ruido terrible al chocar con las baldosas. El señor se agacha afligidísimo porque los cristales de anteojos cuestan muy caro, pero descubre con asombro que por milagro no se le han roto.

Ahora este señor se siente profundamente agradecido y comprende que lo ocurrido vale por una advertencia amistosa, de modo que se encamina a una casa de óptica y adquiere en seguida un estuche de cuero almohadillado doble protección, a fin de curarse en salud. Una hora más tarde se le cae el estuche, y al agacharse sin mayor inquietud descubre que los anteojos se han hecho polvo. A este señor le lleva un rato comprender que los designios de la Providencia son inescrutables y que en realidad el milagro ha ocurrido ahora.

Julio Cortázar, *Historias de Cronopios y de Famas*.

1.7. Revisión de la primera aproximación: ¿la explicación, se corresponde con la hegemonía de secuencias explicativas?

El modelo propuesto por J.M.Adam (1997) nos permite tomar algunas decisiones provisorias, que podrán ser capitales para este trabajo:

En esta primera instancia (y como prueba de la hipótesis inicial de trabajo), nos propusimos considerar a la *explicación* como un tipo de textualización específico, y como *explicativos* a aquellos textos que representan, sino de forma exclusiva al menos hegemónica, una estructura secuencial análoga a la descripta, (básicamente con la presencia de los operadores *por qué/porque*). Desde esta posición “*textualista*”, el criterio de clasificación adoptado para la delimitación del tipo textual objeto de análisis, obedece a razones estructurales, y no funcionales o pragmáticas. Este criterio, nos autorizaría a excluir aquellos textos que no se articulen sobre el modelo de la secuencia explicativa, más allá que de su interpretación pudieran inferirse ciertas intenciones comunicativas de *explicar* algún fenómeno.

El texto que a continuación presentamos, pareciera ser “explicativo” de algunos acontecimientos, pero estructuralmente (siguiendo el criterio de esta primera apuesta teórica) no podría designarse como tal:

Texto 6

ALEJANDRO MAGNO.

La empresa, concebida y organizada por Filipo II, fue llevada a la práctica por su hijo *Alejandro* (336 a 323 a.C.) , a quien la historia llamó *Magno* (El Grande) por la amplitud de sus conquistas y la poderosa influencia que ejercieron en el mundo antiguo. Tenía sólo 20 años cuando sucedió a su padre en el trono de Macedonia.

Desde pequeño, Alejandro demostró las características más destacadas de su personalidad: *activo, enérgico, sensible y ambicioso*.

De hermosa presencia, cutis blanco, cabello rubio y ondulado, ojos claros, aunque cuando andaba tenía el hábito de inclinar ligeramente la cabeza sobre el hombro derecho.

Su primer maestro lo inició en los ejercicios corporales y repetidas veces lo comparara con el héroe Aquiles. A los trece años, el gran filósofo Aristóteles le enseñó la política, la elocuencia y la historia natural.

Sabía de memoria los poemas homéricos y todas las noches colocaba la *Ilíada* debajo de su lecho. Cuando llevaron a la corte al caballo *Bucéfalo*, sólo Alejandro pudo domarlo y lo hizo su favorito; la escena asombró a todos los presentes; entonces Filipo se le acercó y luego de felicitarlo efusivamente, le dijo: “Busca otro reino, hijo mío, el que yo poseo ya no es bastante grande para ti”

Sin embargo Alejandro había adquirido el vicio común a los macedónicos de la bebida. Se embriagaba con frecuencia y en tales circunstancias, perdía el control sobre sus actos, se enfurecía y podía llegar al crimen.

Poco antes de su muerte, Filipo abandonó a su esposa Olimpia, madre de Alejandro y casóse nuevamente con la hija de uno de sus generales, llamado *Átalo*.

Este en el transcurso de la fiesta, dijo a todos los presentes: “Roguemos a los dioses que nuestra reina dé a luz un heredero”. “¿Y yo –le gritó Alejandro- qué significo?”. Acto seguido le arrojó al general el contenido de su copa en el rostro. Entonces Filipo – también bebido- sacó la espada con ánimo de ultimar a su propio hijo, pero cayó pesadamente al suelo. “Vedle –dijo Alejandro con sorna- quiere ir de Europa a Asia y ni siquiera puede pasar de una mesa a otra”.

Después del incidente, Alejandro abandonó Macedonia, pero al poco tiempo regresó y se reconcilió con su padre.

Cosmelli Ibañez José, *Historia antigua y medieval*. Troquel 1972

Difícilmente este texto podría constituir una *explicación*, aún fragmentaria, de la “vida” de Alejandro Magno, sino más bien una *descripción* de algunos sucesos o acciones de un tramo de la vida del héroe macedonio; en realidad, no responde a una instancia problematizadora (del tipo ¿“*Por qué Alejandro...*”?); y por lo tanto su estructura secuencial asemeja más a un encadenamiento “narrativizado” de hechos, en realidad una *descripción* de algunas *acciones* claves en la vida del protagonista, que una explicación causal que clarifique un objeto complejo inicial.

Nuestra primera dirección (la posición textualista) nos llevaría indudablemente a rechazar este texto como ejemplar del tipo textual en cuestión, al no observarse la predominancia de una secuencia prototípica explicativa.

Ahora bien, ¿podríamos asegurar que al no representar la forma canónica del texto explicativo, estos textos carecen de todo matiz explicativo?, ¿afirmaríamos, sin duda alguna, que el receptor de estos textos no se “explica”, a partir de su lectura, algún fenómeno natural o social (la estructura del sol –texto 2–, o el temperamento y la personalidad de Alejandro –texto 6)? Posiblemente no podamos hacerlo, ante todo frente a la evidencia de que ejemplares como esos circulan en las escuelas para “hacer saber” a los alumnos contenidos de las ciencias sociales o naturales.

Esto nos lleva a poner en tensión nuestras expectativas iniciales. Pensábamos que de la descripción estructural de una secuencia textual, podríamos derivar una estructura definida y relativamente estable que nos permitiese también un abordaje unificado de los textos explicativos. Desde la perspectiva propuesta por J.M. Adam, y que adoptamos en este trabajo, cabría esperar el predominio de la estructura secuencial analizada para designar como explicativos los textos bajo estudio. En definitiva, creíamos posible visualizar, en el trabajo con los textos concretos, una correspondencia más o menos significativa entre su estructura componencial (el predominio de la *secuencia explicativa*) y su intención comunicativa (“explicar algo/sobre algo”).

La evidencia empírica de que textos estructuralmente diversos, sirven a los fines de “explicar” acontecimientos naturales o sociales, al menos en el contexto discursivo escolar, nos

hará “torcer” –seguramente– el curso de nuestro desarrollo teórico e incorporar otras nociones que permitan delimitar la *explicación* desde otra perspectiva.

Repasemos, entonces, en este punto de nuestro trabajo, algunas conclusiones provisionales a las que hemos arribado:

- La idea de *texto* o *secuencia explicativos* como un tipo de estructura abstracta, que permite describir un esquema cognitivo-lingüístico general, estable y caracterizar esquemática y globalmente *todos los discursos* particulares que cumplen con la función de explicar, entre ellos los escolares, no parece poder sostenerse, para nuestro propósito de analizar las explicaciones que circulan en la escuela.
- El tipo textual explicativo es específico y puede ser representado por un esquema secuencial como el señalado por Adam. Sin embargo, el predominio de una secuencia explicativa no caracteriza necesariamente a los textos escolares con función de “explicar” (las lecciones escolares)
- Existen otros tipos de textos (otras estructuras secuenciales, como las *descriptivas*) que cumplen visiblemente con la función de “explicar algo”, y que muchas veces estructuran las lecciones de los manuales escolares.

Avancemos, entonces, hacia otra perspectiva de análisis.

1.8. Una segunda aproximación: ¿la explicación escolar representa, entonces, un género discursivo?

Si volvemos a los propósitos generales de este proyecto, de articular una perspectiva teórica de la *explicación* con un tratamiento didáctico que permita consolidar una propuesta de enseñanza, se abren un par de interrogantes, que nos conducirán necesariamente a tomar otras decisiones. Entre ellos:

¿Es reconocible esta estructura secuencial particular de la explicación en la mayoría de los textos que los alumnos comúnmente abordan en la escuela para “explicarse” fenómenos del mundo natural o social?; en otras palabras, ¿es orientador, cuantitativa y cualitativamente, el *prototipo secuencial explicativo* para describir y tratar la gran cantidad de textos de los que los alumnos se sirven para “conocer y explicarse el mundo” en la escuela, esto es: lecciones de física, biología, instrucción cívica, etc.?

Una primera respuesta, nos llevó a identificar una considerable diversidad de textos producidos bajo la intención discursiva de “hacer saber a otro sobre algo”, pero que difícilmente podían ser reconocibles como *explicativos*, en términos estrictamente estructurales. El universo de textos escolares se sostiene sobre una gran variedad de tipos secuenciales, entre los cuales, difícilmente los *explicativos* (en el sentido que aquí lo hemos planteado, siguiendo el esquema secuencial prototípico desarrollado por Adam) representen la forma hegemónica. Una gran cantidad de ellos se sostienen sobre otras formas esquemáticas, ya sean descriptivas o narrativas, que hacen problemática nuestra primera apuesta de construir una propuesta de enseñanza de textos explicativos, tomando como eje exclusivo la identidad estructural “explicativa” de esos textos.

En este punto, el problema parece cobrar otra forma. No se trataría entonces de operar sólo con aquellos textos que se corresponden con el prototipo secuencial explicativo que hemos

presentado, sino de elaborar una propuesta que abarque aquellos tipos textuales que cumplen con una función más o menos definida de *explicar*, por lo menos en el contexto particular de la instrucción escolar.

Retornemos ahora a un punto anterior de este trabajo. Al referirnos a la diferenciación entre *texto* y *discurso*, mencionamos la perspectiva de Virtanem (1992), autor que analiza el problema de las tipologías textuales y permite incorporar una doble dimensión en la caracterización y clasificación de los textos: el *tipo textual* y el *tipo discursivo*. En un esquema de *posibles* textuales, describimos las particularidades de dos “tipos” fuertes: el *narrativo* y el *argumentativo*. El primero, un tipo textual sólido con una estructura particular y reconocible que le permite servir a muchos fines discursivos: no sólo narrar historias, sino también explicar, describir, argumentar, etc. El segundo, un tipo discursivo fuerte, predominante en los usos comunicativos y que puede servirse de muchas estructuras textuales para manifestarse, además de la estructura particular argumentativa; una narración, una descripción o una explicación, pueden funcionar argumentativamente tras los fines de “persuadir/convencer” a alguien de algo.

Volviendo a esa distinción inicial entre tipo textual/tipo discursivo, estructuras fuertes o funciones discursivas hegemónicas, podríamos arribar en función de los análisis realizados anteriormente –nuestra segunda hipótesis– a cierta evidencia de que la explicación –al menos la escolar– constituye un *género posible de los discursos sociales*, reconocible e identificable entre los distintos usos lingüísticos, una función discursiva que puede corresponderse con una forma específica y hegemónica, ciertamente la descrita por Adam, pero también con otras. En otras palabras, un género que “absorbe” estructuras textuales diferentes, una forma de discurso reconocible en la comunicación social, particularmente la escolar, que puede concretarse bajo formas estructurales diversas:

- Estructuras secuenciales específicamente explicativas (*por qué/porque...*) que articulan una pregunta por la causa de determinados fenómenos o acontecimientos con su respuesta.
- Estructuras secuenciales diversas (descriptivas¹⁰ –de objetos, fenómenos, o acciones– principalmente) distintas del canon causal, pero que sirven a los fines comunicativos de *explicar algo*.

La explicación causal y la descripción conforman tipos secuenciales diferentes, pero comparten una misma función discursiva: la de explicar contenidos a otro, hacer comprensible el mundo y ampliar la enciclopedia de sus posibles lectores. El punto de diferenciación entre ambos tipos, se asienta en la presencia o ausencia de un elemento problematizador, que en la representación esquemática de las secuencias explicativas se designa como *macroproposición problematizadora*, y que genera cognitivamente la demanda de una explicación al interrogante planteado, posibilitando la continuidad del texto hasta su *conclusión*. La ausencia de este rasgo, define como meras transmisoras de información (sin problematización inicial) a las secuencias denominadas descriptivas (de objetos, acciones o procesos) aún cuando comparten con las explicativas la organización jerarquizada de la información. Pensando en la recepción y comprensión de los ejemplares explicativos en la escuela, habría dos cuestiones cognitivas relevantes que los asemejan y diferencian al mismo tiempo:

¹⁰ Llamamos descriptivas en un sentido amplio, coincidente con la perspectiva de J.M.Adam (1997). Incluimos en ellas las *descripciones de acciones*, diferenciadas de la *narración*, como forma prototípica específica.

	Organización / jerarquización de la información	Problematización / inicial (por qué / porque)
Secuencias explicativas.	+	+
Secuencias descriptivas.	+	-

Ambos tipos no podrían reunirse bajo una forma prototípica única y definida, sino que representarían un modo de funcionamiento discursivo definible en términos comunicativos (transmitir información, exponer conocimientos o saberes a otro, etc.), pero visiblemente diferenciados en términos estructurales.

Un aspecto interesante para la definición de los textos bajo estudio, podría constituirlo el contexto específico de su circulación discursiva. En el caso de nuestro objeto particular de estudio (las lecciones de los manuales escolares), podemos pensar que forman parte de un circuito comunicativo donde la interacción discursiva entre el profesor y el alumno, determinan en alguna medida su estatuto lingüístico. En otras palabras, el anclaje cognitivo más definitivo que Adam coloca en la instancia problematizadora de los textos expositivos (*por qué/porque*) podrían formar parte de la interacción educativa entre quienes enseñan y aprenden, más que de su estructura textual; podríamos, quizás, reconocerlos como textos que están llamados a ser “completados” en la actividad problematizadora de la clase. De todas maneras, esta hipótesis necesitaría para su corroboración un desplazamiento metodológico (observación y registro de clases) que no forma parte de los objetivos de este trabajo. Nuestro análisis se centrará específicamente en los textos escritos de circulación escolar que tienen la reconocible finalidad de instruir a los alumnos sobre determinados contenidos.

1.9. Una primera definición: Las lecciones de los manuales constituyen un género discursivo particular

Nuestra primera orientación¹¹ consideró al texto explicativo como un tipo secuencial más o menos fuerte o predominante, que nos permitiría abordar y describir la mayoría de los textos con función explicativa. La constatación de que una gran cantidad de textos circulan en la escuela con “fines explicativos”, pero que difícilmente muchos de ellos respondan al predominio del tipo secuencial específico de la explicación, nos lleva a otra consideración. Las explicaciones analizadas constituirían, entonces, ejemplares de un género discursivo particular -el de las lecciones escolares- que se sirve de formas textuales diversas para su constitución; el tipo textual explicativo que hemos estudiado y descrito (la secuencia explicativa prototípica, en el sentido de Adam) representaría tan sólo una de esas formas posibles.¹²

La caracterización de las lecciones escolares como ejemplares de un género particular trae aparejada algunas reflexiones. Recordemos que los *géneros* del discurso no sólo permiten describir los distintos usos del lenguaje desarrollados por una sociedad, sino que también -y de allí su potencial interés en este trabajo- constituyen formas posibilitadoras del conocimiento y el uso del sistema lingüístico en tanto no aprendemos las formas lingüísticas en abstracto, sino asociadas a enunciados concretos que pertenecen a géneros específicos de la discursividad social.

“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 1997:263).

Por otro lado, los géneros discursivos forman parte del sistema de conocimientos de los hablantes y resultan funcionales en sus prácticas lingüísticas:

“Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintáctica). Aprendemos a plasmar nuestro

¹¹ Cabe realizar una aclaración. No polemizamos con el desarrollo de Adam, ni relativizamos su defensa teórica de la especificidad estructural de la explicación. Nuestra posición tampoco busca contemporizar desarrollos teóricos divergentes ni encontrar un “punto medio” entre perspectivas tipológicas antagónicas. Este trabajo intenta articular una perspectiva teórica, un sistema de nociones con que la ciencia lingüística piensa y construye las cuestiones textuales, con la perspectiva de su implementación en una propuesta de enseñanza de textos. De esta manera, no pensamos la labor didáctica como una simple adecuación de la teoría a la práctica, sino como una tensión productiva entre una y otra, que permite repensar el campo de la teoría lingüística en función de los complejos procesos sociales, comunicativos y cognitivos implicados en la enseñanza de sus objetos. La evidencia de que una heterogeneidad de textos circulan en la escuela tras la función comunicativa de *explicarles* contenidos a los alumnos, nos ponen en la necesidad de repreguntarnos algunas cuestiones teóricas, para hacer más efectivos los procesos de su transmisión.

¹² Un “tipo discursivo *fuerte*” en término de Virtanem, en base a su omnipresencia en los contextos escolares.

discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso de discurso.” (Bajtin, 1997:268)

Otro aspecto interesante para señalar sobre la dimensión genérica de las lecciones de los manuales escolares, es la relación destacada por los investigadores entre *los géneros discursivos* y la enseñanza de la *lectura* y la *escritura*; de allí la importancia de tal reflexión para este trabajo. Queda demostrado hasta aquí que los textos con que los alumnos se explican ciertos fenómenos de la vida natural o social (los manuales escolares), no conforman un tipo secuencial/estructural único, sino un género discursivo particular (una manifestación posible de una categoría englobante de los discursos sociales, *las explicaciones*). Hasta aquí habíamos hecho singular hincapié en las implicancias cognitivas de la noción de *texto* en la efectividad de los procesos de comprender y producir textos. No obstante, no desconocemos la funcionalidad tanto interpretativa como compositiva de los *géneros discursivos* en los procesos de leer y escribir. Las investigaciones actuales en la didáctica de tales procesos, destacan de manera singular la ingerencia del conocimiento que los sujetos construyen sobre los distintos *géneros* a partir de sus experiencias cotidianas, en la efectividad y “éxito” de sus tareas de leer y escribir textos.

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. (Canvat, 1994:270)

Este tipo de estrategias de anticipación construidas por los sujetos, devienen de sus experiencias de lecturas con ejemplares de los distintos *géneros discursivos* de circulación social (los cuentos, las cartas, las crónicas policiales o deportivas, las opiniones, etc.). Para muchos autores estas estrategias se asocian más a la dimensión genérica de los materiales lingüísticos, que a ciertos patrones universales representados por las *estructuras textuales*. Si bien *texto* y *discurso* funcionan –de manera similar– como parámetros claves en el sistema de conocimientos previos necesarios para *leer* y *escribir*, los *géneros* parecen funcionar más ligados a las experiencias interpretativas concretas de los sujetos, y representan formas más inmediatas, evidentes y reconocibles que su estructuración *textual*. Ésta representaría una abstracción más propia del trabajo erudito que de la experiencia cognitiva usual de los lectores/escritores.

Se dice que una noción no puede ser eficazmente transmitida a un sujeto antes de que haya sido construido el lugar o espacio cognitivo donde esta noción puede tomar lugar. Una de las ventajas que presenta la noción de género (sobre la de tipo) es su relativa proximidad con las representaciones, las prácticas y el metalenguaje espontáneo de los alumnos en materia de lectura y escritura (...) Dicho de otra manera los géneros preexisten siempre, ya sea en la casa de los aprendices, o al menos como una presentación difusa y confusa, a veces antes de su entrada en la escuela. (ibidem: 271)

En nuestro caso, la experiencia de lectura de los alumnos con las explicaciones ofrecidas por los manuales escolares forma parte de sus trayectos académicos anteriores, y se desarrolla particularmente en relación con la lectura de esos materiales en la escuela. De esa manera, conforman *guías y horizontes de lectura* particulares que, necesariamente, interactúan en la lectura de nuevas lecciones. La noción de *tipo textual* resulta atractiva, al menos desde una mirada didáctica, por representar un número acotado de estructuras que organizan la inconmensurable masa de discursos que circulan socialmente; el aprendizaje de pocas formas, permitiría al alumno –hipotéticamente– el dominio de un innumerable conjunto de ejemplares lingüísticos. Sin embargo desde otro punto de vista, el conocimiento efectivo de los aprendices podría conectarse más con la diversidad de géneros con los que interactúa en la vida social, cuya heterogeneidad es reconocible y, por lo tanto, funcional para sus prácticas de lectura y escritura.

En esta propuesta, hemos definido nuestro objeto de estudio (las lecciones de los manuales escolares) como un *género discursivo*; nuestra intención es caracterizar y potenciar didácticamente una dimensión de su complejidad constitutiva: las “formas” de base, las secuencias textuales, que organizan estructural y cognitivamente tales discursos.

Nuestra atención girará entonces desde el *texto/secuencia explicativos* (como formato universal y excluyente o hegemónico), hacia la consideración de un *género discursivo* particular, una función específica de los usos sociales del lenguaje (*explicar*) que se compone de una gama de formas textuales variadas, (explicaciones, descripciones, formas narrativizadas) reconocibles tras una función situacional y contextual específica: la de instruir a los alumnos sobre determinados fenómenos y acontecimientos de la vida natural y social. Tentativamente, designamos ese género discursivo como una subclase de los discursos explicativos: el género de *las lecciones escolares*: las de historia, de física, de ciencias naturales, de instrucción cívica, etc.

Para ilustrar esta posición, analicemos algunos ejemplos:

Texto 7

EL CAUTIVERIO EN EGIPTO.

Como ya hemos visto, Jacob tuvo doce hijos varones. El penúltimo fue José que, por ser el preferido de su padre, despertó la envidia de sus hermanos. Éstos decidieron librarse de él, para lo cual, y luego de perdonarle la vida, lo vendieron a unos mercaderes que iban a Egipto. Después dijeron a Jacob que su hijo predilecto había sido devorado por una fiera. Llegado a Egipto, José fue comprado por *Putifar*, jefe de los guardias del faraón, quien le tomó afecto y lo nombró intendente de su casa.

Calumniado por la mujer de su dueño, José fue encarcelado y allí logró interpretar acertadamente los sueños de dos compañeros de presidio; tiempo después el Faraón *Apopi* soñó con siete vacas gordas, las que eran devoradas por otras tantas vacas flacas. Además siete espigas llenas y hermosas sucumbían tragadas por siete espigas secas y estériles. Ningún adivino pudo explicar el significado de este sueño. Entonces el faraón llamó a José, quien develó el enigma anunciando siete años de prosperidad, seguidos de siete años de miseria. Además, aconsejó guardar provisiones para evitar el hambre en caso de necesidad.

José fue nombrado primer ministro del Faraón y ordenó almacenar trigo para la época de escasez. Sus predicciones se cumplieron, y el hambre se hizo sentir en todas partes,

incluso en el país de Canaán, donde vivía Jacob con sus hijos. Éste los envió a Egipto en busca de trigo y una vez allí fueron llevados ante la presencia de sus hermanos.

José los reconoció y, luego de perdonarlos, permitió que ingresaran en Egipto con su pueblo. La tribu de Israel se radicó en *Gessen*, cerca del istmo de Suez, alrededor del siglo XVII (a.C.); su llegada coincidió con la invasión de los *hicsos* o reyes saqueadores.

Cosmelli Ibañez José, *Historia antigua y medieval*. Troquel 1972

Texto 8

LA DEMOCRACIA. SU CONCEPTO. SUS LEYES.

La democracia es un sistema de organización política que se caracterizó por la intervención de todas las clases sociales, en la designación de las autoridades que gobiernan a la Nación. El **poder soberano**, reside, pues, en ésta; no en un grupo ni en hombre, como sucede en la aristocracia o en la monarquía. **Es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo.**

La **democracia** puede asumir dos formas distintas, a saber: **directa** o **democracia pura**, e **indirecta** o **representativa**. La primera es aquella en la cual el pueblo gobierna directamente, sin intermediarios ni representantes. Aquí, como señala Kelsen, la voluntad estatal se crea **directamente** por resolución de los ciudadanos reunidos. Esta democracia pura existió en algunos pueblos primitivos, se aplicó en Grecia y Roma, subsistiendo en algunos cantones suizos, si bien limitada a la creación de normas generales y a ciertos actos ejecutivos.

En la **democracia representativa**, en cambio, el pueblo no delibera ni gobierna, sino por intermedio de sus representantes o autoridades que él mismo elige. Debe entenderse, sin embargo, que el pueblo no abdica su soberanía al designar o elegir tales representantes. Ellos son, como señala Estrada, mandatarios del soberano, que nada pueden fuera del círculo de atribuciones que él les haya conferido expresamente, ni más allá del período durante el cual se les haya otorgado.

(Saenz Valiente, José, *Curso de Instrucción Cívica*. Estrada, 1980)

Texto 9

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 *seudópodos*, 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

Estos textos hablan a las claras de intenciones “explicativas” sobre fenómenos del mundo natural y social (El Cautivero en Egipto, la democracia, la ameba) que no se presentan bajo el formato estructural prototípico de la explicación que hemos desarrollado. A pesar de ello, sus potenciales lectores pueden “explicarse” la presencia del pueblo de Israel en el Egipto faraónico, las distintas formas de representación popular en los sistemas democráticos o el sistema de alimentación de esos microorganismos llamados amebas. En otras palabras, las prácticas escolares con estos ejemplares discursivos, activan en los alumnos estrategias de reconocimiento y anticipación que permiten actualizar su intencionalidad pragmática de *explicar* cómo son, cómo se originaron, por qué son de determinada manera, etc. determinados objetos y fenómenos del mundo.

1.10. *Las explicaciones de los manuales escolares. Aproximaciones en torno a su particularidad comunicativa.*

La inclusión de la noción de *género discursivo* en este trabajo responde a determinadas evidencias surgidas del análisis de textos concretos; nuestra intención más fuerte se orienta hacia la descripción estructural y lingüística de las distintas *formas* que cumplen con la función de explicar contenidos disciplinares en la escuela, tal como hemos desarrollado hasta este punto.

Sin embargo, al invocar la noción de *discurso* se nos plantea la necesidad de abordar, aunque tangencialmente ya que no constituyen una dimensión central en nuestro análisis, algunas cuestiones básicas. Nos referimos al estudio de las particularidades enunciativas y comunicativas que la producción de los *discursos explicativos* conlleva: las marcas específicas que tanto emisor como receptor imprimen en el texto y las relaciones que éste establece con el contexto, ya sea en relación con la referencia aludida, ya sea con respecto a la situación comunicativa donde la explicación tiene lugar. Estos elementos (subjektividad, contexto y situación, entre otros) caracterizan todo acto comunicativo, toda producción de lenguaje y se constituyen en parámetros básicos para analizar las singularidades de un *género discursivo*.

Sirva el presente apartado, como una revisión general de cuestiones relativas al discurso de la explicación, que resulta significativo tener en cuenta.

1.10.1. La dimensión comunicativa del discurso explicativo

En su estudio sobre las tipologías textuales, Ciapuscio (1994) hace referencia a una línea de producción teórica dentro de la lingüística del texto que a partir de los años '70 investiga fundamentalmente el aspecto comunicativo de los textos:

“La segunda dirección de la lingüística del texto (...) le critica a la gramática del texto haber idealizado el objeto de estudio; por ello, argumentan, los autores de la primera dirección consideraron los textos como objetos aislados y estáticos y perdieron de vista que siempre están incluidos en una situación comunicativa, que siempre forman parte de un proceso comunicativo en el cual los factores más importantes son los hablantes y oyentes o autores y lectores con sus presuposiciones y relaciones sociales y situacionales” (Ciapuscio, 1994:36)

La dimensión comunicativa en el estudio de las tipologías textuales posibilitó el desarrollo de algunas clasificaciones, como la de Longacre y Levinsohn (1978), basadas en el análisis componencial de los rasgos comunicativos de los textos; de esta manera, el funcionamiento discursivo de los distintos textos puede explicarse a partir de la combinatoria de una serie de rasgos mínimos y distintivos que reflejan sus particularidades enunciativas y posibilitan su clasificación en un esquema de oposiciones binarias.

Para los citados autores, las oposiciones básicas que permiten clasificar la diversidad de textos son: +/- *encadenamiento cronológico*, +/- *orientación hacia el agente*. A partir de la combinatoria de estos rasgos, se pueden distinguir cuatro tipos básicos de discursos:

TIPO DE DISCURSO	COMBINACION DE CARACTERÍSTICAS
1. Discurso narrativo	+ encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente.
2. Discurso procedural	+ encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.
3. Discurso de conducta	- encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente.
4. Discurso expositivo	- encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.

En esta clasificación, como puede observarse, el discurso expositivo –que homologamos al género de la explicación/instrucción escolar que tratamos de caracterizar¹³–

¹³ Ya hemos aportado la diferenciación entre *expositivo* y *explicativo* aportada por Adam.

además de no responder a una secuenciación cronológica de hechos ni acciones, rasgo que lo distingue radicalmente del narrativo¹⁴, aparece como un tipo de discurso centrado en un “objeto de exposición”, y descentrado al mismo tiempo de las instancias subjetivas de su producción: *emisor y receptor*. Se muestra, entonces, como una forma discursiva “impersonal”, como la forma propia del discurso objetivista de las ciencias.

Hay un tipo de textos donde el sentido de “no-persona”, de exclusión de las instancias contextuales de producción, se hace particularmente fuerte: el texto expositivo/explicativo; carácter ilusorio de neutralidad, por cierto, determinado por sus propias estrategias de producción:

“Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como él, o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todas ellas son trucos puramente gramaticales, en las que tan sólo varía la manera como el sujeto se constituye en el interior del discurso, es decir, la manera como se entrega, teatral o fantasmáticamente, a los otros; así, pues, todas ellas designan formas del imaginario” (Barthes, R.: 1987:18)

Para presentar este aspecto de la configuración discursiva de la explicación, Zamudio (2000) introduce una perspectiva novedosa que permite caracterizar y diferenciar tres tipos discursivos: la *demostración*, la *argumentación* y la *explicación*:

“Estos tipos pueden ser agrupados dentro de la categoría “discursos de razonamiento” pues presentan un común denominador: se trata en los tres casos de discursos basados en razonamientos desarrollados por relaciones lógicas de hipótesis-conclusión, causa-consecuencia, razón-resultado, etcétera” (Zamudio, 2000:30)

Si bien la división y diferenciación entre los tres tipos discursivos es, en muchos casos, difícil de establecer, según expone la autora, se puede atender a sus formas más representativas o *prototípicas*¹⁵.

En un arco de posibilidades discursivas, podrían ubicarse el discurso demostrativo en un extremo, en tanto éste “*se encuentra totalmente desembragado de la situación de enunciación*” y el argumentativo en el otro, por la dependencia contextual que su misma naturaleza pragmática (*persuasión*) determina.

El discurso explicativo es referencial, en tanto “refiere” a contenidos del mundo extratextual; en ese sentido, se opone diametralmente al discurso demostrativo cuya fuerza locutiva descansa en la lógica interna del sistema de enunciados que propone; estos enunciados se validan como verdaderos o falsos, ya sea por su valor axiomático o interno, en relación con la disciplina de que se trate.

El valor de “verdad” del discurso explicativo o argumentativo se evalúa en conexión con las propiedades de los objetos referenciados en el discurso, que conforman el explicando, en un caso, o los argumentos en el otro.

¹⁴ En el transcurso de nuestro recorrido hemos designado como formas “narrativizadas” a algunas formas descriptivas de acciones que representan una sucesión lineal y simple de hechos, y que pueden ser distinguidas del prototipo narrativo en el sentido que propone Adam (1997).

¹⁵ La idea de *prototipo textual* ha sido desarrollada con precisión en este mismo apartado.

Ahora bien, el carácter persuasivo y la clara dependencia funcional-situacional del discurso argumentativo respecto de su contexto de producción, es una nota distintiva que lo diferencia de la explicación. Si bien ésta se destina a “modificar” el estado cognitivo de un sujeto receptor, no parece claro que esta acción represente un efecto de persuasión, ni significa que la explicación pueda alejarse de la naturaleza del explicando.

Es ésta una particularidad de la dimensión enunciativa de los textos explicativos, que se constituye en la tensión entre un aspecto *referencial* (en tanto opera sobre objetos de los que se trata de dar cuenta –los “explicandos”–), y un aspecto *subjetivo* (en tanto supone un destinatario de la explicación cuyo estado de conocimientos se intenta modificar: un “explicatario”). En tal sentido, no resulta del todo evidente el “desembrague” del discurso explicativo de su contexto de producción, en tanto se articula necesariamente con la actividad cognitiva del receptor.

La explicación refiere, entonces, a una constitución discursiva y funcional particular, cuya posición es intermedia entre la demostración y la argumentación:

“Si volvemos a considerar estas tres dimensiones que intervienen en la producción de los discursos de la razón: la estructura textual, los objetos referenciales y el contexto de producción, podemos afirmar que, mientras que la demostración se valida en la primera y la argumentación en la tercera, la validez de la explicación se define (...) en el dominio referencial. Y esto es así porque en toda explicación siempre está presente un “hacer saber”, una búsqueda de la sanción epistémica por parte del destinatario, quien aceptará la explicación sobre la base de un pacto de confianza en la verdad de lo explicado” (Zamudio, 2000:40)

Aún así, la misma autora se refiere a la vacilación propia de la constitución histórica de los géneros discursivos y la estrecha relación que éstos guardan con los imaginarios sociales que se representan en la producción discursiva:

“También debe tenerse en cuenta que la explicación está asociada tradicionalmente a una mayor objetividad cuando se trata de teorías del mundo natural y, por eso, aparece en estos casos más próxima a la demostración; en cambio en las ciencias humanas, resulta casi imposible pensar en un objetivismo radical y, por esta razón, es frecuentemente difícil en tales circunstancias distinguirla de la argumentación” (Zamudio, 2000:32)

El discurso explicativo está, entonces, modelizado por un “hacer-saber-a otro” sobre algo que es verdadero o “parece verdadero” (si consideramos que la verdad es un efecto de sentido inscripto en la intencionalidad de la actividad discursiva). En tal sentido, un hacer sobre otro, aún basado en la comunicación de un “saber”, es una modalidad manipulatoria del hacer discursivo, que está siempre destinado a transformar el sistema de creencias y conocimientos del receptor; al igual que el discurso argumentativo, la explicación recubre una intención persuasiva que opera sobre las representaciones cognitivas y epistémicas de los sujetos: hacer entender, hacer comprender alguna cosa convoca y modifica el orden de saberes de otro, bajo el compromiso tácito de que aquello que se está intentando explicar y comprender es verdadero, y el posicionamiento implícito del que explica en el lugar de quien sabe más y puede atestiguar la verdad o una verdad más profunda sobre aquello que explica. Más que manipular a otro para convencerlo sobre la bondad o maldad de determinados acontecimientos (propio de la argumentación), quien explica testifica el valor de verdad de su discurso, y mueve al otro

cognitivamente para ser copartícipe en ese “redescubrimiento/rediscursivización” de la verdad que escenifica el acto de la explicación.

“El sujeto ocupa aquí una posición de testigo en relación con las cosas que dice, las que no tienen otro valor que la posibilidad de ser juzgadas como verdaderas o falsas. Explicar supone no cuestionar la verdad objetiva de los hechos que constituyen el objeto de la explicación” (C. García-Debanco, 1994¹⁶)

En definitiva, la intención enunciativa de “explicar” algo se redefine en un contexto de producción marcado por roles discursivos específicos (explicador y explicatario) y un contexto de situación que puede ser más o menos institucionalizado.

Los roles subjetivos están asimétricamente demarcados por la desigualdad de posesión de determinados conocimientos. Esta desigualdad legitima la posición de quien explica, y motiva el desarrollo de estrategias explicativas para efectivizar su cometido. La posibilidad de intercambio de los roles de explicador y explicatario está en relación inversa con el grado de institucionalización de la situación comunicativa. En efecto, determinados contextos de explicación representan fuertemente la asimetría de los roles y la casi imposibilidad de revertirlos (médico y paciente, manual y alumno, maestro y alumno; en este último caso la explicación del alumno muchas veces sólo tiene un sentido evaluativo, en cierta forma reproductivo de la explicación del profesor).

1.11. Conclusiones

A partir de lo expresado hasta el momento, podríamos establecer algunas de las características más generales del objeto de nuestro estudio: el *género discursivo de las lecciones de los manuales escolares*.

- Se trata básicamente de un tipo de discurso destinado a aportar *información* sobre determinados referentes (del “mundo natural”, “social”, etc.) y por ello, a modificar la *enciclopedia* de su receptor. En el caso de los textos escolares, están legitimados institucionalmente (junto a la palabra del docente) como portadores de “contenidos significativos y verdaderos” sobre la materia que tratan.
- En términos enunciativos, resulta poco observable una orientación explícita hacia su destinatario. La ausencia más o menos generalizada de marcas de *deixis personal*, los representan como textos más claramente orientados hacia una *referencia-objeto* (el “desarrollo” de su contenido-tema) que hacia las instancias personales de la comunicación (estrategias o recursos dialógicos entre emisor y receptor).
- Representan uno de los géneros discursivos llamados *de razonamiento*, en el sentido de que se sostienen sobre una lógica interna respecto de la presentación, continuidad, secuenciación e interconexión de sus contenidos, directamente vinculada con la “claridad” y la coherencia interna de sus materiales. En tal sentido, por lo general, vehiculizan una serie de “estrategias de razonamiento” (ejemplificación, contrastación, explicitación de las causas y consecuencias, generalizaciones, etc.)¹⁷ destinadas a modificar de forma fehaciente el sistema de creencias e informaciones de un potencial

¹⁶ Citado en Zamudio, B.: 2000:41

¹⁷ Volveremos sobre estas “figuras de razonamiento” en capítulos posteriores.

receptor. De esta manera se oponen a los “textos de esparcimiento” o ficcionales (literarios, humorísticos, etc.) que apelan a otra dimensión del sistema cognitivo del sujeto (la libre asociación, la sugerencia, los implícitos, etc.). Este matiz es particularmente relevante en el caso de los textos escolares, destinados al aprendizaje y evaluación de determinados contenidos de las ciencias sociales o naturales, considerados relevantes para la instrucción de los alumnos.

- Desde el punto de vista estructural (que interesa particularmente en este trabajo) no se construyen sobre una forma textual prototípica única, o sobre la hegemonía de una única secuencia textual, sino con el predominio alternado o combinado de *explicaciones* y *descripciones de objetos, fenómenos y acciones*.

De esta manera, nos propusimos articular la teoría sobre los textos, con los materiales empíricos que sirven en la escuela para “explicar” a sus alumnos. De esta tarea derivará nuestra propuesta didáctica.

LAS EXPLICACIONES EN LOS MANUALES ESCOLARES

2.1. Las lecciones escolares de Historia: un análisis de su especificidad textual y discursiva

En este tramo de nuestro trabajo hemos seleccionado algunas lecciones de la asignatura *Historia*, presentes en dos de los manuales¹⁸ de circulación más extendida entre los materiales escolares para el primer año del Tercer Ciclo de la Escuela General Básica (EGB3) o Ciclo Básico Unificado (C.B.U.).

La meta central de esta etapa del trabajo consiste básicamente en dos cuestiones:

- por un lado, desmontar la estructura secuencial y analizar algunas particularidades lingüísticas y discursivas de dichos ejemplares discursivos. Al mismo tiempo, introducir algunas reflexiones sobre el funcionamiento de los textos en general y de este género en particular, derivadas del trabajo analítico; en ese sentido, el análisis tendrá un carácter teórico y práctico.¹⁹
- por otro lado, corroborar algunas de las afirmaciones elaboradas en el capítulo anterior, sobre las particularidades del género objeto de estudio: los textos destinados a los alumnos con el fin de instruirlos sobre cuestiones del mundo social (la historia en este caso).

Cabe destacar que no nos inspira una intención de generalización cuantitativa, básicamente porque la muestra seleccionada no es representativa para iniciar un trabajo de tales características; pero también, y principalmente, porque más allá del tamaño de la muestra, la textualización representa un fenómeno de marcada impredecibilidad en su funcionamiento (Bernárdez, 1995); podríamos delimitar y predecir algunos comportamientos textuales, pero no anticipar un modelo que explique todas las formas concretas y posibles de un género o tipo en cuestión. El sentido primario de este trabajo, es el de experimentar y hacer visibles, en el trabajo concreto con los textos, algunas de las particularidades y características más extendidas del género de la *explicación en las lecciones de los manuales escolares*.

Los textos han sido seleccionados en orden al siguiente criterio:

- algunos textos iniciales, de carácter teórico y propedéutico, referidos a la conceptualización y explicación de la especificidad de la disciplina (la Historia) en cuyo estudio se inician los alumnos.
- otros textos destinados a la presentación y desarrollo de acontecimientos o momentos históricos particulares, en tanto temáticas específicas de la disciplina.

¹⁸ Jungman, E. y otros (2000): Sociedad en Red 7. aZ editora. Bs. As.; y Alonso, E. y otros: La Historia de las Sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. ciclo E.G.B. Aique. S/d.

¹⁹ En el desarrollo de nuestro análisis y en el curso de lectura de las lecciones escolares de Historia, abordaremos de manera simultánea ambos aspectos (textuales y discursivos) con el afán de caracterizarlas detallada y exhaustivamente.

En esta primera etapa, recalaremos en dos textos del primer grupo. El eje de nuestro análisis lo constituirá el texto 10 (*Qué estudia la historia*), transcrito a continuación; no obstante ello, iremos contrastando nuestro análisis con algunas referencias al texto n° 11 (*La historia como realidad pasada, individual y social*), a los fines de clarificar algunas de las afirmaciones presentadas, a partir de las recurrencias más visibles en ambos textos.

Texto 10

Qué estudia la historia

El significado de la palabra *historia* puede entenderse de diversas formas, dos de ellas son complementarias y útiles para comprender la función de la misma. Por un lado, cuando se hace referencia a la historia, en general, se está hablando de acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos pasados. Por otra parte, la Historia –con mayúscula– es el nombre de la disciplina que practican los historiadores profesionales que intentan explicar y comprender estos hechos pasados.

Conocer y entender el pasado es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad. Así, se puede explicar por qué una sociedad ha llegado a comportarse de cierta manera. Esto permite actuar sobre los hechos del futuro.

Los historiadores hacen una selección de los hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente. Es decir, que el presente es el que indica a los historiadores qué preguntas hacerle a la historia; son las inquietudes del momento en que se investiga las que marcan el interés y los objetivos a quienes estudian el pasado. Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX, los historiadores comenzaron a preguntarse por el papel de las mujeres en la historia y notaron que había muy pocos estudios sobre este tema. La pregunta no apareció por casualidad. La creciente participación de la mujer en la vida política y económica de las sociedades llevó a los investigadores a cuestionarse acerca de sus actividades en épocas anteriores.

Todos los investigadores tienen un método de trabajo, es decir, una serie de pasos que deben seguir para ordenar y cumplir con su tarea. También, los historiadores deben seguir un método: en primer lugar, definen el tema que van a investigar. En un segundo momento, elaboran una hipótesis o teoría que intente explicar el proceso o el comportamiento que estudia. Luego, esa hipótesis debe ser comprobada utilizando la información, los testimonios que han quedado en el presente del período estudiado.

Jungman, E. y otros (2000): *Sociedad en Red* 7. aZ editora. Bs. As.

Texto 11

LA HISTORIA COMO REALIDAD PASADA, INDIVIDUAL Y SOCIAL

La palabra historia tiene dos significados: historia es el conjunto de todas las acciones

humanas hechas en el pasado e historia es el relato de ese pasado reconstruido por el historiador.

Para comprender la diferencia entre estos dos significados te proponemos que realices la tarea de la página siguiente.

Para investigar

1. Busquen entre las fotos familiares, aquellas que se refieran a su historia personal.
2. Comiencen por ordenarlas, de modo que ellas vayan reconstruyendo la historia de sus vidas. Numérenlas en ese orden y resuman brevemente por escrito de qué trata cada foto.
3. Reúnanse en grupos y expliquen el momento de la historia personal que quedó registrado en cada una de las fotos.
4. Luego comparen su historia con la de sus compañeros. Observen qué tienen en común y cuáles son las diferencias. Discutan sobre la razón de las diferencias y similitudes.
5. En un breve texto expresen qué aprendieron sobre los siguientes temas.
6. ¿Cuál les parece la razón por la que para acercarse a la reconstrucción de sus historias personales, las fotos siguen un determinado orden? ¿Otra persona podría comprender sus historias si alteraran el orden de las fotos?
7. Observando la serie de fotos, ¿qué cosas permanecen iguales y cuáles se han modificado? ¿Por qué?
8. ¿Qué razones les parecen que explican que en las diferentes historias haya momentos, hechos, comunes a todas, y otros que aparecen como propios de cada familia?
9. A partir de lo realizado en los puntos anteriores, intenten llegar a una primera conclusión acerca de qué es la historia.

Cada persona tiene su propia historia, un pasado que puede reconstruirse. También los pueblos, las sociedades, los países tienen un pasado, tienen *historia*. Y a la vez, todas y cada una de estas historias, particulares y colectivas, están relacionadas entre sí.

Como realidad individual y social, la historia es el conjunto de las acciones que los hombres han realizado en el pasado, como individuos y junto con otros hombres y mujeres, como integrantes de pueblos, países, sociedades. Por esto, la historia es nuestra memoria: la memoria de lo que fuimos que nos permite comprender el presente, proporcionándonos caminos posibles hacia el futuro.

Alonso, E. y otros: *La Historia de las Sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. ciclo E.G.B. Aique. S/d.*

Siguiendo la estructura secuencial explicativa prototípica desarrollada en el capítulo anterior, podemos pensar que el título del texto, planteado de forma interrogativa, opera como una *macroproposición problematizadora* que instala desde su inicio el motivo de una explicación, y que se constituirá en el punto de anclaje cognitivo más fuerte de su receptor (texto 10):

-Qué estudia la historia

Este interrogante inicial permitiría prever que la continuidad del texto, se referirá a una *macroproposición explicativa* propiamente dicha, que funciona como respuesta a la problematización anterior

-El significado de la palabra historia puede entenderse de diversas formas, dos de ellas son complementarias y útiles para comprender la función de la misma. Por un lado, cuando se hace referencia a la historia, en general, se está hablando de acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos pasados. Por otra parte, la Historia –con mayúscula– es el nombre de la disciplina que practican los historiadores profesionales que intentan explicar y comprender estos hechos pasados.

Ahora bien, bajo el sentido estricto con que Adam (1997) designa la estructura de la secuencia explicativa,²⁰ no estaríamos en condiciones de afirmar que la segunda macroproposición constituya una explicación causal de la primera. Aquella se presenta más como una *descripción*²¹ que caracteriza y enumera sentidos posibles del término *historia* (encabezados por los marcadores *por un lado...por otra parte...*), que la explicitación de causas de porqué la historia estudia determinadas cosas.

En el mismo sentido, el texto 11 presenta claramente una *enumeración* de posibles definiciones de *historia*:

La palabra historia tiene dos significados: historia es el conjunto de todas las acciones humanas hechas en el pasado e historia es el relato de ese pasado reconstruido por el historiador.

Desde otro nivel de análisis, la *definición* inicial del objeto-tema del discurso podría representar uno de los procedimientos más usuales para la puesta en texto de una “explicación”.

Siguiendo a Zamudio y Atorresi (2000), podemos afirmar que la *definición* constituye uno de los mecanismos lingüístico-discursivos más comunes en los textos con función de explicar, no sólo en los científicos. Las definiciones conforman un procedimiento habitual que al caracterizar o describir la especificidad del objeto de explicación, cumplen una doble función:

a) por un lado, la de “anclar” el objeto de definición en el sistema cognitivo del receptor, al activar una serie de relaciones asociativas (o paradigmáticas) en el repertorio de conocimientos de mundo del sujeto, que permiten “explicarlo” en su especificidad :

historia1= acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos pasados//acciones humanas hechas en el pasado.

historia2= disciplina que practican los historiadores profesionales//relato de ese pasado reconstruido por el historiador.

²⁰ Recordemos que Adam designa como secuencia prototípica explicativa a aquella que se articula sobre los operadores *por qué/porque...* que instalan una relación causal entre las macroproposiciones encabezadas por cada operador. Cfr. capítulo anterior.

²¹ El modelo de texto descriptivo propuesto por el citado lingüista articula los procedimientos de *enumeración* con procesos de *anclaje referencial* (en relación con aquello que se describe) que orientan la expresión discursiva del texto descriptivo y los procesos cognitivos de los interpretantes. Cfr. capítulo anterior

El anclaje referencial (esto es, la focalización centrada en las particularidades del tema-objeto de que se trate) constituye la particularidad más destacable del prototipo de la secuencia descriptiva, (Adam, 1997); en tal sentido, las *definiciones* representan una de las figuras lingüísticas que posibilita tal anclaje, en tanto se presentan centradas en el objeto de definición.

Desde el punto de vista de las estrategias discursivas, la definición no es exclusiva de los textos explicativos, sino que es un recurso referencial extendido que asegura o pretende asegurar un mínimo de conocimientos compartidos entre emisor y receptor del texto, para asegurar la actividad comunicativa. La definición llena los “vacíos” de conocimiento del destinatario de determinada explicación y trata de “*establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector*”. (Zamudio y Atorressi; 2000:94). La doble definición de *historia* permitirá al lector comprender la especificidad de los estudios históricos, tras la priorización del segundo de los dos significados.

b) por otro lado, cumple una clara función de “expansión” textual, al ofrecer la posibilidad de tematizar algunos de sus componentes (remas), y contribuir así a la continuidad explicativa del texto.

*“...acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos **pasados**. Por otra parte, la Historia –con mayúscula- es el nombre de la disciplina que practican los historiadores profesionales que intentan explicar y comprender **estos hechos pasados**. Conocer y entender **el pasado** es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad.”(texto10)*

También en el texto 11:

*“La palabra historia tiene dos significados: historia es el conjunto de todas las acciones humanas hechas en el **pasado** e historia es el relato de ese pasado reconstruido por el historiador (...) Cada persona tiene su propia historia, un **pasado** que puede reconstruirse. También los pueblos, las sociedades, los países tienen un **pasado** (...) Como realidad individual y social, la historia es el conjunto de las acciones que los hombres han realizado en el **pasado**.” (texto 11)*

En cada uno de estas muestras el concepto de *pasado*, introducido por las definiciones de la Historia, asegura la *progresión temática* y la continuidad de ambos textos.

Las definiciones constituyen uno de los mecanismos parafrásticos que permiten no tan sólo re-tematizar el objeto de explicación (al volver a plantearlo como objeto de definición), sino al mismo tiempo, y a partir de los nuevos componentes añadidos por ella, inaugurar nuevos tópicos que contribuyan al desarrollo explicativo del texto. En el texto 10 es evidente que la introducción de *los historiadores* como agentes interesados en el estudio de ese pasado, constituye un elemento que asegura buena parte de la continuidad del texto:

*“los **historiadores** profesionales que intentan explicar y comprender **estos hechos pasados**. (...) Los **historiadores** hacen una selección de los hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente. Es decir, que el presente es el que indica a los **historiadores** qué preguntas hacerle a la historia; son las inquietudes del momento en que se investiga las que marcan el interés y los objetivos a **quienes estudian el pasado**.”*

Desde el punto de vista aludido, referido a la composición discursiva de las explicaciones escolares, una *definición* posibilita la progresión temática del texto, a partir del desagregado de los elementos claves que contiene. En los casos analizados, p.ej., la definición introductoria de *historia* anticipa dos elementos capitales para el desarrollo textual y su interpretación: la dimensión cronológica implicada en la Historia (el *pasado*), y su constitución como objeto de conocimiento (*historiadores que estudian el pasado/explicar y comprender estos hechos pasados/hacerle preguntas a la historia*, etc.). Gran parte de las posibilidades de interpretación de estos textos, deriva de la posibilidad de articular estos derivados temáticos con la definición central.

La funcionalidad explicativa del texto, depende en buena medida de este encadenamiento/desprendimiento temático, recurrente y progresivo al mismo tiempo, derivado de la definición original. Así, tanto la *repetición*²² como las *derivaciones temáticas* constituyen formas básicas para el establecimiento de la coherencia textual:

(repeticiones)

*“Por un lado, cuando se hace referencia a la historia, en general, se está hablando de acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos **pasados**. Por otra parte, la Historia –con mayúscula– es el nombre de la disciplina que practican los historiadores profesionales que intentan explicar y comprender **estos hechos pasados**. Conocer y entender **el pasado** es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad. Los historiadores hacen una selección de los hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente”* (texto 10)

(derivaciones temáticas)



Veamos ahora, cómo está planteada la continuidad del texto base (texto10) a partir de la definición inaugural de *historia*.

²² Llamamos repetición a la reaparición o recurrencia de un mismo elemento del texto en distintas posiciones; en tal sentido, representa un factor necesario, aunque no suficiente, para satisfacer la condición de *identidad referencial* (van Dijk, 1995) entre distintos enunciados como posibilidad de conexión semántica y coherencia textual. Pueden distinguirse varios tipos de repetición en los textos: la sinonimia, la pronominalización, la elipsis, etc.

Conocer y entender el pasado es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad. Así, se puede explicar por qué una sociedad ha llegado a comportarse de cierta manera. Esto permite actuar sobre los hechos del futuro.

En este segmento, puede observarse el establecimiento de una relación **causal** clave entre el conocimiento del pasado y la comprensión del presente, asegurada por la presencia de *porque*:

*(Es necesario) Conocer el pasado **PORQUE** (sirve para) comprender el presente*

Pareciera poder definirse aquí una secuencia prototípicamente *explicativa*, en los términos definidos por Jean Michel Adam (1997). El segmento se establece como una macroproposición explicativa, desencadenada como respuesta a una macroproposición problematizadora inicial no explicitada en el texto, pero supuesta en términos interpretativos:

¿Por qué conocer el pasado?

En tal sentido, se activan los dos operadores básicos del prototipo de una explicación (*por qué/porque*) que ponen en funcionamiento el esquema cognitivo básico que le da origen: una respuesta (en término de conocimientos de las causas de algún fenómeno o hecho) generada por un cuestionamiento inicial.

Lo significativo en este caso es que la problematización y la explicación causal no se establecen en relación directa con el contenido-tema central del texto planteado en el segmento anterior (qué es y qué estudia la Historia) que haría prever un cuestionamiento sobre la especificidad de los contenidos y el método de estudio de dicha disciplina (qué y cómo estudia la historia, y por qué lo hace de determinada manera y no de otra). El cuestionamiento se instala directamente en el seno de una problemática más abarcativa: *por qué una sociedad necesita estudiar su historia*, e indirectamente en el terreno de las motivaciones escolares para estudiar la disciplina: *por qué el receptor-alumno necesita estudiar historia*.

De esta manera, a una descripción de corte “objetivo” (los significados constatables asignados a la *historia*) le sigue una explicación de tinte “axiológico” (el estudio del pasado como fuente de supuesto saber para la interpretación del presente) que legitima la presencia de tal disciplina en el curriculum escolar. El prototipo explicativo (pregunta/respuesta) parece servir a los fines de justificar el estudio de la Historia, más que desentrañar las particularidades de la disciplina. En este sentido, el aparente carácter explicativo del texto parece virar hacia una *argumentación* a favor de la necesidad del estudio de la historia. Los límites entre “dar explicaciones” y “dar razones”, entre explicitar las causas y convencer, entre explicar y argumentar, se entrecruzan y dan un matiz singular al texto.

Recordemos brevemente la distinción, ya formulada en este trabajo, entre *explicación* y *argumentación*:

Si bien el “valor de verdad” de ambos discursos es *referencial*, es decir, se sostiene en las propiedades objetivas de los contenidos que se intentan explicar o a favor de los cuales se intenta argumentar (razón por la cual pueden ser considerados como discursos de *razonamiento* y no de *ficción*), el claro matiz *persuasivo* del discurso argumentativo no es directamente constatable en una explicación. Ambos inciden, o buscan incidir, en el sistema cognitivo de su

receptor, pero mientras el primero, intenta modificar el sistema de creencias del receptor, y busca “convencer” a su destinatario de su “verdad”, el otro busca incidir en la enciclopedia del destinatario, “demostrando” más que persuadiendo, esforzándose más en la claridad y el ajuste conceptual que en la credibilidad de sus afirmaciones. Lógica y estrategia discursiva asumen formas diversas en ambos tipos discursivos.

Sin embargo esta diferenciación no parece ser tan evidente en los textos referidos a las *ciencias sociales*; recordemos la afirmación de Zamudio (2000) citada en el apartado anterior:

“También debe tenerse en cuenta que la explicación está asociada tradicionalmente a una mayor objetividad cuando se trata de teorías del mundo natural y, por eso, aparece en estos casos más próxima a la demostración; en cambio en las ciencias humanas, resulta casi imposible pensar en un objetivismo radical y, por esta razón, es frecuentemente difícil en tales circunstancias distinguirla de la argumentación” (Zamudio, 2000:32)

En efecto, el valor axiológico de los contenidos de las ciencias sociales, hace que la objetividad tenga un matiz diferente al de las ciencias físicas y naturales, y que muchas de las afirmaciones que se presentan con *valor explicativo* de determinados fenómenos, representen, sin embargo, construcciones ideológicas ampliamente extendidas y aceptadas en el imaginario cultural de referencia. Tal es el caso de la funcionalidad del conocimiento del pasado para comprender el presente (*“Conocer y entender el pasado es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad”*), afirmación que reviste un carácter axiomático en el texto base.

Ese mismo sentido, “justificativo” del estudio de la historia, aparece como fase conclusiva del texto 11, como cierre de la descripción anteriormente realizada sobre los significados de la historia:

Por esto, la historia es nuestra memoria: la memoria de lo que fuimos que nos permite comprender el presente, proporcionándonos caminos posibles hacia el futuro.

Veamos el siguiente segmento del texto-base (10)

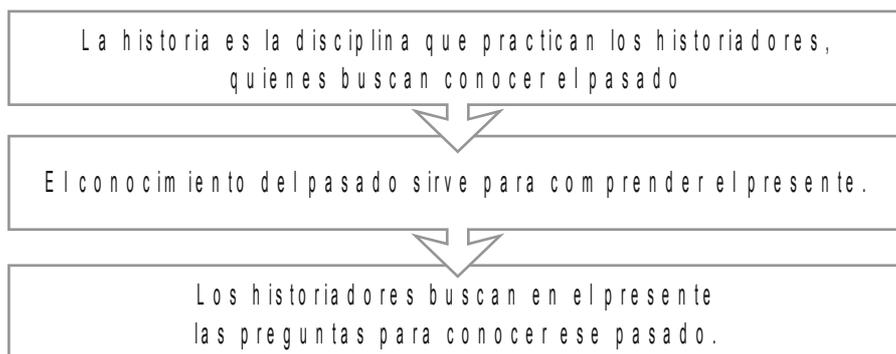
Los historiadores hacen una selección de los hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente. Es decir, que el presente es el que indica a los historiadores qué preguntas hacerle a la historia; son las inquietudes del momento en que se investiga las que marcan el interés y los objetivos a quienes estudian el pasado.

Una vez establecida la relación causal más fuerte, entre el *estudio del pasado* y el *conocimiento del presente*, el texto articula/entrelaza a manera de conclusión parcial contenidos/significados del primer segmento con el segundo:

- Historiadores (los “constructores” de la *historia* en su 2da. acepción)
- Relaciones entre el *pasado* y el *presente*.

El tercer segmento, entonces, cumple una doble función:

- A nivel textual, asegura la debida *conexión semántica* entre los elementos anteriormente presentados, explicitando relaciones que coherentizan el desarrollo textual y buscan un anclaje más o menos definitivo en el sistema de razonamiento del receptor:



- A nivel discursivo, asegura la legitimidad de la afirmación precedente “conocer y entender el pasado es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad”. El hecho de que los agentes legitimados para construir la disciplina historia, busquen en el presente preguntas y motivos para indagar el pasado, asegura y hace evidente la funcionalidad y reversibilidad de las relaciones entre pasado y presente. Si el presente sirve para reconstruir el pasado (el método que siguen quienes más saben, los *historiadores*), la reversa es igualmente válida: el pasado ha de servir también para comprender “*las preocupaciones que les genera el presente*”.

El marcador “*es decir*” introduce una paráfrasis lingüística. Retomemos la definición de *paráfrasis* que Zamudio y Atorressi extraen del diccionario de T. Lewandowski (1992):

“*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. Oraciones con idéntica estructura profunda; método para poner de manifiesto las estructuras profundas. Prueba de sustitución estrechamente relacionada con el sentido (...) que explica el significado (...)*” (ob.cit, 2000:75/76, subrayado nuestro)

La paráfrasis representa, entonces, una de las posibilidades de continuidad y expansión/progresión temática de todo texto, y en el caso de las explicaciones, permite “volver” sobre el objeto de explicación de una manera u otra a los fines no sólo de “anclarlo” en el sistema cognitivo del receptor, sino también de articular información nueva respecto de él. En tal sentido, podríamos distinguir las *paráfrasis totales* que recuperan la misma estructura informativa ya planteada en el texto (una forma de “decir lo mismo con otras palabras”), de las *paráfrasis relativas*, que recuperan el núcleo temático planteado, adicionando nueva información para el desarrollo del discurso (conexión temática con nuevos remas). En este caso, se trataría de una paráfrasis en el primero de los sentidos subrayados: el marcador *es decir* conecta dos expresiones análogas, dos formas de “decir lo mismo con otras palabras”, junto a otra tercera expresión que completa la tríada parafrástica. Este sistema busca incidir, por repetición y refuerzo, en el sistema interpretativo del lector:

Los historiadores hacen una selección de los = Es decir, que el presente es el que = son las inquietudes del momento en

hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente.

indica a los historiadores qué preguntas hacerle a la historia;

que se investiga las que marcan el interés y los objetivos a quienes estudian el pasado

La paráfrasis representa uno de los fenómenos centrales en los procesos de coherentización de los textos, y dignos de atender para su didáctica.

Analicemos, ahora el siguiente segmento del texto base (10):

Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX, los historiadores comenzaron a preguntarse por el papel de las mujeres en la historia y notaron que había muy pocos estudios sobre este tema. La pregunta no apareció por casualidad. La creciente participación de la mujer en la vida política y económica de las sociedades llevó a los investigadores a cuestionarse acerca de sus actividades en épocas anteriores.

La función primaria y más evidente de este párrafo, reforzada/explicitada por el marcador *por ejemplo*, es la de *ejemplificar/ofrecer ejemplos* que ilustren las afirmaciones precedentes acerca del método de trabajo de los historiadores: las preocupaciones del presente que generan preguntas al pasado.

En palabras de Zamudio y Atorresi, “*El ejemplo es el resultado de una actividad lingüística: la ejemplificación (...). Toda ejemplificación es el resultado de una relación establecida por el sujeto entre el ejemplificando y sus posibles ejemplificantes. Esta relación implica primeramente una conceptualización del objeto y luego, una selección entre los candidatos disponibles en la mente para llenar la función del ejemplo.*” (Zamudio-Atorresi, ob.cit: 96).

Al igual que la definición, la *ejemplificación* cumple una clara función cognitiva en la comprensión del objeto de explicación. El dominio de lo real es el terreno de donde provienen los ejemplos, y es este hecho el que permite enlazar el sistema de conocimientos experienciales del receptor con un contenido nuevo. En nuestro caso, el conocimiento posible del lector sobre *historias de mujeres* o *mujeres protagonistas de la historia*, hace posible el vínculo entre una problemática actual (el papel social de la mujer) y un objeto de interés histórico.

A través del *ejemplo*, se vivifican determinados saberes previos, y se refuncionalizan para la comprensión de una unidad teórica de mayor abstracción. En este sentido, representa una vía inductiva de acceso al objeto de explicación, ya que permite básicamente incorporar nuevos individuos a la categoría-ejemplificando (“preocupaciones del presente”), mediante la comparación con nuevos ejemplificantes: los niños, las minorías, las luchas obreras, etc. etc.

En tal sentido, la *ejemplificación* permite establecer un conjunto abierto de individuos, que puede ser completado por el receptor con otros candidatos que compartan los rasgos básicos de comparación. La *ejemplificación* no cierra el listado de individuos posibles de ingresar en determinada categoría (como la clasificación, p.ej.), sino más bien abre un abanico de posibilidades de inclusión que activa la labor cognitiva del sujeto:

En nuestro caso, el lector podrá preguntarse si las minorías étnicas constituyen una preocupación del presente, si son un objeto histórico relevante, y podrá compararlo con los otros individuos ejemplificantes (*¿hay historias de las minorías étnicas, así como de las mujeres?*)

Al mismo tiempo, la *ejemplificación* cumple una clara función textual, al constituir uno de los procedimientos lingüísticos de progresión temática de un texto; en tal sentido representa una forma particular de la paráfrasis textual. Según Zamudio y Atorressi “... *la paráfrasis-ejemplo construye la significación del nombre de una clase especificando sus individuos componentes. El ejemplo, en este sentido, pertenece al polo del discurso que asegura la repetición.*” (Ob.cit.: 96)

La *ejemplificación* constituye, entonces, uno de los mecanismos de expansión textual que permite la distribución coherente de los distintos segmentos de la unidad textual. Posee una funcionalidad textual definida y puntual, al estar ligada indisolublemente a un elemento (el *ejemplificando*; en nuestro caso, las preocupaciones del presente devenidas en objeto de la investigación histórica) frente al cual se subsume temáticamente; por tal razón, un ejemplo resulta siempre fácilmente suprimible en la macroestructuración temática (*resumen*) de un texto. Representa, entonces, un mecanismo de concreción que coopera en el proceso de construcción de un conocimiento.

Nuestro texto objeto (10) concluye así:

Todos los investigadores tienen un método de trabajo, es decir, una serie de pasos que deben seguir para ordenar y cumplir con su tarea. También, los historiadores deben seguir un método: en primer lugar, definen el tema que van a investigar. En un segundo momento, elaboran una hipótesis o teoría que intente explicar el proceso o el comportamiento que estudia. Luego, esa hipótesis debe ser comprobada utilizando la información, los testimonios que han quedado en el presente del período estudiado.

Este segmento constituye nítidamente una *descripción*, que retoma un contenido precedente referido a los agentes que “construyen” la disciplina historia (2da. acepción del término), y en tal sentido, constituye un desarrollo de tipo parafrástico que asegura la continuidad coherente del texto:

Los historiadores estudian los acontecimientos pasados (1° segmento)

□

Los historiadores hacen preguntas al pasado a partir de preguntas que les genera el presente (3° seg)

□

Los historiadores deben seguir un método (5° seg)

A partir de una generalización inicial encarnada en el indefinido ***Todos***, se deduce explícitamente un derivado previsible

Todos los investigadores tienen un método de trabajo

□

También, los historiadores deben seguir un método.

La expresión asegura y explicita un movimiento reflexivo y consecutivo de lo *general* (los investigadores) a lo *particular* (los historiadores), remarcado por *también* (= *por lo tanto*)

Una nueva definición, encabezada por el marcador *es decir*, explicita el significado de la expresión *método de trabajo* previendo las posibilidades interpretativas del lector y dando continuidad temática al texto hacia su final.

(es decir) una serie de **pasos** que deben seguir para ordenar y cumplir con su tarea

□

en primer lugar, definen el tema que van a investigar.

□

En un segundo momento, elaboran una hipótesis o teoría que intente explicar el proceso o el comportamiento que estudia.

□

Luego, esa hipótesis debe ser comprobada utilizando la información, los testimonios que han quedado en el presente del período estudiado.

En este punto, se instala la *descripción* que caracteriza a todo el segmento; se presenta como una *descripción de las acciones* que esquemáticamente caracterizan el método de trabajo de los historiadores, encabezadas por *marcadores* de tiempo que indican la sucesividad de tales acciones (*en primer lugar... en un segundo momento... luego...*)

De esa manera, el texto retoma el contenido inicial del primer segmento referido a la historia como *la disciplina que practican los historiadores profesionales*, definiendo el tipo de práctica que se realiza sobre los *acontecimientos del pasado*. El texto en su totalidad se presenta, entonces, como una extensa *paráfrasis*, en el segundo de los significados apuntados anteriormente; esto es como "*desarrollo explicativo de un hecho idéntico*".

En este sentido, la paráfrasis representa uno de los mecanismos que posibilita la progresión temática de un texto, en tanto permite articular continuidades semánticas en el desarrollo de su información; en otras palabras, permite retomar un tema (tópico)²³ anunciado en

²³ Tema y Rema representan una de las nociones fundamentales de la descripción y teorías lingüísticas. Tema (*tópico*) y rema (*comento*) hacen referencia fundamentalmente a la faz comunicativa y cognitiva en la producción e interpretación de todo texto, en tanto representan "...aquello que contiene lo ya conocido o presupuesto que, en consecuencia, posee la menor información en un contexto dado o en una situación de enunciación" (el tema) y "...lo que aporta el contenido fundamental del mensaje en un contexto dado o en una situación determinada, lo que expresa lo nuevo, lo que se comunica acerca del tema, es decir, lo que resulta más rico en información con respecto al tema." (el rema).

determinada parte del texto, en otro momento de la enunciación; se trataría, entonces, de un fenómeno discursivo de *repetición* diferida. La repetición en sus diversas manifestaciones es la forma clave del desarrollo temático de un texto, en tanto permite mantener un núcleo invariante de información (tema) que al combinarse con información nueva (rema) construye la dinámica del proceso de producción de significados de los textos.

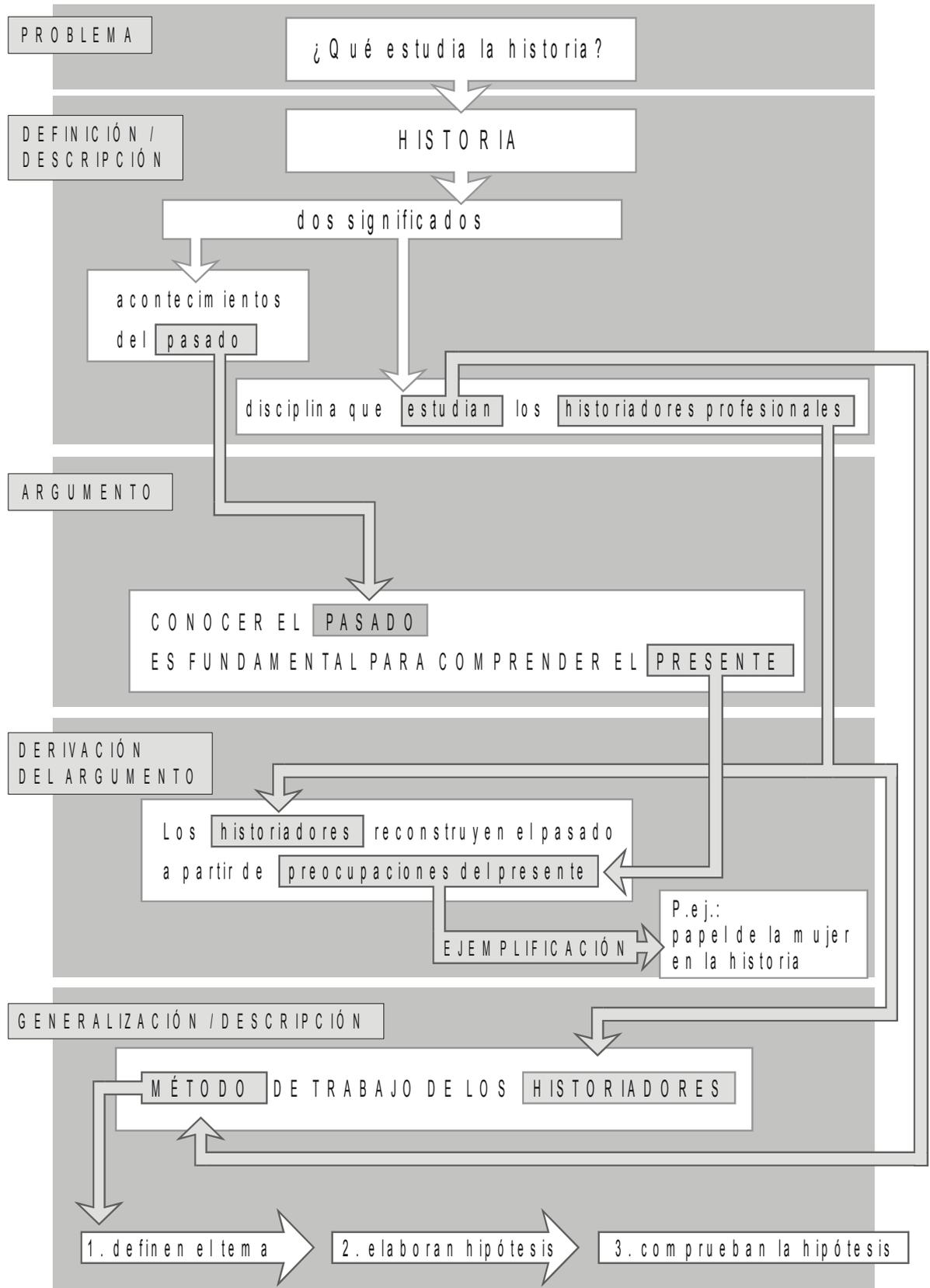
El hecho de que un sujeto pueda comprender un texto como una *unidad coherente*, descansa en buena medida en la posibilidad de que pueda establecer conexiones temáticas entre sus distintas partes; esto es, pueda reconocer información ya dada en el texto y conectar un segmento nuevo con algo anteriormente referido en el texto; de allí la incidencia de estos mecanismos de repetición en la faz cognitiva e interpretativa de los textos.

“...puede afirmarse, que ésta (la paráfrasis) presenta como categoría una estructura con un prototipo y una zona periférica. Son ejemplares óptimos o prototípicos las paráfrasis lingüísticas, es decir, aquellas que conservan estable su estructura semántica a través de transformaciones o sustituciones léxicas. En estos casos, sus rasgos componenciales se mantienen sin cambio. En cuanto al resto de las paráfrasis, entran en la zona de la periferia y es precisamente allí donde es imposible establecer dónde termina lo parafrástico. Esto sucede en el dominio del discurso, donde entran a actuar contextos cognitivos –representaciones, presunciones, saberes compartidos, etcétera- así como contextos culturales, ideológicos, estéticos, enciclopédicos y otros.”
(Zamudio, 2000:85)

La paráfrasis lingüística representa, por lo tanto, el orden de la repetición de diversos elementos que permite el encadenamiento temático progresivo de todo texto; por tal motivo, podríamos considerar que muchos de los fenómenos de cohesión textuales (sinonimia, hiperonimia-homonimia, etc.) constituyen formas particulares de la paráfrasis.

Podríamos esquematizar el desarrollo temático (parafrástico) de nuestro texto base de la siguiente manera:

(Bernárdez,1995:32) La estructura tema/rema, introduce otra noción íntimamente ligada a los modos organizadores de la información textual: la progresión temática, en tanto expresión teórica del desarrollo temático de un texto que ayuda a explicar los procesos diversos de textualización. Dicha noción se asienta en aspectos cognitivos de la producción/comprensión de los textos.



De esta manera, retomamos las problemáticas y definiciones centrales planteadas por la lingüística textual, en el sentido de que

“nuestra competencia (para producir y comprender textos) no es frástica sino textual (transfrástica): no es la capacidad de producir y reconocer como gramaticales, aceptables, etc., enunciados en cuanto entidades sintácticas constituidas por elementos cuyos vínculos recíprocos sean definibles sólo en términos de relaciones sintácticas, sino en cuanto fragmentos interconectados de un discurso coherente” (Garavelli Mortara, citado en Lozano et al., 1993:20)

La *coherencia*, como condicionante de la formación e interpelación de textos, es una propiedad básicamente relacional, en el sentido que se constituye y/o expresa a partir de conexiones semánticas que se establecen entre las distintas secuencias que conforman la unidad textual:

“Intuitivamente –dice Van Dijk– la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” (van Dijk, 1980 citado en Lozano et al., 1993:21, subrayado nuestro).

El significado de un texto no se configura entonces, como el resultado de la adición de los significados particulares de las frases, sino de manera interfrástica. El texto no representa una frase compleja, o una frase en expansión, sino un fenómeno de otro orden que nos hace abandonar definitivamente cualquier ilusión de establecer una homología con las estructuras oracionales.

Tampoco es posible afirmar, siguiendo a Lozano, que *“la coherencia se encuentra simplemente en la (unidimensional) sucesión lineal de los enunciados”*; más bien constituye un complejo fenómeno de naturaleza sintáctica, pragmática y cognitiva. Sin embargo, rescataremos aquí –a los fines de su presentación didáctica– el valor que representa la dimensión lingüística de tal fenómeno, en tanto permite hacer visibles mecanismos propios del sistema de la lengua que “trabajan” o “cooperan” en el funcionamiento coherente de los textos.

Es en ese sentido que rescatamos el valor de la *paráfrasis*, en tanto “figura” de la composición lingüística de textos que permite observar, al menos en parte, los procesos de enlaces semánticos entre distintos enunciados en la constitución de una unidad textual.

2.1.1. Breve reflexión sobre el material analizado

A partir del análisis del texto-objeto, podríamos arribar a algunas definiciones funcionales para nuestro trabajo:

Tal como anticipáramos en el capítulo precedente, los ejemplares discursivos objeto de nuestro análisis (las *explicaciones de los manuales escolares*; en este caso, las “lecciones de historia”) se construyen a partir de una mixtura de tipos secuenciales diferentes –entre ellos, los explicativos, descriptivos y argumentativos– aunados tras la función de *explicar* la *especificidad de la Historia*. En este sentido, lo *explicativo* responde más a una función comunicativa pretendida, que a la homogeneidad o predominancia de una forma prototípicamente explicativa, al menos en los términos planteados por J.M. Adam (1997).

En términos de predominio, las secuencias más recurrentes parecieran ser las *descriptivas* que, a diferencia del tipo *explicativo*, despojan al texto de problematizaciones sobre su contenido (*por qué... cómo... etc.*), y lo muestran como un desagregado expositivo de información ya decantada, no-problemática. Retomando la discusión del apartado anterior, los textos analizados parecieran manifestarse discursivamente más como *expositivos* o *informativos* que como *explicativos* en términos estructurales.

Esta particularidad trae aparejadas consecuencias cognitivas e interpretativas, en el procesamiento de tales textos. Al no instalarse problemas o cuestionamientos iniciales –típicos de la explicación– respecto del contenido a tratar, los textos no demandan respuestas, no activan dudas, sino que se presentan como una suma de afirmaciones y definiciones poco problemáticas, y nada discutibles, que “ilustran” más que “cuestionan” los temas presentados. Interpretativamente no “tensionan” ni “inquietan” al lector en la búsqueda de resultados, sino que lo llevan a “asimilar” determinados contenidos resueltos de antemano y que el texto sólo busca reflejar. En este sentido, son comprensibles las numerosas sentencias de carácter universalizante, algunas veces con claro valor persuasivo, más que informativo:

- Conocer y entender el pasado **es fundamental**, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad.
- El presente **es el que indica** a los historiadores qué preguntas hacerle a la historia (...) Esto permite actuar sobre los hechos del futuro.
- **Todos** los investigadores tienen un método de trabajo, es decir, una serie de pasos que deben seguir para ordenar y cumplir con su tarea.

Las definiciones al inicio del texto, contribuyen a crear un suelo de conocimientos mínimos para asegurar la comprensión posterior del texto, pero al mismo tiempo inhiben otro tipo de proceso reflexivo; esta particularidad parece, sin embargo, estar atenuada en el texto 11 tras la demanda de una actividad que refuerce la comprensión del segmento anterior (los sentidos de la palabra historia) y posterior (la historia individual y social):

Para comprender la diferencia entre estos dos significados te proponemos que realices la tarea de la página siguiente:

Busquen entre las fotos familiares (...) Comiencen por ordenarlas (...) Numérenlas en ese orden y resuman brevemente por escrito (...) Reúnanse en grupos (...). Luego comparen (...) Observen qué tienen en común (...) Discutan sobre la razón de las diferencias y similitudes.

En este caso singular, podemos observar que la secuencia citada semeja un texto de tipo instructivo, propio de las actividades escolares, injertado en el desarrollo de una explicación sobre la especificidad de la historia como disciplina. Esta particularidad se ve reforzada por el aspecto enunciativo de este fragmento, que designa al destinador y destinatario del texto:

“te proponemos que realices la tarea de la página siguiente... busquen... comiencen ... numérenlas... etc.”

Cognitivamente hablando, la incidencia más evidente de la forma de estos textos en el sistema de procesamiento de sus intérpretes, radicaría en la *organización y jerarquización secuenciada* de la información que bajo distintas formas de continuidad temática (repeticiones y paráfrasis,) conforman una macroestructura semántica que asegura la comprensión del lector

(tal como queda evidenciado en el cuadro precedente). Este aspecto, pareciera adquirir más relevancia que los contenidos problematizadores de nociones y conceptos disciplinares.

Para dar mayor sustento a estas hipótesis, abordaremos en el siguiente apartado el análisis estructural y discursivo de otras explicaciones presentes en distintas lecciones de los manuales escolares de Historia para alumnos del Ciclo Básico Unificado.

En una segunda etapa del trabajo de análisis de *lecciones* de Historia, seleccionamos el siguiente texto-base: *La crisis del imperio romano. La división del Imperio*²⁴ (texto n°12). El trabajo sobre este texto será contrastado parcialmente con otro de temática similar (*La disolución del imperio romano*)²⁵. El objetivo central lo constituye nuevamente el develamiento de las estructuras textuales y lingüísticas que permiten caracterizar el género discursivo en cuestión: *las lecciones de los manuales de Historia*.

Texto 12

LA CRISIS DEL IMPERIO ROMANO.

La división del Imperio.

A partir del siglo III d.C. el Imperio Romano sufrió una profunda crisis. Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones. Lo antiguo o lo viejo no desaparece sino que se transforma, y surge algo nuevo, diferente. A partir del siglo III d. C., el Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.

Desde el siglo III d. d.C., Roma perdió gradualmente su autoridad como centro del Imperio y las provincias adquirieron cada vez mayor poder. A este período se lo llama *anarquía militar*, porque los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder, provocando entre ellos reiterados conflictos que debilitaron al Imperio.

Entre tanto, las primeras olas de pueblos germánicos (que los romanos llamaron *bárbaros*) comenzaron a cruzar las fronteras y a ocupar vastas provincias, a las que saquearon sin encontrar oposición eficaz.

Para controlar la anarquía militar fue necesario un gobierno más fuerte y centralizado, capaz de expulsar a los pueblos germánicos y someter todo el territorio del Imperio a una sola autoridad. Por esto, la máxima autoridad del Imperio ya no fue un *princeps*, un *primer ciudadano*, sino un *dominus*, un señor, un personaje sagrado, un dueño absoluto: este nuevo sistema de gobierno fue el *dominado*.

A fines del siglo III, Diocleciano intentó reorganizar el Imperio, dándole la forma de una monarquía oriental en la que el emperador tenía un carácter divino y la población carecía de participación política. Para hacer más fácil su gobierno lo dividió en dos regiones: la oriental y la occidental. Al frente de cada una, había dos *Augustus*, con poder político, y dos *Césares*, con poder militar. Este sistema, llamado tetrarquía (gobierno de cuatro), aseguró el poder central del Imperio durante un siglo.

El sucesor de Dioclesiano, Constantino, trasladó la capital a Constantinopla. A fines del siglo IV, Teodosio fue el último emperador que logró mantener unido a todo el imperio.

Alonso, E. y otros: *La Historia de las Sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. ciclo E.G.B.* Aique. S/d.

²⁴ Alonso, E. y otros: *La Historia de las Sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. ciclo E.G.B.* Aique. S/d.

²⁵ Jungman, E. y otros (2000): *Sociedad en Red 7.* aZ editora. Bs. As

Texto 13

LA DISOLUCIÓN DEL IMPERIO ROMANO

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración. La anarquía militar, la reducción del comercio y el despoblamiento de las ciudades, junto con las limitaciones y transformaciones del sistema esclavista, fueron algunas de las causas del debilitamiento del imperio.

La desaparición del imperio de Occidente significó el fin de un tipo de autoridad política y también supuso el fin de la unidad cultural traída por la expansión de Roma.

En los siglos siguientes, en el antiguo espacio romano surgieron tres civilizaciones: los reinos romano-germánicos en Europa Occidental, el imperio Bizantino en Oriente y la sociedad islámica en la Península Ibérica y en el Norte de África.

Los germanos eran pueblos de origen indoeuropeo provenientes del Este y Norte de Europa que desde el siglo I se habían trasladado hacia las fronteras del imperio romano y, entre los siglos III y IV, algunos de ellos traspasaron sus fronteras en busca de mejores tierras. Hacia el siglo I, los germanos sufrieron la presión de los hunos, pueblo nómada de las estepas de Asia Central, y atravesaron violentamente las fronteras del imperio.

La migración de pueblos germanos –que los romanos llamaban *bárbaros* como a todos los pueblos extranjeros, de idioma y costumbres diferentes a las propias– fue lo que terminó por derribar al imperio.

Jungman, E. y otros (2000): *Sociedad en Red 7*. aZ editora. Bs. As.

Analicemos, ahora, el primer segmento del texto base:

A partir del siglo III d.C. el Imperio Romano sufrió una profunda crisis. Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones. Lo antiguo o lo viejo no desaparece sino que se transforma, y surge algo nuevo, diferente. A partir del siglo III d.C., el Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.

El texto se abre con una afirmación inicial, que reitera y afirma temáticamente el contenido anunciado en el título, *La crisis del Imperio Romano*, especificado con una marca temporal que también se reitera a lo largo del segmento: *a partir del siglo III d.C.* Dicha afirmación explícita al inicio del primer segmento el contenido central del cual el texto resultará una *progresión*, “alertando” de esta manera, la labor cognitiva del lector. La comprensión del macro-tema no resulta de un proceso de inferencias demandadas al intérprete, sino que está claramente explicitado al inicio: *el imperio romano sufrió una profunda crisis (a partir del siglo III d.C.)*.

También en el texto 13, la afirmación inicial explícita el tema central del texto:

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración

A aquella afirmación central le sigue, en el texto base, la definición del término clave: *crisis*. Si suponemos el texto-objeto en una continuidad de lecturas desarrolladas en los capítulos precedentes acerca de *Roma y el Imperio Romano* (el tema), podríamos pensar que la *crisis* representa un elemento novedoso (rema) cuya interpretación resulta clave para la comprensión del texto completo, y de ahí la necesidad de su *definición*:

Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones.

Tal como señaláramos anteriormente, la *definición* parece constituir uno de los mecanismos lingüístico-discursivos más comunes en los textos con función de *explicar*, que permite al texto “progresar” temáticamente, al tiempo que cooperar cognitivamente con el receptor. Este sentido de “refuerzo cognitivo” puede atestigüarse en el enunciado que le sigue como una clara *paráfrasis* lingüística de los términos implicados en la definición:

*Lo antiguo o lo viejo no desaparece sino que **se transforma**, y surge algo nuevo, diferente.*

En este caso, el carácter abstracto del término de definición (*crisis*), demanda que se adicione de manera repetitiva varios significados, operación que busca facilitar su comprensión

Crisis = período de cambios

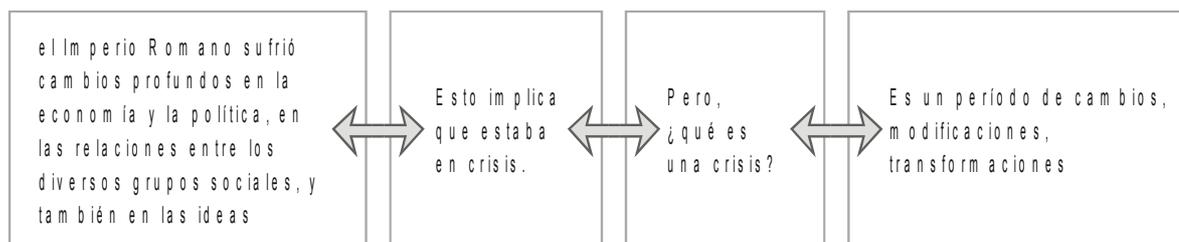
Cambios = modificaciones = transformaciones

Se transforma = surge algo nuevo, diferente.

Al final del segmento, el texto retoma los contenidos de la afirmación inicial (*el Imperio Romano sufrió una profunda crisis*), y de la definición (*Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones.*), aspectos ya tematizados, para agregar nueva información acerca de cuáles aspectos del Imperio se transformaron en el período de su crisis (*economía, política, relaciones sociales, ideas*); de esta manera, se hace explícita/visible una derivación de un tema abstracto y general (la crisis o la crisis del Imperio Romano) hacia aspectos más específicos y particulares como la economía o la política, que permiten circunscribir la generalidad de dicho término, y colaborar en su comprensión.

El Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.

El mecanismo de inferencias necesario para comprender el enunciado precedente parece estar develado/explicitado en el mismo texto, asegurando el proceso de su interpretación, y facilitando la tarea del lector:



Aunque no podríamos afirmar que ello constituya un rasgo común a todos estos textos; en nuestro texto-testigo (13) se demanda una fuerte inferencia entre el primero y segundo párrafos:

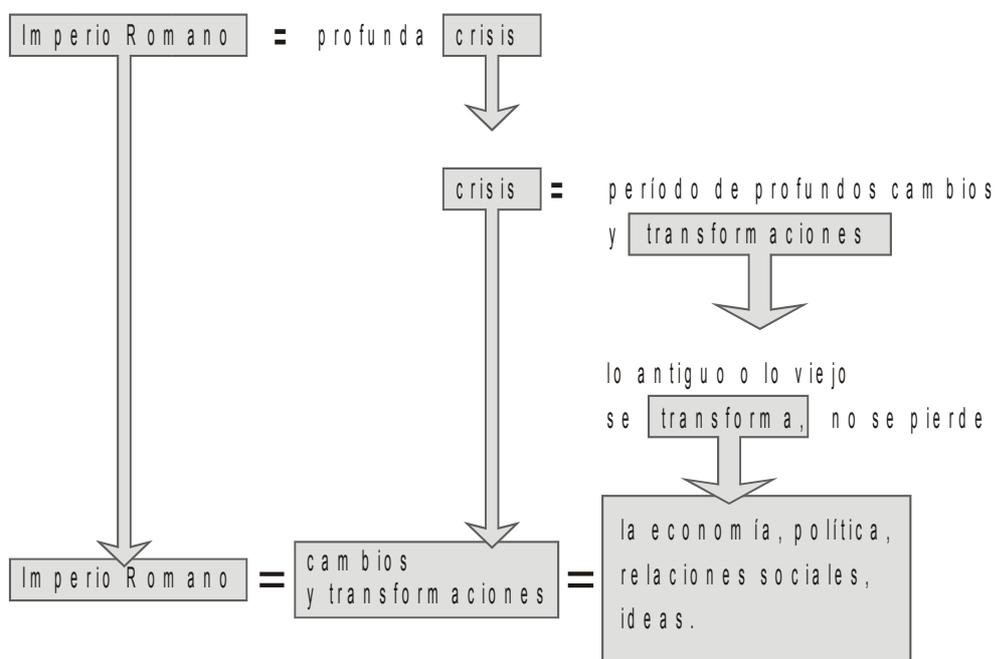
*Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración. (afirmación inicial). La anarquía militar, la reducción del comercio y el despoblamiento de las ciudades(...), fueron algunas de las causas del **debilitamiento** del imperio. (exposición de causas)*



*La **desaparición** del imperio de Occidente significó el fin de un tipo de autoridad política y también supuso el fin de la unidad cultural traída por la expansión de Roma. (consecuencias)*

Entre el 2º y 3º párrafo, el lector debe inferir que el Imperio Romano no sólo entró en una crisis que lo *debilitó* (situación que puede ser reversible), sino que tal crisis efectiva e irremediablemente lo hizo *desaparecer*. La *desaparición* se anuncia como un estado dado y final, que debe inferirse como consecuencia directa del *debilitamiento* del Imperio (aunque puede entenderse como una continuidad semántica de la *disolución* anticipada en el título).

La organización temática y semántica del texto objeto (12) acompaña, entonces, un proceso cognitivo (una línea de razonamiento en el lector) que podríamos graficar de la siguiente manera:



Se reitera la marca temporal con que se inicia el texto, que refuerza la ubicación cronológica de los aspectos tematizados (la crisis del Imperio Romano):

A partir del siglo III d.C.

La dimensión cronológica de los contenidos motivo de explicación parece ser un elemento clave, y de allí la reaparición frecuente de marcadores temporales. Así en el texto testigo (nº 13):

Hacia el siglo V... dos siglos de duración..., entre los siglos III y IV...etc.

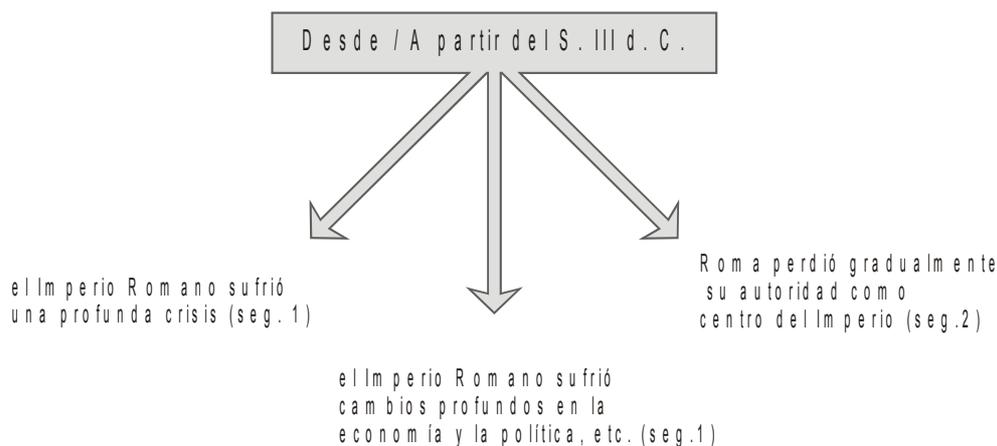
Observemos ahora, el segundo segmento del texto 12:

Desde el siglo III d. C., Roma perdió gradualmente su autoridad como centro del Imperio y las provincias adquirieron cada vez mayor poder. A este período se lo llama anarquía militar, porque los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder, provocando entre ellos reiterados conflictos que debilitaron al Imperio.

La secuencia se abre con la reiteración de la misma marca temporal presente en la secuencia anterior:

Desde el siglo III d. C. = A partir del siglo III d.C.

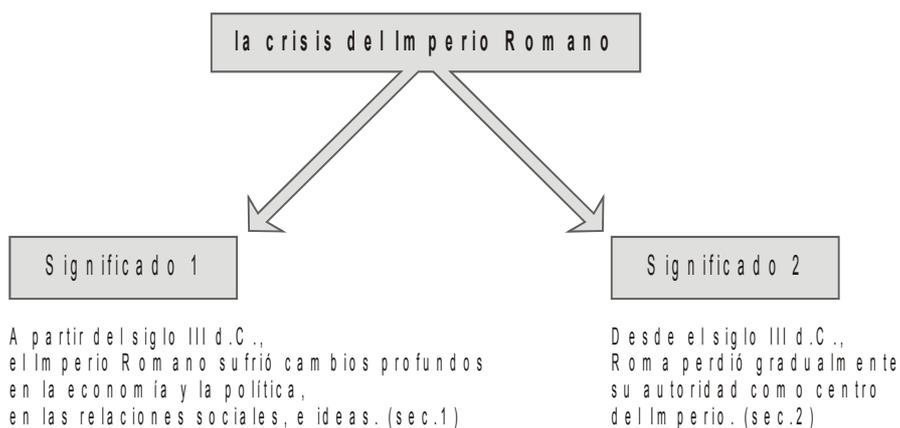
La *repetición*, tal como expusieramos en el apartado anterior, representa una forma clave del desarrollo temático de un texto, en tanto permite mantener un núcleo invariante de información (*a partir/desde el siglo III d.C.*) que se combina progresivamente con información nueva y construye así la dinámica propia de producción de significado del texto. En este caso,



En este caso, la repetición del marcador de tiempo, tendría un doble efecto:

a) por un lado, busca un anclaje definitivo en el sistema cognitivo del receptor, reduciendo el margen de ambigüedad en cuanto a la ubicación cronológica de los hechos presentados (el proceso de disolución del imperio romano *data* –“sin lugar a dudas”– del siglo III d.C. en adelante).

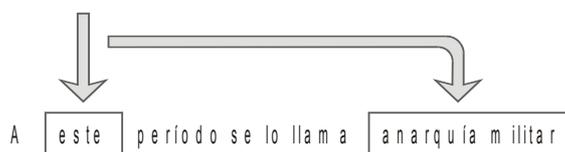
b) por otro lado, se mantiene como núcleo invariante, tematizado, que permite la incorporación de nueva información que adiciona sentidos al tema central del texto:



Este segundo significado atribuido a la *crisis del Imperio Romano*, permite la continuidad de la parte final del segmento a partir del pronombre *este* (este periodo); la sustitución de un lexema o de un sintagma completo por un pronombre, constituye también uno de los mecanismos textuales más extendidos de repetición o reproducción parafrástica. La *pronominalización* representa un mecanismo de “enlace” textual y cognitivo entre un elemento anterior y otro nuevo, que posibilita la progresión coherente tanto del texto como del proceso de su comprensión.

En este caso, el pronombre *este* posibilita dar continuidad a una idea (la pérdida gradual de autoridad del Imperio Romano a partir del siglo III d.C.) con una nueva expresión que permite precisar la idea antecedente:

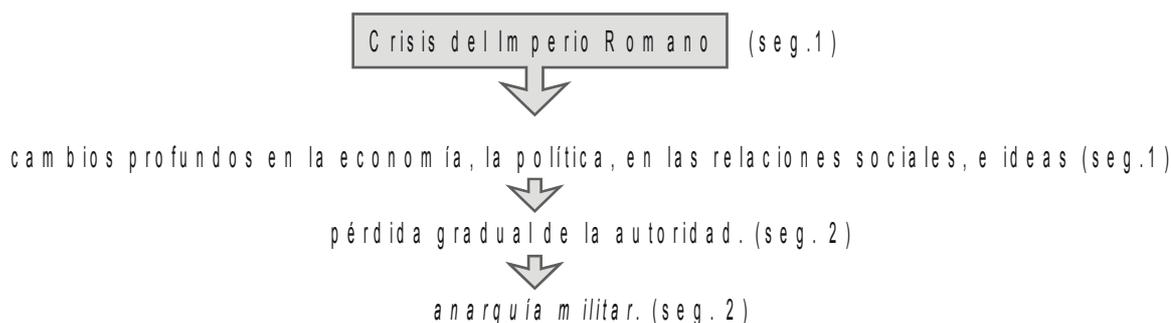
Roma perdió gradualmente su autoridad como centro del Imperio y las provincias adquirieron cada vez mayor poder.



O en otros términos:

Roma perdió gradualmente su
autoridad como centro del Imperio y
las provincias adquirieron cada vez
mayor poder = anarquía militar

La precisión terminológica (la designación técnica de *anarquía militar* al período de crisis de Roma) colabora en este proceso de singularización y especificación del significado del tema central (crisis):



Esta delimitación léxica, permite renombrar el período tematizado en otras partes del texto (expansión parafrástica por repetición):

P.ej.: *Para controlar la anarquía militar fue necesario un gobierno más fuerte y centralizado (...)* (Párrafo 4)

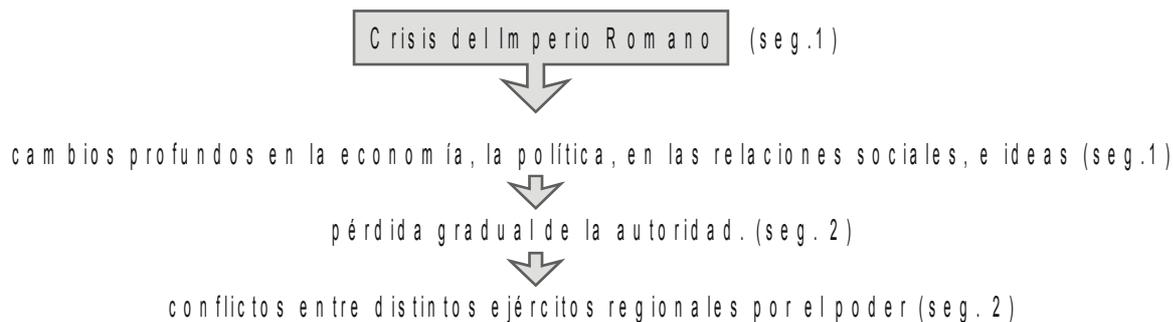
Este proceso de definiciones de los términos empleados (*crisis, anarquía militar*) parece constituir un mecanismo relevante en estos textos escolares con propósitos explicativos; sin embargo no podríamos generalizarlo como un rasgo predominante; así en el texto testigo (13) se alude a la misma expresión (*anarquía militar*) sin precisión léxica alguna:

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración. La anarquía militar, la reducción del comercio y el despoblamiento de las ciudades, junto con las limitaciones y transformaciones del sistema esclavista, fueron algunas de las causas del debilitamiento del imperio.

Volvamos al texto base (12). La relación causal que le continúa, podría entenderse como un sub-segmento explicativo, que pretende dar cuenta tanto de una de las causas/consecuencias generales del período de crisis de Roma (la pérdida de autoridad), como de la pertinencia del término incorporado (*anarquía militar*) para designar dicho período. En ese sentido, el sintagma explicativo encabezado por el marcador *porque*, introduce una *definición* del nuevo término:

Anarquía militar	(Porque) =	los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder, provocando entre ellos reiterados conflictos que debilitaron al Imperio
------------------	-------------------	---

Esta definición constituye un eslabón que permite progresar al texto en el proceso de concreción de su tema más general (la *crisis*) con el agregado de nueva información, más particularizada; este proceso potencia la función “explicativa” del texto, en vistas a la actividad cognitiva del receptor:



Analicemos el tercer segmento:

Entre tanto, las primeras olas de pueblos germánicos (que los romanos llamaron bárbaros) comenzaron a cruzar las fronteras y a ocupar vastas provincias, a las que saquearon sin encontrar oposición eficaz.

El segmento se abre con un marcador temporal (*entre tanto*) que indica la simultaneidad cronológica en la ocurrencia de uno de los motivos del desmembramiento del imperio invocadas en el tramo anterior, con otra nueva causal, recientemente introducida:



El matiz temporal de simultaneidad funciona también como mecanismo textual para adicionar causas diversas, funcionales para la explicación del fenómeno central (la *crisis*).

La exposición de las causas parece caracterizar globalmente los ejemplares discursivos que estamos analizando. Así en nuestro texto testigo (13), las causas se suceden inmediatamente con la proposición afirmativa que abre el texto:

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración.

(afirmación inicial)



*La anarquía militar, la reducción del comercio y el despoblamiento de las ciudades, junto con las limitaciones y transformaciones del sistema esclavista, fueron algunas de las **causas** del debilitamiento del imperio*

En el segmento de nuestro texto-objeto (12) que estamos analizando, puede observarse la presencia de otra *definición* que precisa la designación del término antecedente:

Pueblos germánicos (que los romanos llamaron bárbaros)

La definición se completa con la *descripción* de una *serie de acciones* atribuidas al actor *bárbaros*:

Comenzaron a *cruzar* las fronteras y a *ocupar* vastas provincias a las que *saquearon*...

En ese sentido, el lector puede reconstruir/inferir la definición del nuevo elemento que presenta la secuencia (el agente *bárbaros*) de la siguiente manera:

Bárbaros: nombre con que los romanos llamaron a los pueblos germánicos que, a partir del siglo III d.C., avanzaron sobre el Imperio, ocuparon sus provincias y las saquearon.

También en el texto-testigo (13), se explicita y define el significado de *bárbaros*:

...pueblos germanos –que los romanos llamaban bárbaros como a todos los pueblos extranjeros, de idioma y costumbres diferentes a las propias–

y se expone una *descripción* de sus acciones principales

*Los germanos eran pueblos de origen indoeuropeo (...) que desde el siglo I se **habían trasladado hacia las fronteras del imperio romano** y, entre los siglos III y IV, algunos de ellos **traspasaron sus fronteras** en busca de mejores tierras. (...) los germanos **sufrieron la presión** de los hunos, (...) y **atravesaron violentamente** las fronteras del imperio.*

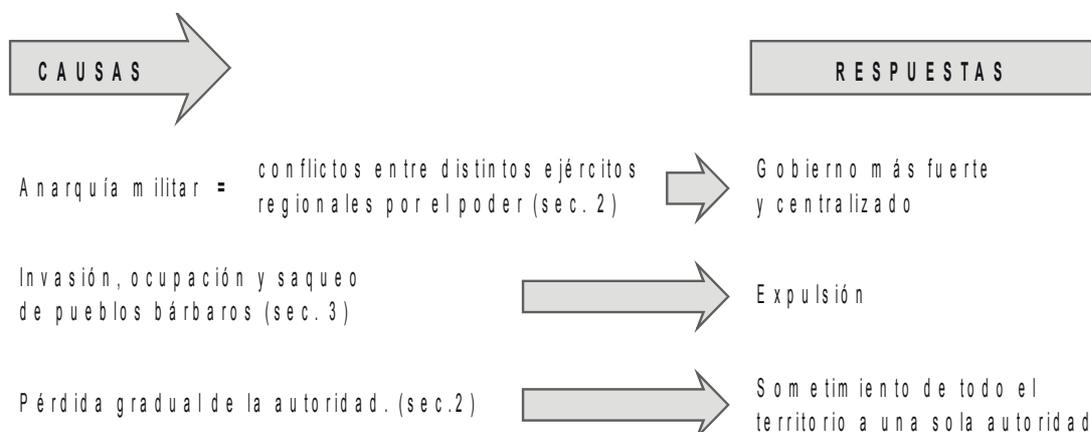
Observemos el siguiente segmento de nuestro texto-objeto (12):

Para controlar la anarquía militar fue necesario un gobierno más fuerte y centralizado, capaz de expulsar a los pueblos germánicos y someter todo el territorio del Imperio a una sola autoridad. Por esto, la máxima autoridad del Imperio ya no fue un princeps, un primer ciudadano, sino un dominus, un señor, un personaje sagrado, un dueño absoluto: este nuevo sistema de gobierno fue el dominado.

En este fragmento, el texto se abre hacia una nueva dirección. Hasta el momento, el contenido central del texto lo constituían la descripción del proceso de crisis del Imperio Romano y la explicitación de las causas y efectos principales de tal proceso:



En este segmento, se inicia un nuevo proceso que *describe* una serie de *acciones* llevadas a cabo por el Imperio, a manera de “respuesta necesaria” (*fue necesario*) frente a los factores causantes de la crisis



La “necesidad” de contrarrestar la crisis del Imperio, e instrumentalizar dichas respuestas, genera una consecuencia inmediata e inevitable, introducida por el marcador consecutivo *por eso*:

Necesidad de:

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gobierno más fuerte y centralizado. • Expulsión de los <i>bárbaros</i> • Sometimiento de todo el territorio a una sola autoridad | | <ul style="list-style-type: none"> • Nueva autoridad central: <i>dominus</i> • Nuevo sistema de gobierno: <i>dominado</i> |
|--|--|---|

La segunda parte del segmento (*por eso...*) reconstruye, entonces, la lógica predominante del texto (la exposición causal de los fenómenos) explicitando las *consecuencias* correspondientes a tales causas; En tal sentido, tal como señaláramos anteriormente, en esta lógica descansa el matiz “explicativo” del texto.

Los cambios introducidos en el sistema de gobierno del Imperio, invocan una serie de agentes articulados entre un *antes* (período gobernado por un *Princeps*) y un *después* (gobierno del *dominus*); dos paráfrasis lingüísticas *definen* y expanden el significado de los términos involucrados:

ANTES (del siglo III d.C.)	DESPUÉS (del siglo III d.C.)
<i>Princeps</i>	<i>Dominus</i>
“un primer ciudadano”	<i>Un señor, un personaje sagrado, un dueño absoluto.</i>

Nuevamente la definición y la paráfrasis, constituyen herramientas usuales para la expansión temática del texto y el anclaje cognitivo en el receptor.

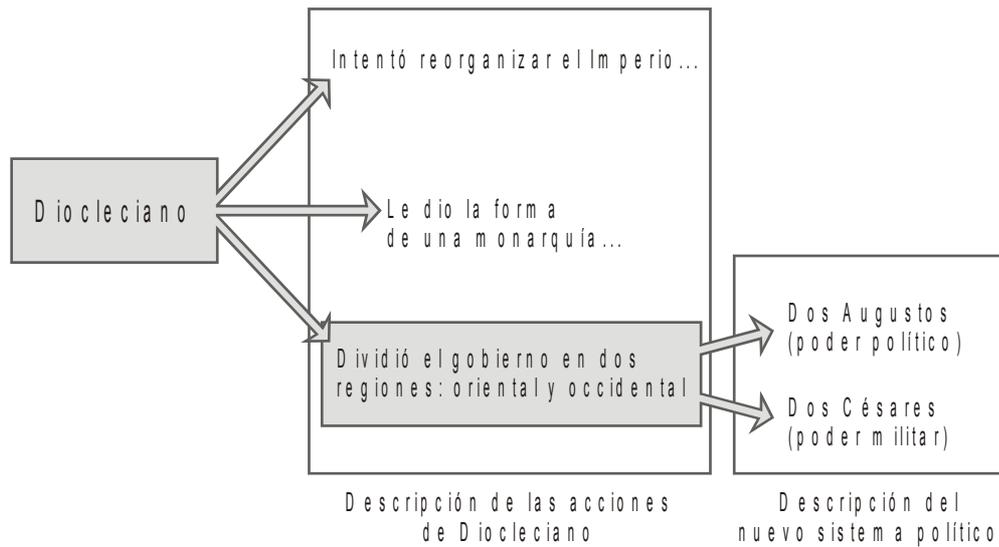
Analicemos ahora el siguiente segmento:

A fines del siglo III, Diocleciano intentó reorganizar el Imperio, dándole la forma de una monarquía oriental en la que el emperador tenía un carácter divino y la población carecía de participación política. Para hacer más fácil su gobierno lo dividió en dos regiones: la oriental y la occidental. Al frente de cada una, había dos Augustus, con poder político, y dos Césares, con poder militar. Este sistema, llamado tetrarquía (gobierno de cuatro), aseguró el poder central del Imperio durante un siglo.

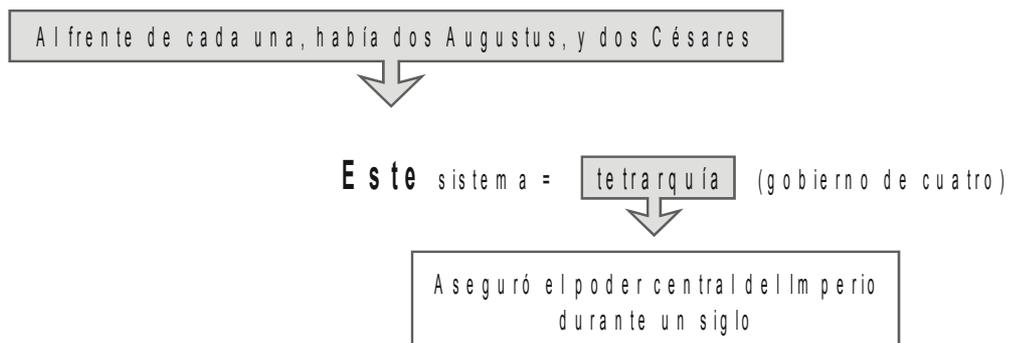
El tramo se abre con una marca temporal, que explicita nuevamente la marcación cronológica más recurrente del texto: *el siglo III d.C.* En este caso, la conexión con las marcas anteriores, se establece sobre un eje de sucesión temporal, que indica un antes (la crisis propiamente dicha) y un después (las medidas políticas adoptadas):

A partir/desde el siglo III d.C.  A fines del siglo III d.C.

La totalidad del segmento está estructurada como una *descripción* de las acciones desarrolladas por un agente particularizado –*Diocleciano*– que retoma el contenido del subtítulo (*La división del Imperio*). Otra descripción, se inserta para caracterizar el nuevo sistema de gobierno ideado por este emperador



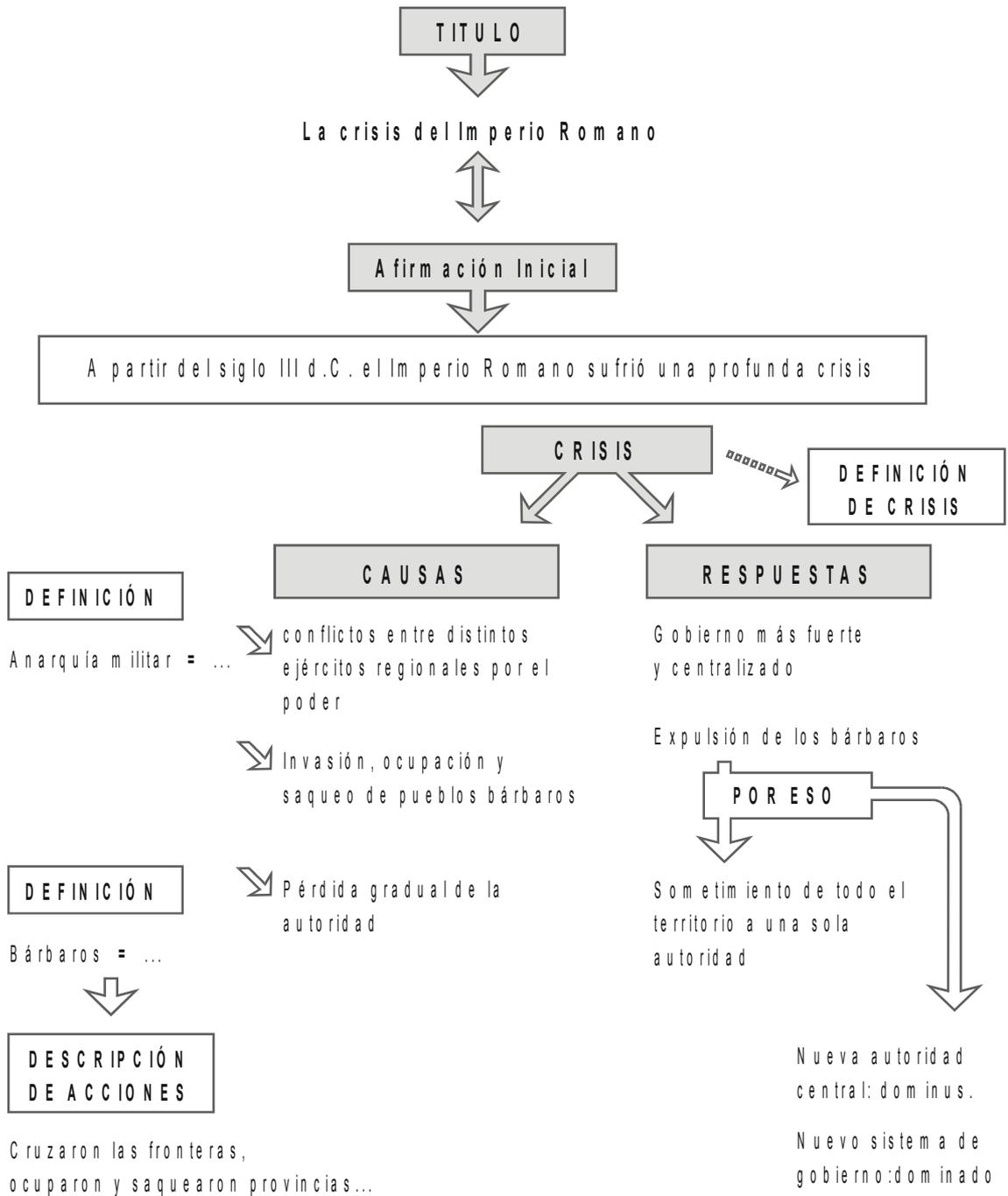
Un nuevo enlace pronominal (*este sistema*), articula una expresión antecedente con una definición que precisa y designa su contenido, y, por otro lado, con una afirmación conclusiva

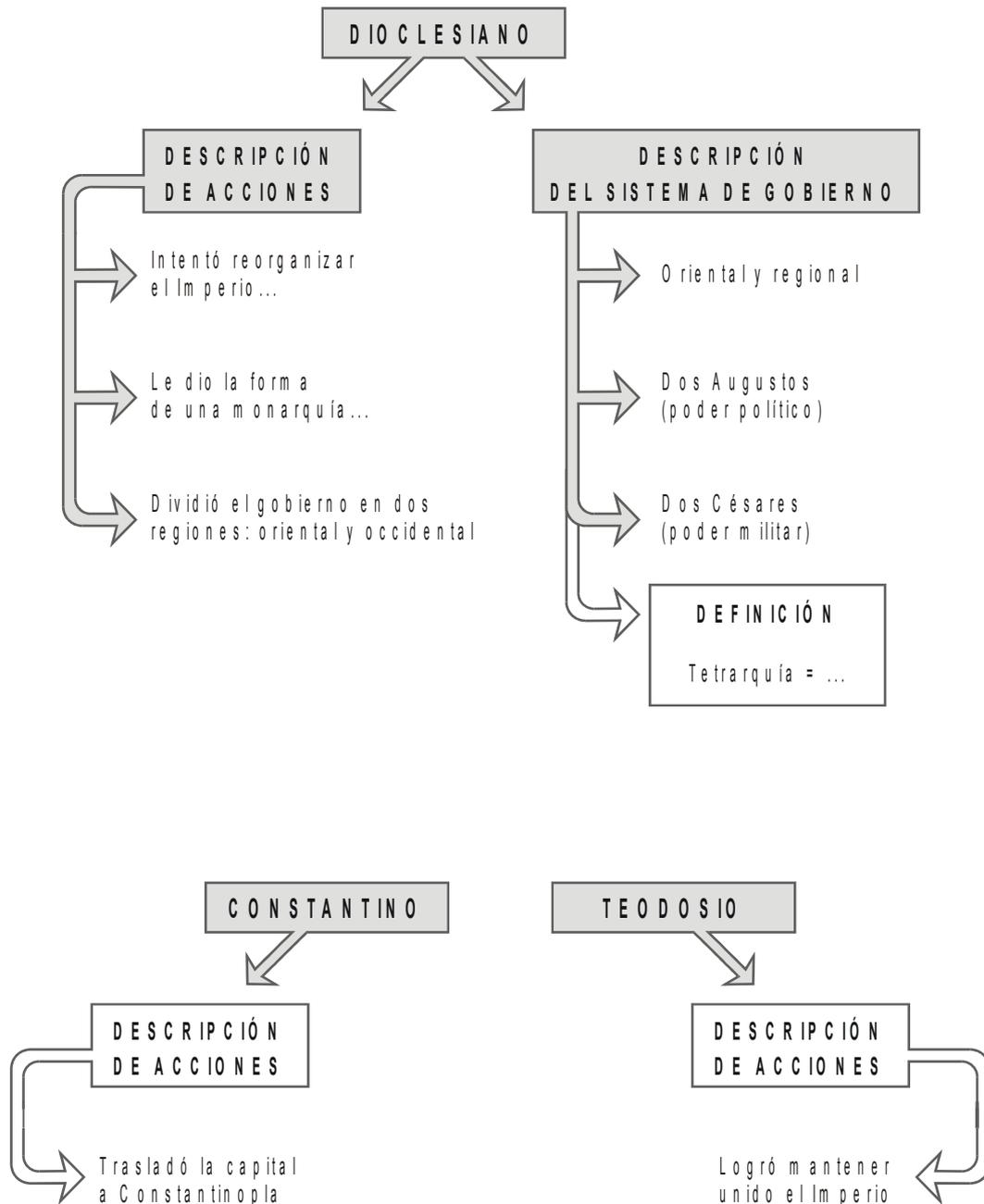


El texto se cierra con una nueva descripción de acciones atribuibles a Constantino (*trasladó la capital a Constantinopla*) y Teodosio (*fue el último emperador que logró mantener unido a todo el imperio*). Una nueva marca temporal, indica una “distancia” cronológica, respecto a la predominancia observada del siglo III d.C.:

A fines del siglo IV.

Podríamos expresar de esta manera la composición temática y secuencial de nuestro texto objeto (12):





Un aspecto interesante que ofrece la lectura de estos textos, es la *marcación temporal* con la que se presentan los hechos históricos. Habíamos analizado anteriormente la presencia repetida de *a partir/desde el siglo III d.C.* en el texto 12, como un índice constante de localización temporal de la crisis romana. Dicha marca define y “domina” temporalmente los cuatro primeros párrafos que concentran la mayor parte de las acciones descritas en el texto. En efecto, *a partir/desde el siglo III d.C.*

- *El Imperio Romano sufrió una profunda crisis.*
- *El Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.*

- *Roma perdió gradualmente su autoridad como centro del Imperio.*
- *Las provincias adquirieron cada vez mayor poder.*
- *Los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder y provocaron reiterados conflictos que debilitaron al Imperio.*
- *Las primeras olas de pueblos germánicos comenzaron a cruzar las fronteras y a ocupar vastas provincias, a las que saquearon.*
- *La máxima autoridad del Imperio fue un dominus.*

La marca *A fines del siglo III* rige, en cambio, los sucesos descritos en el cuarto párrafo:

- *Diocleciano intentó reorganizar el Imperio.*
- *Dividió el imperio en dos regiones: la oriental y la occidental.*

Mientras que la última, *a fines del siglo IV* (la única referida a tal siglo), determina tan solo una acción:

- *Teodosio fue el último emperador que logró mantener unido el imperio.*

El aspecto temporal del texto se determina, entonces, tras la aparición de distintas marcas que señalan la sucesión desde *a partir del siglo III d.C.* hasta *a fines del siglo IV* y que concentran desigualmente distintos sucesos acontecidos en el plazo total del período descrito; la duración de la crisis romana (los dos siglos), puede ser inferida por el lector tras la lectura de *todo* el texto.

En el texto 13, a diferencia del anterior, una localización temporal encabeza el texto y determina la ubicación y *duración* del suceso central (*la disolución del imperio romano*) que se reafirma con la marca posterior, y engloban las acciones comprendidas en este período. En efecto,

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración. (...) En los siglos siguientes...

*EL GÉNERO DE LAS LECCIONES DE LOS MANUALES ESCOLARES
DE HISTORIA. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE SU ESPECIFICIDAD
DISCURSIVA Y ESTRUCTURAL.*

Del análisis realizado en los capítulos precedentes, se evidencia claramente que el tipo de secuencia más visible en estos textos que circulan en la escuela para explicarles a los alumnos fenómenos históricos es el *descriptivo*, y en menor grado el *explicativo*. Descripciones de fenómenos políticos y sociales (como el nuevo sistema de gobierno instaurado en el Imperio Romano a partir del siglo III d.C.) o de acciones desarrolladas por los distintos actores (los bárbaros, Diocleciano, Constantino o Teodosio) conforman un tipo de estructura textual predominante en los discursos analizados (las lecciones de los manuales de historia). No abundaremos en las diferencias entre los tipos textuales explicativos y descriptivos, a las que ya hemos hecho referencia. La tesis central de este trabajo acerca de la no correspondencia entre la intencionalidad explicativa de estos discursos con un prototipo textual *específicamente* explicativo, ha adquirido mayor solidez con el desarrollo del análisis empírico. Ello puede constituirse en una de las claves más interesantes para un abordaje didáctico de los mismos.

Otro matiz destacable que resulta del análisis de estos textos, se refiere a la evidente lógica “causalista” que orienta la generación de estos textos. Buena parte de la interpretación de los hechos históricos tratados, descansa en la comprensión de las causas que los motivan, como de las medidas y efectos que le continúan. La explicitación de las causas de los fenómenos o hechos históricos, parece constituir un procedimiento común para la “explicación” de los mismos, por lo menos en las versiones escolares. Recordemos que, según ya expusimos en capítulos anteriores, de la cantidad de significados asociados al término *explicar*, Adam (1997) reconoce como pertinentes solamente a aquellos asociados a “dar motivos” y “dar cuenta de”, en tanto operaciones que inauguran algún tipo de relación causal, y con ello dan lugar a una explicación. En este sentido, la actividad de *explicar* se diferencia de la de *fundamentar* o *justificar*. La primera representa un reconocimiento o explicitación de las causas de algún fenómeno; la segunda, una consecuencia lógica de una ley preestablecida. Esta relación causal es la que estructura la secuencia explicativa prototípica, en el sentido que J.M. Adam (1997) propone, con los operadores *por qué?/porque*.

En términos estrictamente estructurales, el texto-objeto analizado en el capítulo precedente (nº 12) adolece del primer elemento problematizador (*por qué se generó la crisis del Imperio Romano?*) que instauraría la necesidad de una explicación sobre las causas de tal fenómeno. Aunque podría suponerse como un implícito textual, no podríamos inferir que es también un supuesto en el sistema interpretativo del receptor típico de estos textos (alumnos del primer año del C.B.U.). No podemos asegurar que los destinatarios de estos textos, genuina e implícitamente se interroguen por las causas de todo hecho histórico y busquen “naturalmente” respuestas en los textos que se les ofrecen. El hecho de que la estructura típica de un texto explicativo demande la presencia de ambos macrooperadores, no es caprichoso ni fortuito, sino que se corresponde con la lógica cognitiva de toda explicación; en otras palabras: se busca una

explicación por las causas de algún fenómeno, cuando previamente se generó un motivo de explicación, una necesidad cognitiva, un interrogante que las demande.

Por tal motivo, deberíamos –a los fines de evitar confusiones– distinguir entre una *secuencia prototípicamente explicativa*, en los términos que hemos definido en este trabajo siguiendo a Adam, de la simple *exposición de las causas* de algún fenómeno, que puede pensarse como un “matiz textual explicativo”, aún como una simplificación de aquella, pero sin la particularidad formal y cognitiva que señalábamos. En las secuencias hasta aquí analizadas, las causas que “explican” los fenómenos históricos se exponen sin continuidad con algún interrogante inicial, al menos explícito en el texto. Los textos parecen ofrecer y exponer, casi “naturalmente”, las causas de los fenómenos históricos tratados, quizás suponiendo en ellos respuestas claves a interrogantes planteados por el lector, pero no por el mismo texto. Esta lógica parecería descansar más en cierto ideal del discurso científico de corte “objetivista”, que en una lógica cognitiva que oriente con efectividad la transmisión escolar de estos contenidos. La explicitación de buenas preguntas que requieran indagar las causales, los antecedentes de los fenómenos que se exponen, podrían constituirse en motivadores para el trabajo de lectura como así también en macroorganizadores de la comprensión. Este aspecto puede resultar relevante no sólo para caracterizar el tipo discursivo que nos ocupa, sino también y particularmente para pensar el trabajo didáctico en torno a ellos.

Otro aspecto relevante para el análisis de los textos, resulta del tipo de información que exponen; nos referimos con ello al mayor o menor grado de generalidad o abstracción conceptual que reviste la información presentada en relación con las posibilidades de su interpretación. Este aspecto se relaciona directamente tanto con las particularidades *léxicas* del texto, como con el repertorio de *conocimientos* que el lector necesita tener en disponibilidad para optimizar el proceso de su lectura.

Algunos de los procedimientos que hemos analizado como recurrentes en este tipo de textos, como las *definiciones* o las *ejemplificaciones*, funcionan como “reguladores” del proceso de interpretación, en tanto precisan, determinan y hacen aprehensibles los significados de las expresiones cuyo significado (por lo menos desde la perspectiva de sus productores), se estima que puede ser desconocido por el lector y entorpecer así el proceso de comprensión del texto global. En tal sentido, las características tanto del léxico con que se expresa la información en un texto, como el conjunto de conocimientos aptos para la óptima decodificación e interpretación de los significados de un texto (la enciclopedia), constituyen variables que se relacionan directamente con el lector típico de un determinado género, en este caso un alumno del primer año de la escuela secundaria.

Resulta interesante advertir, entonces, que la representación que cada uno de los textos contrastados en el análisis (12 y 13) tienen de su lector típico, puede ser significativamente diferente. La presencia desigual de *definiciones*, por ejemplo, en ambos textos es un buen índice de ello; presuponen conocimientos léxicos y de mundo diferentes en sus lectores, y también estrategias diferentes para superar sus posibles “limitaciones” en este ámbito.

Observemos el texto 12:

- Una **crisis** es un período de cambios, modificaciones, transformaciones. Lo antiguo o lo viejo no desaparece sino que **se transforma**, y surge algo nuevo, diferente.

- (Se llama) **Anarquía militar** (porque) los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder, provocando entre ellos reiterados conflictos que debilitaron al Imperio.
- **Bárbaros**: nombre con que los romanos llamaron a los pueblos germánicos que, a partir del siglo III d.C., avanzaron sobre el Imperio, ocuparon sus provincias y las saquearon.
- **Princeps**: un primer ciudadano.
- **Dominus**: Un señor, un personaje sagrado, un dueño absoluto.
- **Tetrarquía**: gobierno de cuatro.

En el texto 13 es posible advertir, un número considerablemente menor de definiciones que especifican el contenido de las expresiones utilizadas, particularmente las referidas al agente invasor:

- **Germanos**: Los germanos eran pueblos de origen indoeuropeo provenientes del Este y Norte de Europa que desde el siglo I se habían trasladado hacia las fronteras del imperio romano y, entre los siglos III y IV, algunos de ellos traspasaron sus fronteras en busca de mejores tierras.
- **Bárbaros**: (...) los romanos llamaban bárbaros (...) a todos los pueblos extranjeros, de idioma y costumbres diferentes a las propias.

Uno de los rasgos particulares que habíamos señalado en el análisis del texto-objeto (12) se refería a la presencia de las *definiciones* de muchas de las expresiones empleadas que tienen por función, seguramente, reducir el margen de ambigüedad léxica o semántica del texto; recordemos que toda definición sirve a los fines de completar los “vacíos” de conocimiento del destinatario de un texto y trata de “establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector”. (Zamudio y Atorressi; 2000:94).

La presencia desigual de definiciones en ambos textos, parecería distinguir la efectividad de las intenciones “explicativas” en uno u otro texto. Sin embargo, muchos términos y expresiones de ambos textos, se presentan con un grado de generalidad considerable, sin apoyarse en definición, ejemplificación o procedimiento de particularización alguno. Varios enunciados de los textos analizados no están ni léxica ni conceptualmente delimitados; de esta manera, el nivel de “in-definición” con que están presentadas, podría introducir cierta “ambigüedad” o “vacío” en el proceso de su comprensión, al carecer de ejemplificación, paráfrasis o procedimiento alguno que permita concretar, ilustrar o circunscribir su significado,

Volvamos al texto 12

En el mismo texto se afirma que “*El Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales y también en las ideas*” aunque no se especifica qué pasó concretamente con la economía del Imperio Romano, ni cómo, ni cuáles relaciones entre qué grupos sociales se alteraron, ni cuáles fueron los cambios en las ideas, ni qué ideas se transformaron. Tanto la *economía*, como las *relaciones sociales* o las *ideas* conforman nociones complejas y abstractas, que demandarían procedimientos de *anclajes* (definiciones, ejemplificaciones, paráfrasis, etc.) que particularicen su significado y optimicen su interpretación.

Otros “vacíos” informativos pueden ser advertidos en el mismo texto. Se mencionan “*olas de pueblos germánicos...*” a los que se definen como *bárbaros*, según la designación romana, pero no se explicita el origen ni procedencia de dichas etnias. Tampoco se explicita el contenido singular de las atribuciones de *dominus*: “*personaje sagrado, dueño absoluto*”.

Si bien se delimita el significado de *monarquía oriental*, no así el de sus componentes, que revisten un considerable grado de complejidad semántica: “*el emperador tenía un carácter divino y la población carecía de participación política*”. De la misma manera, en el texto 13 se refieren sin demasiada precisión las siguientes expresiones: “*La Anarquía militar*”, “*limitaciones y transformaciones del sistema esclavista*” y “*unidad cultural*” entre otros.

En definitiva, una caracterización global del género de las lecciones escolares de Historia, nos lleva a concluir en una primera etapa²⁶ que:

Desde el punto de vista estructural (que interesa particularmente para la proyección didáctica de este trabajo) no se construyen sobre una forma textual prototípica única (al menos no sobre la explicativa), sino sobre la hegemonía de *descripciones de objetos, fenómenos y acciones* que se alternan con *explicaciones causales* sobre los fenómenos abordados, que no se corresponden necesariamente con la presencia de los macrooperadores prototípicos de la secuencia explicativa (*¿por qué?/porque...*). Designaremos, a pesar de ello, como “explicativas” (aunque en sentido amplio) este tipo de secuencias, tomando como referencia el matiz “causalista” que ofrecen sobre los fenómenos históricos abordados.

Desde el punto de vista de su relieve discursivo, se caracterizan por el empleo de ciertas “figuras” o estrategias (*definiciones, ejemplos, paráfrasis, etc.*) , que intentan tornar comprensibles los fenómenos sociales aludidos para el sistema cognitivo del lector; aunque pueden resultar cuestionables las maneras con que lo hacen, tal como señalábamos arriba, las intenciones “explicativas” de los textos en cuestión no puede ser negada. Esta funcionalidad discursiva, la intención de “hacer saber a otro”, nos lleva a designar a las lecciones escolares de los manuales, como ejemplares de un género particular y específico: la *explicación escolar*.

En tal sentido, emplearemos el término “explicación” (que preferimos al de *exposición*) en un sentido menos restrictivo que la definición estructural de Jean Michel Adam (1997); aludiremos con él, principalmente, a los textos de base secuencial mixta (*descripciones, explicaciones, y en menor grado narraciones*) que ponen en juego en su superficie discursiva una serie de estrategias funcionales al sistema de razonamiento del receptor (*ejemplificación, contrastación, explicitación de las causas y consecuencias, generalizaciones, etc.*).

Estas cuestiones resultarán, indudablemente, claves para nuestra propuesta didáctica y hacia ella pretendemos avanzar. Sin embargo una cuestión preliminar suscitó nuestra atención: *qué dicen los manuales escolares de Lengua acerca de los textos explicativos*. Analizar la *metaexplicación* escolar puede resultar un motivo de interés, aún para poner en tensión nuestras afirmaciones iniciales.

²⁶ El análisis sobre las *lecciones de Historia* se completará en el avance de los próximos apartados, particularmente con el desarrollo de los aspectos referidos a la *lectura* de estos textos.

3.1. Las versiones sobre los textos explicativos en los manuales de Lengua.

Tras todas las consideraciones teóricas que ya hemos realizado sobre los textos explicativos, resulta interesante indagar cómo *se explica* a los alumnos las particularidades de estos textos; en otras palabras, qué versiones sobre lo que son los textos explicativos, circulan en la escuela. Para ello, hemos seleccionado algunos de los manuales de más difusión y circulación en las clases de Lengua²⁷ y hemos tratado de analizar la inscripción teórica subyacente en las distintas definiciones que se ofrecen de los textos explicativos. El objetivo no es evaluar ni valorar los contenidos desarrollados por el manual, sino abrir un campo de reflexiones didácticas en torno a la enseñanza de los textos explicativos, y sentar nuestra posición al respecto.

“Toda explicación intenta responder a una pregunta (que alguien formula implícita o explícitamente) sobre el por qué o el cómo de un proceso o situación. El interés por el conocimiento que generan esas preguntas obtiene como respuesta un texto explicativo”. (Atorresi, A. y otros 1998:189)

Con esta definición se abre la presentación teórica de los textos explicativos en el manual referido, siguiendo el esquema secuencial causal propuesto por Jean Michel Adam y que hemos explicitado en este trabajo; en efecto, se reconocen como constitutivos de todo texto explicativo (*toda explicación*) los macrooperadores textuales y cognitivos claves para su existencia: *¿por qué?* *¿cómo?* y *porque...* Recordemos que en la versión del citado lingüista la *explicación*²⁸ designa un tipo o forma secuencial universal, reconocible en todos los discursos con la función de explicar sobre determinada materia; esta forma explicativa es específica y puede ser diferenciada de un conjunto conformado por otros tipos textuales-secuenciales generales (la narración, la argumentación, la descripción y la conversación). Para Adam, lo explicativo no designa un funcionamiento discursivo o una función/intención comunicativa, sino un formato que estructura de manera más o menos homogénea y da identidad explicativa a distintos productos. Una clase, un artículo de divulgación, un informe científico, etc., pueden conformar sub-géneros de una categoría mayor –el discurso explicativo– y compartir intenciones comunicativas –las de hacer saber algún contenido específico a otro–. Otro problema constituye el hecho de si comparten un tipo de estructura similar, específicamente *explicativa*; si todos pueden ser designados de la misma manera como *textos explicativos*, problema que hemos analizado en los apartados precedentes.

La distinción formulada por Adam nos permite delimitar dos dimensiones del problema de la *explicación*, y por ello se constituye en un parámetro válido para analizar tanto las propuestas teóricas como metodológicas que tratan sobre los textos explicativos. En tal sentido, resulta relevante analizar cómo se continúa la “meta-explicación” presentada por los autores del manual, tras la definición inicial arriba citada.

“Hay distintos tipos de textos explicativos” afirman los autores. A partir de ello, el texto inicia un recorrido visiblemente distinto al iniciado. Esto es, tras una presentación esquemática más o menos homogénea de la explicación como tipo textual-secuencial (*“toda explicación intenta...”*) se sigue una caracterización de los textos explicativos en tanto productos diferentes de un mismo género discursivo, que representan intenciones comunicativas específicas. Los

²⁷ Atorresi, A. y otros (1998): *Texteando 8º y Texteando 9º E.G.B. Lengua*. Aique.

²⁸ Cfr. I Parte

autores afirman que “*hay distintos tipos de textos explicativos*”; sin embargo desde nuestra posición teórica sostenemos que la *explicación* se corresponde con un solo “tipo” de textos, que representaría hipotéticamente la hegemonía de un esquema secuencial general *explicativo*, o más visiblemente la mixtura de secuencias *descriptivas* y *explicativas*, que permiten identificar ejemplares diferentes en su superficie discursiva (una clase, una lección escolar, un artículo científico, etc.).

El manual analizado recorre una vía de análisis definida y diferente en el tratamiento teórico de los textos explicativos. Antes que profundizar en un tipo de estructura secuencial, se encamina hacia la descripción de diferentes ejemplares discursivos de la explicación, en particular los textos de divulgación científica, los textos didácticos y los periodísticos:

“Ante la pregunta de cómo son las religiones occidentales o de por qué hay diversas divisiones dentro del cristianismo, la respuesta puede provenir de diferentes fuentes: un científico estudioso de las sociedades y sus religiones, un profesor que expone el tema en clase, un profesor que es autor de un manual de ciencias sociales, un periodista de un diario que se ocupa de ese tema en ocasión de la visita del Papa a Inglaterra, o un periodista que trabaja en una revista especializada en difundir temas científicos que, en un artículo, trata las religiones en el mundo”

El análisis desarrollado por el manual se centrará, entonces, en la explicitación de las diversas formas y estrategias discursivas y lingüísticas, ya sea comunes al género explicativo o específicas de cada sub-género, que permiten hacer efectivos los ejemplares explicativos; esto es, permiten lograr con mayor rédito su objetivo pragmático de “hacer saber algo a alguien”.

Hasta aquí podemos observar dos perspectivas teóricas en torno a la problemática textual, enfrentadas en algún punto, y cuya clarificación estimamos conveniente para proyectar estrategias de enseñanza. Este doble abordaje de los textos explicativos se corresponde, por un lado, con fenómenos relativos a la *superestructura secuencial* de la explicación, y por otro, con fenómenos correspondientes a la *expresión lingüística y discursiva* de tales textos. Nuestra entrada al tema de la *explicación* apuesta teóricamente a considerar la importancia de cuestiones relativas a ambos “niveles”. El manual de referencia, en cambio, enfoca casi exclusivamente la dimensión discursiva de la *explicación*.

En relación con lo expuesto, creemos pertinente replantear una distinción teórica y metodológica, clásica en el estudio de los textos, entre fenómenos relativos a un *nivel profundo* de organización semio-estructural y un *nivel superficial* relativo a su manifestación discursiva y lingüística. Esta distinción de “niveles” en el tratamiento de los textos, resulta operativa, creemos, a la hora de pensar instancias metodológicas y didácticas para la enseñanza de cualquier tipo textual o género discursivo, y en particular del explicativo. Nos parece válido mantener esta distinción, y diferenciar –por un lado– aquellas cuestiones que organizan estructuralmente al texto, que representan un tipo de estructura sintáctica y secuencial general, universal, y que cooperan necesariamente en los procesos de interpretación de los textos que comparten ese formato; en otras palabras, y tal como ya hemos planteado en tramos anteriores de este trabajo, un texto se entiende no sólo porque se refiere a tal o cual objeto o proceso del mundo de referencia, sino también porque representa la estructura general o mixta de una explicación, una narración o una argumentación.

Distinguir las, decimos, de aquellas cuestiones que se corresponden con la figurativización lingüística, pragmática y discursiva del texto, en tanto enunciado puesto a funcionar en contextos específicos de comunicación: la clase escolar, la ciencia para todos, los medios de comunicación, etc.

En este punto de nuestro desarrollo, se abre una pregunta clave, que resulta vertebral a la hora de interrogarse sobre la enseñanza de estos textos, esto es, qué cuestiones inciden más y mejor en la comprensión de este tipo textual: una organización semántica y estructural que responde a la lógica de las preguntas por las causas de los objetos y fenómenos del mundo natural y social, o un entramado de figuras discursivas montado sobre la expectativa de atraer-hacer entender-hacer saber a otro. En otras palabras, un sujeto comprende una explicación porque puede reestructurar cognitivamente su contenido como una respuesta efectiva a un interrogante básico, o porque identifica “señales” lingüísticas y discursivas específicas y estratégicas que lo llevan por sí solas a construir el sentido de un texto explicativo. Sin dudas, por la conjunción de ambas cuestiones; los fenómenos de orden estructural y discursivo resultan funcionales en la interpretación de los textos.

En este trabajo hemos abordado el estudio de la explicación resaltando particularmente cuestiones referidas a la estructura secuencial de los textos explicativos que circulan en la escuela (secuencias típicamente explicativas y secuencias descriptivas) y nos hemos referido, posteriormente, a algunas *figuras* usuales de las lecciones escolares de Historia, al señalar las *definiciones, ejemplificaciones, paráfrasis*, etc. que dan un relieve particular a su *expresión discursiva*. Hemos abordado, entonces, fenómenos relativos a ambos niveles de la problemática textual y discursiva de la explicación.

En tal sentido, adherimos básicamente a la siguiente reflexión didáctica: por un lado el conocimiento explícito de un tipo de organización secuencial descriptivo-explicativa, servirá para optimizar los procesos de comprensión de los intérpretes de ese tipo de textos; en otras palabras, conocer la estructura general de los textos explicativos, será funcional para los procesos de lectura de los textos explicativos particulares, en tanto permitirá formular hipótesis y presuposiciones sobre el desarrollo del contenido de un texto. Identificar y distinguir ambos macrooperadores de la explicación (*por qué?* y *porque...*) contribuye –así creemos– con los procesos de tratamiento de la información; esto es, en la macroestructuración semántica y la construcción del sentido de las explicaciones singulares. Por otro lado, las intenciones comunicativas de “hacer saber”, típicas de toda explicación, toman cuerpo en una *retórica* específica que dispone de algunas estrategias discursivas inherentes al género en cuestión, y que resultan funcionales tanto para la composición como para el reconocimiento (Canvat, 1994) y la comprensión de los ejemplares explicativos concretos. Producir y/o componer un texto explicativo, implicaría, entonces, el trabajo de enlazar cognitiva y lingüísticamente secuencias explicativas o descriptivas, primordialmente, con “formas de explicar” (*definiciones, ejemplificaciones, analogías*, etc.).

Sin dudas, el recorrido de los autores del manual analizado, se encamina definitivamente hacia la descripción del segundo de los niveles aludidos; esto es, a inventariar las figuras discursivas (tales como la definición, la reformulación, el ejemplo y la analogía) y las formas típicas en la producción de los sub-géneros del discurso explicativo (las introducciones, los títulos, las imágenes, etc.) que si bien no son específicas de las explicaciones, resultan

interesantes para acompañar el proceso de producción de este tipo de textos por parte de los alumnos.

Desde esta perspectiva, el texto enfoca un subgénero particular de la explicación, en el que centrará su desarrollo: *los textos de divulgación científica*.

“Como habrán deducido al responder a las preguntas anteriores, en ciertos aspectos, la estructura de los textos de divulgación se asemeja a la de las notas periodísticas de interés general y se diferencia de la de los textos didácticos.” (ibidem, 190)

Desde allí, el tratamiento didáctico de la explicación recalca en la descripción e interpretación de distintas pautas consideradas relevantes en la producción de esos textos. En tal sentido, se analizan a partir de ellos, supuestas representaciones del lector construidas por el autor de un texto de divulgación científica:

“Podrán observar que antes de entrar de lleno en su tratamiento, el autor de la nota introduce al lector en el tema explicitando las preguntas que cree que éste pudo haberse formulado por sí mismo. Examinando la introducción del texto, también puede deducirse qué conocimientos supone el autor que el lector posee antes de comenzar la lectura.” (ibidem, 190)

Queda claramente formulada entonces, la vía teórico-metodológica que el texto recorrerá, esto es, el análisis y descripción de las estrategias y recursos discursivos en los textos de divulgación, sin analizar la organización de los constituyentes semio-estructurales básicos de un texto explicativo; los siguientes fragmentos dan cuenta de ese afán descriptivo de la manifestación discursiva de los textos explicativos:

“Además de presentar el tema e indicar la información que se supone conocida, las introducciones de los textos explicativos de divulgación recurren a diversas estrategias para atraer la atención del lector.” (ibidem, 191)

“En cuanto a los párrafos de conclusión de los textos de divulgación, también suelen valerse de diversas estrategias para cerrar atractivamente la información. Por ejemplo, reiterar la importancia (...) que tiene el tema (...)” (ibidem, 192)

“En las revistas de divulgación científica es muy común encontrar pequeñas notas que, precisamente por su brevedad, tratan de atraer al lector a partir del título. En este caso, uno de los procedimientos más usuales consiste en dar idea de que la información que se va a presentar es insólita, sorprendente.” (ibidem, 196)

“En los textos de divulgación, aparecen algunos procedimientos explicativos que también son muy frecuentes en el discurso didáctico. Entre ellos podemos mencionar la definición, la reformulación, el ejemplo y la analogía” (ibidem, 197)

“En este fragmento, se citan tal como fueron dichas las palabras de una autoridad, es decir, de un experto en el tema tratado. El autor del texto de divulgación, que puede no ser un especialista en el tema, muestra de este modo la tarea de investigación periodística que ha realizado y legitima la información desplegada”. (ibidem, 200)

“Los títulos y subtítulos anticipan y resumen los contenidos del artículo para favorecer la comprensión del lector. Sin embargo, más allá de que funcionen como resúmenes del

texto, los títulos y subtítulos de los textos de divulgación tienen el objetivo de atraer la atención del lector (...)” (ibidem, 204)

Esta opción por el tratamiento de la faz discursiva de los textos explicativos, queda de relieve en las actividades didácticas propuestas a los alumnos, en las que se les solicita el reconocimiento y la descripción de distintos discursos explicativos y las estrategias utilizadas en su composición; por ejemplo.²⁹

*“Determinen qué **recurso** se utiliza en cada uno de los fragmentos anteriores para atraer la atención del lector”* (ibidem, 191)

*“Les encargan escribir una nota sobre alguno de estos temas: la vida de los indígenas argentinos en la actualidad, la influencia de la computación en la vida cotidiana o la historia de los dibujos animados. En función de las **estrategias** que acaban de ver, ¿qué datos podrían servirles para armar una introducción? Búsquenlos y archívenlos.”* (ibidem, 191)

*“Miren atentamente un documental en la televisión. ¿Se pueden reconocer en la introducción y en la conclusión del programa **las estrategias** que han visto en este apartado y en el anterior?”* (ibidem, 192)

²⁹ Las actividades se completan con las siguientes tareas:

- “Lean las conclusiones de los artículos ‘Canguros, animales que el tiempo olvidó’, ‘las religiones’ y ‘Las hormigas, dueñas de la Tierra’. ¿Qué **estrategias** utilizan? Consígnenlas en un cuadro y agreguen el análisis de sus introducciones, que aparecen en la página 191”. (ibidem, 194)
- “Cómo se introducen las reformulaciones que acaban de leer? ¿Qué otras **maneras** de introducir reformulaciones conocen?” (ibidem, 197)
- “Comparen la definición de nimangüí con la que figura en el glosario de la página 185. ¿Qué **diferencias** encuentran? ¿A qué se deberán?” (ibidem, 197)
- “En los ejemplos anteriores, subrayen el grupo de palabras que se **reformula**”. (ibidem, 197)
- “Lean estos fragmentos. ¿Qué **analogía** establece cada uno?” (ibidem, 198)
- “Busquen otros ejemplos de títulos contruidos con una **analogía**” (ibidem, 198)
- “Relean los textos de divulgación citados en este capítulo. ¿Encuentran **ejemplificaciones**? ¿Presentan un solo caso o más de uno? ¿Cómo están introducidos los ejemplos?” (ibidem, 199)
- “Relean la mininota de divulgación transcrita en la actividad 8. ¿Qué funciona allí como **ejemplo**? (Atención: tal vez no se encuentre en el texto escrito).” (ibidem, 199)
- “¿Qué diferencias encuentran entre los **discursos referidos** que se incluyen en una nota de divulgación y los que aparecen en una entrevista (Revisen la página 115)” (ibidem, 200)
- “¿Qué función de las mencionadas en la página 200 cumplen las **citas** en el caso anterior?” (ibidem, 201)
- “El redactor de El mundo en que vivimos piensa que es muy probable que le soliciten la escritura de notas a niños pequeños interesados en temas científicos. Por eso quiere practicar reescribiendo el siguiente texto con el agregado de **analogías, ejemplificaciones y reformulaciones**. Ayúdenlo considerando que -donde aparece negrita hay que insertar una reformulación, -lo que está subrayado necesita una analogía; y -lo que figura en itálica debe ser ejemplificado. Pueden consultar diccionarios y enciclopedia.” (ibidem, 202)
- “¿Qué **procedimiento** utiliza el texto anterior para introducir el tema?” (ibidem, 202)
- “Comparen observando los datos que figuran al pie de diversos fragmentos o textos, cómo **se cita** un libro y cómo **se cita** una revista. ¿Qué datos figuran en uno y otro caso?” (ibidem, 203)

“¿Qué información **supone** conocida por los alumnos **el autor** del texto explicativo didáctico?” (ibidem, 193)

Recursos, estrategias, procedimientos, ejemplificaciones, analogías, reformulaciones y citas conforman una serie conceptual con la que se caracteriza la especificidad de los textos explicativos como contenido escolar. Casi toda la propuesta, se orienta a reconocer la presencia de tales elementos, analizar su funcionamiento, comparar su eficacia ilocutiva con la de otros modos expresivos y, en menor grado, a emplearlos en prácticas de producción textual. Poco o nada se retoma del presupuesto inicial de que todo texto explicativo “*intenta responder a una pregunta (que alguien formula implícita o explícitamente) sobre el por qué o el cómo de un proceso o situación*”.

La pregunta temática (*¿Por qué?*), el matiz causal que estructura una lógica específica de la explicación (*Porque...*), parecieran no conformar en el manual un contenido relevante para ser enseñado, esto es, pertinente para afianzar los procesos de comprensión y producción de textos explicativos. La exploración e interpretación de los recursos estratégicos utilizados por los textos de divulgación, parecieran alcanzar para tales fines. Resulta evidente la desproporción entre actividades que analizan el discurso explicativo y actividades que demandan la utilización de tales estrategias en la producción de discursos explicativos propios de los alumnos. Las actividades parecen estar destinadas más a comprender la utilización de recursos lingüísticos referidos a los textos explicativos (un análisis de distintos discursos explicativos), que a interpretar el contenido de los mismos; y ese conocimiento sobre las particularidades discursivas de los textos explicativos, no se transfiere a situaciones concretas donde podrían reproducirse en nuevos textos. El trabajo del alumno se asemeja más al de un analista del discurso, que al de un productor autónomo de textos explicativos.

Otra cuestión interesante para indagar cómo están presentados los textos explicativos en los manuales de Lengua, resulta del análisis de la especificidad que se otorga a la explicación en las ciencias sociales. A tales fines, hemos seleccionado un capítulo sobre *La Explicación y la Historia*³⁰ cuya introducción expresa:

“*La explicación en ciencias sociales tiene características que la diferencian de la de ciencias naturales. En este capítulo verán, particularmente, estrategias explicativas típicas de los textos de historia que ustedes leen habitualmente.*” (ibidem: 225)

Las características específicas de la explicación en las ciencias sociales, remite a la lógica estructural de toda explicación, esto es la delimitación de las causas de algún hecho o fenómeno, causas que en el caso de la Historia “*...no son generales (no sirven para todos los casos), sino que se relacionan con un fenómeno particular ya pasado (...)* ¿Por qué los hechos históricos no se explican usualmente a través de leyes generales? Porque las acciones humanas no está regidas por leyes sino por intereses, motivos e intenciones (...) En las ciencias sociales, entonces, es muy importante conocer las condiciones particulares en las que ocurren acciones particulares, motivadas por intereses particulares.” (ibidem: 225)

Este entramado causal, prototípico de la explicación en general y de la explicación en ciencias sociales, se refleja en las primeras actividades propuestas a los alumnos en el capítulo de referencia:

³⁰ Atorresi y otros (1998): *Texteando. 9º EGB. Lengua*. Aique. Buenos Aires.

“Relean ‘La expansión europea’, página 222, sección Revisar el equipaje. ¿**Qué causas** se mencionan allí como condición suficiente para que se haya producido la expansión?” (ibidem 226)

La explicación lógico-causal parece constituir la dirección teórica adoptada. Sin embargo, más adelante encontramos la siguiente afirmación:

“El texto de un libro de historia se construye básicamente como una **narración**: respeta una cronología determinada, selecciona una serie de hechos considerados relevantes, determina las relaciones de causa-consecuencia entre los acontecimientos, deduce de las secuencias de acciones los motivos que los individuos tenían al llevarlas a cabo” (ibidem: 226; las negritas son nuestras)

De acuerdo al posicionamiento teórico ya explicitado, *explicación* y *narración* constituyen tipos textuales/secuenciales (o superestructurales) diferentes. En nuestro análisis de algunos ejemplares explicativos de las lecciones escolares de Historia, las secuencias *descriptivas* y las *explicativas* -en menor grado- aparecen en un evidente predominio; no así las narrativas.

Volvemos a plantear la cuestión de las secuencias textuales en el sentido que lo hicimos anteriormente. Cuando hablamos de un tipo de texto, no lo hacemos en el sentido de un todo homogéneo y excluyente, sino del predominio o hegemonía de un tipo de secuencia (un tipo estructural explicativo, narrativo, argumentativo, etc.) en un conjunto textual. Al hablar de un texto explicativo, lo hacemos en el sentido de la primacía de secuencias de cierto tipo (descriptivas y explicativas) que dan identidad explicativa a una determinada clase de textos. Esta idea nos permite diferenciar textos explicativos de textos narrativos; diferencia teórica necesaria para pensar la enseñanza de los textos explicativos. Nuestra posición teórica nos lleva a pensar la especificidad de la narración más allá de la simple conexión causal y temporal de determinados hechos y a diferenciar ambos tipos textuales.

Tras esta caracterización tipológica de la explicación en historia, el manual, nuevamente, se dedica a describir la especificidad discursiva de los textos de historia, en especial “...el uso de fuentes, es decir, de documentos y testimonios que apoyan lo que sostiene el historiador” que se refleja en el tipo de actividad solicitada a los alumnos:

“Subrayen los documentos citados en los fragmentos anteriores. ¿Qué afirmaciones justifican?” (ibidem, 227)

Tal como señaláramos anteriormente, el texto se destina a inventariar las figuras lingüísticas y discursivas típicas de la explicación histórica:

“...los textos históricos pueden estar dirigidos a lectores más o menos especializados. Eso dependerá de la finalidad de cada obra. En los textos explicativos destinados a un lector no especializado, como por ejemplo los manuales, el autor emplea procedimientos que sirven para adaptar y organizar la información, para hacerla más fácilmente comprensible. Algunos de esos procedimientos son las definiciones, las ejemplificaciones, los gráficos, los cuadros sinópticos.” (ibidem, 230)

“...en los textos históricos pensados para no expertos encontramos procedimientos que permiten al lector tener una perspectiva más clara de la información que se quiere transmitir. En los textos históricos suelen aparecer los siguientes recursos:

- *Títulos y subtítulos que anticipan el contenido del texto.*
- *Recuadros con las ideas principales, definiciones o información adicional.*
- *Esquemas que indican procesos.*
- *Tablas con información muy sintetizada*
- *Gráficos (de línea, de barras, de torta) que muestran la evolución de algún proceso.*
- *Líneas cronológicas para aclarar la sucesión de acontecimientos.*
- *Cuadros-resúmenes.”*

(ibidem 231)

El análisis de las meta-explicaciones escolares nos permite afianzar algunas de las afirmaciones a las que hemos arribado en el curso de este trabajo y que resultarán capitales en el desarrollo posterior. Retomando el doble nivel de cuestiones referidas al texto explicativo (nivel profundo y nivel superficial, o estructural y discursivo) creemos pertinente explicitar los supuestos de nuestra propuesta didáctica:

- En relación con la problemática de la comprensión y producción de los textos explicativos, privilegiaremos tanto los aspectos superestructurales referidos al tipo secuencial explicativo y de otros tipos concomitantes (tipo descriptivo, por ejemplo) como los fenómenos discursivos específicos de la explicación;
- En tal sentido, ahondaremos tanto en la lógica descriptiva como causal que orienta los procesos de recepción de estos textos, haciéndonos eco de la delimitación de Grize y Adam de la actividad de explicar como de “dar motivos” y “dar cuenta de”; y consideraremos aquellas figuras que permiten “tramar” una superficie descriptivo-explicativa: definiciones, analogías, citas, etc.

Queda por definir entonces, lo que creemos el núcleo central de una didáctica específica, y donde se juega la suerte de una enseñanza efectiva: cómo articular la teoría específica, los problemas particulares y la práctica de los sujetos. Tal será el objetivo de nuestros próximos capítulos.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA.
IDEAS CLAVES PARA PENSAR LA COMPRENSIÓN
Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS EXPLICATIVOS.

4.1. La lectura de los manuales escolares de Historia. Hipótesis en torno a su Lector Modelo.

“Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar.” (Eco, 1987:73)

Esta expresión de Umberto Eco, abre un interrogante clave para pensar la enseñanza de un tipo textual particular (como en nuestro caso, el explicativo); entre otras cuestiones, hace referencia a las numerosas y diversas estrategias cognitivas que demandan los textos propuestos a los alumnos. Ello implica, por cierto, des-centrarnos de nuestra autoimagen como lectores competentes y, en el caso de las lecciones destinadas a los estudiantes, analizar las operaciones que le son requeridas a un lector diferente (un estudiante) y la posibilidad certera de éste para desarrollarlas con éxito, para “actualizar” positivamente esos “artificios expresivos” que el texto expone.

La idea de *lector modelo* formulada por Eco es representativa de la necesaria previsión que todo autor o texto postulan acerca de las competencias necesarias para interactuar de la manera más productiva posible con él. Todo texto prevé un destinatario modelizado por su mismo proceso de producción, y que virtualmente representa la máxima “eficacia” interpretativa. En palabras de Eco, *“un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa”*. (Eco, 1987:77)

Pensar la lectura como un proceso de producción del significado de un texto, implica concebirla como un trabajo complejo que juega principalmente su suerte en un terreno compartido entre el texto y el lector; un singular conjunto de operaciones *cooperativas* de parte de éste, que interactúan con la singular *pereza* e incapacidad básica de los textos para producir significados unívocos y estables. Efectivamente, por razones de economía simbólica, un texto no dice todo lo que un lector debe saber para interpretar cada uno de sus enunciados, sino que lo deja librado a un intenso trabajo de “rellenado” de información necesaria, pero no explícita en el texto:

“...(el texto) está plagado de elementos no dichos (...) ‘No dicho’ significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector”. (Eco, 1987:74)

Todo texto, entonces -en palabras de Eco- “*está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar*”; ahora bien, cada texto asegura la iniciativa interpretativa de su lector de distinta manera, le exige “esfuerzos” diferenciados, no sólo en función de cómo se representa las competencias del receptor, sino también en relación con sus propias intenciones comunicativas. Resulta curioso advertir cómo Eco sitúa a los textos con fines didácticos en el extremo de la absoluta explicitación de sus contenidos y orientación del trabajo interpretativo, frente a otros textos (los literarios, por ejemplo) que dejan la máxima iniciativa y libertad hermenéutica a sus destinatarios:

“...un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (...) a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad”
(Eco, 1987:76)

La función didáctica en los textos, resulta ser un parámetro para el control de su natural indeterminación, y un regulador del proceso de comprensión de los significados. El margen de libertad constructiva del lector, debe necesariamente ser encausado tras la lógica de la disciplina comprometida, de la temática involucrada, de las capacidades de sus destinatarios, de los objetivos de la instrucción escolar, etc.

Sin dudas el mecanismo por el cual un sujeto construye el significado de un texto (esto es, lo “comprende”) representa un mecanismo más que complejo. No es nuestra intención desarrollar minuciosamente tal temática, pero sí recalcar en aquellos aspectos que, creemos, son significativos, para pensar una didáctica de la lectura de los discursos explicativos. En tal sentido, nos detendremos brevemente en algunas variables del proceso de comprensión lectora que determinan su efectividad.

Entre las variables vinculadas al sujeto-lector, la relación entre la efectividad de la comprensión y los *conocimientos previos* del sujeto que lee, se constituye en una de las referencias teóricas y metodológicas obligadas para pensar e intervenir en el campo de la lectura comprensiva de textos. Resulta imposible referirnos a ella sin aludir, en algún aspecto, a los conocimientos previos del lector.

“Aunque no es mucho lo que se conoce sobre la organización de esos conocimientos ni de la forma en que son aplicados para entender situaciones nuevas (...) existe una opinión general reconociendo que son ‘muy importantes’ para la comprensión lectora”
(González Fernández, 2000:55)

Las teorías cognitivas, en general, se refieren a la comprensión lectora como un proceso que depende, en gran medida, de la activación de un *esquema* configurador en el que se integra la información aportada por el texto. Tal actividad es posible, en virtud de los conocimientos que el sujeto tiene disponibles al momento de la lectura. Ahora bien, la cantidad de conocimientos necesarios para interpretar cualquier mensaje resultará, sin lugar a dudas, inconmensurable. Resulta interesante, entonces, distinguir la variedad y los distintos tipos de conocimientos previos que resultan funcionales en el proceso de comprensión de la lectura.

Gran parte de la bibliografía analizada (González Fernández, 2000; entre otros) coincide en señalar la importancia de una diversidad de conocimientos:

- el conocimiento socio-cultural o sobre el mundo en el que vive el sujeto.
- el conocimiento conceptual sobre contenidos de determinados cuerpos disciplinares.
- el conocimiento sobre el lenguaje (estructuras y léxico) y su funcionamiento discursivo (estrategias y estructuras textuales).
- el conocimiento sobre el mismo proceso de comprensión lectora o metacognitivo.

Esta serie de conocimientos que posibilitan la comprensión textual, demanda constituirse en referente constante de las propuestas de lectura. En este trabajo hemos focalizado las cuestiones referidas a la estructura de los discursos explicativos, y al conocimiento de los lectores sobre este tipo de estructuras. Pero sin dudas, este aspecto no es significativo en sí mismo, sino como parte de un conjunto de conocimientos que determinan la actividad de lectura. Nuestro supuesto básico radica en que el conocimiento explícito de las formas textuales prototípicas potencia las competencias de los sujetos para comprender y construir el significado de los textos; sin dudas, tal conocimiento constituye un entramado complejo de cuestiones que el sujeto necesita conocer para enfrentar con éxito la tarea de leer.

¿Por qué nos preguntamos por los conocimientos previos del lector? Básicamente porque hasta este momento, sólo habíamos descrito en los capítulos precedentes un proceso de lectura más o menos “ideal” de una lección de Historia de un manual escolar. Ideal, decimos, porque hemos hecho explícito nuestro propio procedimiento de lectura; es decir, hemos analizado los mecanismos de interpretación de un lector experimentado que, sin embargo, no es el destinatario natural de dicho texto. Por ello, resulta interesante, cuestionarnos cómo operará un lector menos experimentado frente al mismo texto, cómo *cooperará* con el texto para co-construir su significado. Algunas aproximaciones hemos desarrollado en el apartado anterior, respecto de la desigual presencia de *definiciones* en los manuales de Historia, y su posible efecto en la comprensión de los estudiantes. Intentamos ahora profundizar un poco más en esa línea de indagación.

Volvamos a las definiciones de Umberto Eco sobre la lectura. Para el teórico italiano, todo texto conforma, por cierto, una suerte de artificio estratégico que activa necesariamente un complejo mecanismo de suposiciones e *inferencias* por parte del lector, precisamente para llenar esos “espacios en blanco” que lo caracterizan como proceso semiótico. De una manera u otra, todas las definiciones relativas a las *inferencias* demandadas en la lectura de un texto, hacen referencia a ellas como “*suposiciones relativas a ‘huecos’, a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena*” (Pipkin Embón, M. 1998:49)³¹

³¹ Una interesante serie de definiciones acerca de las *inferencias* pueden encontrarse en el mismo texto: “...*distintos autores hacen referencia a que las predicciones son información no observada (Rumelhart; Ortony, 1982); son procesos de pensamiento que van más allá del texto (Hammadou, 1991); son información deducida por oyentes o lectores aunque los textos las omitan (Schank y Abelson, 1987); son una respuesta afirmativa a frases que no habían aparecido en la versión del texto (Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990); están implícitas; son en el caso de la narración, aquello que el narrador no dice y que el lector sabe y agrega a lo que lee o escucha (Tolchinsky, 1992)*”

Las inferencias conforman procesos intrapsicológicos e intraindividuales, esto es, relativos a la compleja maquinaria cognitiva del sujeto. La investigación sobre los procesos inferenciales resulta compleja, no sólo en la búsqueda de elementos empíricos que puedan atestiguarlos, sino también, y particularmente, en la posibilidad de describir procesos más o menos homogéneos en los lectores. Los límites entre procesos cognitivos generales y comunes a *todos* los lectores y estrategias individuales de lectura, no resultan aún del todo claros. Más allá de que es indiscutible el hecho de que toda actividad de lectura implica un fuerte proceso de *inferencias*, el *tipo*, el *contenido* y el *modo* de estas inferencias están aún en investigación, y son objeto de discusión.

Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que las posibilidades de comprensión de un texto, son directamente proporcionales a la posibilidad del lector de integrar la información que el texto aporta, tanto explícita como implícita, con un sistema de informaciones previas. Mientras más compatibles sean las nuevas informaciones aportadas con los esquemas de conocimiento del sujeto, en mejores condiciones estará el lector de activar las inferencias necesarias para arribar a una interpretación global del texto.

Este aspecto resulta un motivo de interés más que relevante, para poder diagnosticar las posibilidades de enfrentar con “éxito” la lectura de los textos que se ofrecen a los alumnos en clase. Una cuestión clave, entonces, para evaluar el destino de determinadas lecturas en la escuela, consiste en prefigurar el *lector modelo* previsto en el texto, en tanto conjunto de estrategias cognitivas básicas y necesarias para su destinatario ideal.

Volvamos a un ejemplo planteado en uno de los apartados anteriores. Recordemos que uno de los textos-base analizados (nº 13), comenzaba con la siguiente proposición temática:

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración.

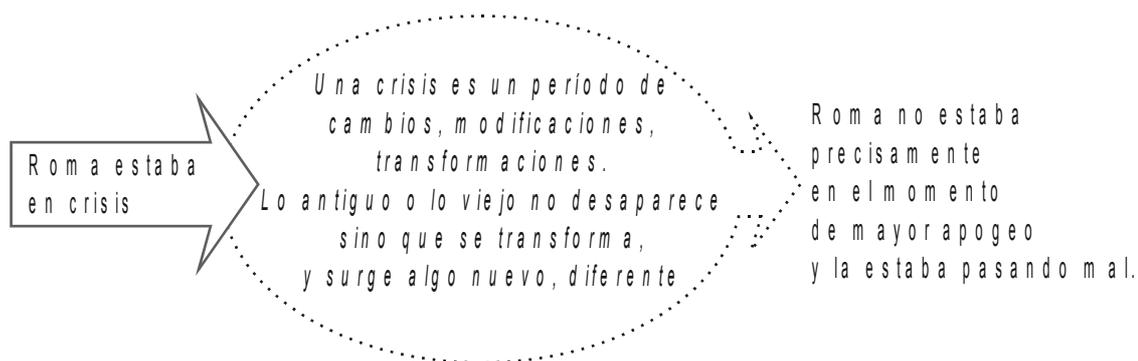
A esa afirmación central continuaba la siguiente:

Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones.

Es decir, la definición del término clave: *crisis*. Si suponemos este texto en una secuencia de lecturas desarrolladas en lecciones precedentes acerca de *Roma y el Imperio Romano* (el tema), podríamos pensar que la *crisis* representa un elemento novedoso (rema) cuya interpretación resulta clave para la comprensión del texto completo, y de ahí la necesidad de su definición. El autor ha supuesto este movimiento cognitivo del lector, el hecho de que para entender que *Roma estaba en crisis* era necesario saber *qué es una crisis*, y ha supuesto también que tal concepto no constituye un contenido usual en el sistema de informaciones del *lector modelo* típico; de allí que para asegurar la siguiente inferencia



el texto necesita plantear este recorrido de lectura:



El autor ha previsto los movimientos del lector, y ha decidido ayudarlo para que coopere de la manera más eficaz con el texto. Uno de los rasgos particulares que habíamos señalado en el análisis de ese texto-objeto (13) se refería a la presencia de las *definiciones* de muchas de las expresiones empleadas que tienen por función, seguramente, reducir el margen de ambigüedad léxica o semántica del texto; recordemos que, tal como expresáramos anteriormente, toda definición sirve a los fines de completar los “vacíos” de conocimiento del destinatario de un texto y trata de “establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector”. (Zamudio y Atorressi; 2000:94). La presencia de definiciones, entonces, estaría dando cuenta de esa “preocupación didáctica” con que Eco define el afán por el máximo nivel de univocidad semántica y explicitación léxica con que algunos textos “condicionan” (en el buen sentido del término) la libertad e iniciativa interpretativa del lector.

Sin embargo, las buenas intenciones autoriales se entremezclan con otros “vacíos” difíciles de llenar, al menos para el lector típico de estos textos, y frente a los cuales no se ofrece “ayuda” alguna. Veamos un primer ejemplo:

En el mismo texto se mencionan “*olas de pueblos germánicos...*” a los que se definen como *bárbaros*, según la designación romana, aunque no se explicita el origen ni procedencia de dichas etnias, suponiendo que el lector rápidamente asociará el gentilicio *germánicos* con un contenido particular e inequívoco. El significado de *bárbaros* tampoco se hace explícito, a pesar de la “fuerza explicativa” de dicho calificativo y su natural polisemia; el autor lo supone conocido para el lector, y no orienta la interpretación que el texto seguramente demanda (*bárbaros: los romanos llamaban bárbaros (...) a todos los pueblos extranjeros, de idioma y costumbres diferentes a las propias; en sentido peyorativo: inculto, iletrado, incivilizado, etc.*) (Dicc.Enciclopédico Ilustrado (1964), Editorial Sopena. Barcelona)

Un segundo ejemplo. Se afirma también en el texto que “El Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales y también en las ideas ” aunque no se especifica qué pasó concretamente con la economía del Imperio Romano, ni cómo, ni cuáles relaciones entre qué grupos sociales se alteraron, ni cuáles fueron los cambios en las ideas, ni qué ideas se transformaron. Tanto la economía, como las relaciones sociales o las ideas conforman nociones complejas y abstractas, que demandarían procedimientos de anclajes (definiciones, ejemplificaciones, paráfrasis, etc.) que particularicen su significado y optimicen su interpretación. Suponer que el lector típico de estos textos, puede unívocamente “construir” esos significados (crisis económica; crisis política; crisis social y crisis ideológica) es una apuesta fuerte de su productor, pero también riesgosa.

Hay muchas posibilidades de que esos significados no puedan ser coherentemente integrados al trabajo de lectura, y obstruyan la comprensión global del texto.

4.1.1. la lectura y la información aportada por los textos

Un aspecto interesante para analizar un discurso en tanto “propuesta de lectura” radica en la cantidad de información aportada por el autor respecto del tema que organiza semánticamente el texto. En otras palabras, “cuánta” información encuentra disponible el lector en el texto para activar los procesos naturales de “macroestructuración” semántica de los textos (macrooperaciones o macrorreglas en el sentido de Van Dijk).

Si nos detenemos brevemente en el tratamiento cognitivo de la información de los textos, podemos concluir que la comprensión global del contenido de un texto es correlativa con la construcción, por parte del lector, de una *macroestructura semántica* que reorganice y jerarquice la diversidad y heterogeneidad de información dispersada en el proceso de lectura. Construir o reconstruir esa *macroestructura* implica la capacidad de un lector para representarse la estructura global del significado de un texto. Todas las teorías relativas a la comprensión de textos, incluyen esta operación de reducción y reorganización de la información en una nueva unidad semántica, como un parámetro clave para el procesamiento más o menos exitoso de la información. La noción de *macroestructura* (en el sentido planteado por Van Dijk) explica la capacidad natural de todo lector de *resumir* textos, *seleccionando* la información central y *desechando* la accesoria, como única posibilidad de incorporar los resultados de la lectura en una *memoria de largo plazo* que permita tener disponible la información para futuros usos. Esta representación de la estructura global del significado de un texto es posible a partir de la instrumentación de ciertas estrategias cognitivas en su tratamiento (las *macrorreglas*: omitir y seleccionar información menos relevante, generalizar información particular en conceptos más abarcativos y construir nueva información derivada de conocimientos comunes del lector).

Estas operaciones cognitivas se activan a partir del volumen total de información aportada por el texto. En consecuencia, podemos pensar que mientras más información presenta un texto, más trabajo se le requiere al lector, más compleja resulta la tarea de lectura en tanto exige mayores esfuerzos para la selección de información relevante. Y por el contrario, mientras más “sintéticos” sean los textos, mientras más acotado sea su contenido, mayores posibilidades para su comprensión ofrecerían.

Pero también, y siempre en el terreno de las hipótesis, podríamos aventurar que mientras más “comprimido” se presenta un texto en su desarrollo temático, mientras más se intenta allanar el recorrido cognitivo del lector presentando sólo la información más relevante, mayores posibilidades existen de que el intérprete tropiece con “vacíos” de contenido cuyo llenado resulte una difícil empresa y que se ponga en riesgo la efectividad de todo el proceso. En otras palabras, que sea más difícil o implique más esfuerzo reponer la información elidida, la que el texto no brinda (“llenar los espacios en blanco”), que organizar y estructurar un cúmulo mayor de información presente en el mismo texto.

En este sentido, y en virtud del carácter propedéutico y didáctico de estos textos, estimamos interesante indagar el grado de explicitación informativa y semántica de los textos presentados a los alumnos. Mayor información sobre un tema permite no sólo conocer más sobre ese tema, sino también y principalmente, cooperar con el proceso de inferencias requerido para la lectura; en definitiva, profundizar y colaborar con el desafío cognitivo del sujeto que lee.

Estas reflexiones se entrelazan, con una característica observada en los materiales empíricos analizados, correspondientes al género de las lecciones escolares en los manuales de Historia: la brevedad en el desarrollo de los textos escritos. Tal parece ser un rasgo recurrente, al menos en los ejemplares descriptos hasta el momento: estos se presentan ajustados a un núcleo central de información, con poco desarrollo discursivo. Semejan cuasi-resúmenes de cuestiones más complejas, de los que resulta bastante difícil distinguir la información nuclear de la periférica. Nos preguntamos si esta característica no activa en sus lectores procesos más reproductivos que reconstructivos con respecto a la información, al no hallarse visiblemente contenidos de carácter secundario que puedan fácilmente desplazarse u omitirse en relación con el sentido global del texto.

Esta modalidad textual adquiere relieve particularmente, si comparamos estos textos con lecciones escolares de Historia de años anteriores, construidas sin lugar a dudas según una perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia evidentemente distinta (terreno que, indudablemente, no abordaremos aquí); sin embargo, esas lecciones se corresponden con una representación del *lector modelo* y del proceso de lectura de esos textos bastante diferente. A tales fines, presentamos a continuación, una comparación del desarrollo temático de nuestros textos objeto (n° 12 y 13) con el de una lección de Historia de un manual del año 1972³² (texto 14).

Texto 12

LA CRISIS DEL IMPERIO ROMANO.

La división del Imperio.

A partir del siglo III d.C. el Imperio Romano sufrió una profunda crisis. Una crisis es un período de cambios, modificaciones, transformaciones. Lo antiguo o lo viejo no desaparece sino que se transforma, y surge algo nuevo, diferente. A partir del siglo III d. C., el Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.

Desde el siglo III d.C., Roma perdió gradualmente su autoridad como centro del Imperio y las provincias adquirieron cada vez mayor poder. A este período se lo llama *anarquía militar*, porque los distintos ejércitos regionales impulsaron a sus jefes hacia el poder, provocando entre ellos reiterados conflictos que debilitaron al Imperio.

Entre tanto, las primeras olas de pueblos germánicos (que los romanos llamaron *bárbaros*) comenzaron a cruzar las fronteras y a ocupar vastas provincias, a las que saquearon sin encontrar oposición eficaz.

Para controlar la anarquía militar fue necesario un gobierno más fuerte y centralizado, capaz de expulsar a los pueblos germánicos y someter todo el territorio del Imperio a una sola autoridad. Por esto, la máxima autoridad del Imperio ya no fue un *princeps*, un *primer ciudadano*, sino un *dominus*, un señor, un personaje sagrado, un dueño absoluto: este nuevo sistema de gobierno fue el *dominado*.

A fines del siglo III, Diocleciano intentó reorganizar el Imperio, dándole la forma de una monarquía oriental en la que el emperador tenía un carácter divino y la población

³² Cosmelli Ibañez José (1972): *Historia Antigua y Medieval*. Troquel. Bs. As.

carecía de participación política. Para hacer más fácil su gobierno lo dividió en dos regiones: la oriental y la occidental. Al frente de cada una, había dos *Augustus*, con poder político, y dos *Césares*, con poder militar. Este sistema, llamado tetrarquía (gobierno de cuatro), aseguró el poder central del Imperio durante un siglo.

El sucesor de Dioclesiano, Constantino, trasladó la capital a Constantinopla. A fines del siglo IV, Teodosio fue el último emperador que logró mantener unido a todo el imperio.

Alonso, E. y otros: *La Historia de las Sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. ciclo E.G.B. Aique. S/d.*

Texto 13

LA DISOLUCIÓN DEL IMPERIO ROMANO

Hacia el siglo V, el imperio romano sufrió la última etapa de una crisis de dos siglos de duración. La anarquía militar, la reducción del comercio y el despoblamiento de las ciudades, junto con las limitaciones y transformaciones del sistema esclavista, fueron algunas de las causas del debilitamiento del imperio.

La desaparición del imperio de Occidente significó el fin de un tipo de autoridad política y también supuso el fin de la unidad cultural traída por la expansión de Roma.

En los siglos siguientes, en el antiguo espacio romano surgieron tres civilizaciones: los reinos romano-germánicos en Europa Occidental, el imperio Bizantino en Oriente y la sociedad islámica en la Península Ibérica y en el Norte de África.

Los germanos eran pueblos de origen indoeuropeo provenientes del Este y Norte de Europa que desde el siglo I se habían trasladado hacia las fronteras del imperio romano y, entre los siglos III y IV, algunos de ellos traspasaron sus fronteras en busca de mejores tierras. Hacia el siglo I, los germanos sufrieron la presión de los hunos, pueblo nómada de las estepas de Asia Central, y atravesaron violentamente las fronteras del imperio.

La migración de pueblos germanos –que los romanos llamaban *bárbaros* como a todos los pueblos extranjeros, de idioma y costumbres diferentes a las propias– fue lo que terminó por derribar al imperio.

Jungman, E. y otros (2000): *Sociedad en Red 7*. aZ editora. Bs. As.

Texto 14

LA CRISIS DEL SIGLO III

Después de la muerte de Cómodo, el último de los Antoninos, se inicia la decadencia del Imperio romano, período que comprende el siglo III, llamado de “anarquía militar”, por las continuas luchas entre los generales ambiciosos del poder.

Los pretorianos elegían a los emperadores en subasta pública, y otorgaban la corona al que se mostraba más dádivoso; por esta causa, en menos de una centuria se sucedieron veinticinco gobernadores y más de la mitad perecieron en manos de la misma soldadesca turbulenta que los había nombrado.

Desaparecido Cómodo, los pretorianos designaron emperador a un anciano oficial llamado *Pertinax*, quien trató de gobernar de acuerdo con el Senado. Se propuso restablecer la disciplina y mejorar la administración, pero fue asesinado por los pretorianos a los ochenta y siete días de mandato.

Ofrecida la dignidad imperial al mejor postor, fue elegido emperador *Didio Juliano*, pero su autoridad fue resistida por las legiones provinciales, quienes, por su parte, proclamaron a sus respectivos generales; las tropas de Bretaña a *Albino*, las de Siria a *Niger* y las del Danubio al africano *Septimio Severo*. Todos marcharon con sus fuerzas sobre Roma, pero el último se anticipó a sus rivales, penetró en esa ciudad y fue reconocido emperador por el Senado.

Septimio Severo derrotó a sus enemigos y gobernó el Imperio entre los años 193 y 211. Reorganizó y disciplinó el ejército, restando facultades al Senado y reglamentó la justicia. Muy trabajador y activo, pereció en una lucha contra los escoceses (Bretaña).

Se afirma que en su lecho de muerte dijo a sus hijos: “Enriqueced al soldado y reíos de los demás”.

Le sucedió su hijo *Antonino Bassiano*, más conocido como *Caracalla*, pues siempre vestía una túnica de ese nombre. Gobernó como un tirano y cometió una serie de atrocidades, entre ellas la muerte de su hermano menor y también de numerosos senadores y magistrados.

Con el objeto de aumentar el tesoro del Estado, promulgó la famosa “Constitución Antoniana”, que *concedía la ciudadanía a todos los habitantes del Imperio* (año 212), los cuales debían abonar los impuestos correspondientes.

Ordenó diversas construcciones, entre ellas las grandiosas *Termas* o baños públicos.

Caracalla emprendió diversas guerras contra los *germanos* y *partos*, sin mayor éxito. Finalmente pereció asesinado.

Le sucedió en el trono un joven sirio, llamado *Heliogábalo* (218-222), príncipe demente, que sólo se sirvió del poder para divertirse.

Gustaba pintarse el rostro y vestirse como una mujer. Introdujo en Roma el culto del dios Sol y él se proclamó sacerdote de esa divinidad. Creó un Senado femenino presidido por su madre. Este personaje corrompido pereció asesinado.

A *Heliogábalo* lo siguió *Alejandro Severo* (222-235) que fue un gobernador justo, virtuoso y sabio. Emprendió diversas luchas y se vio obligado a firmar un tratado de paz con los germanos. Sus soldados, descontentos, lo asesinaron.

La anarquía militar

Muerto Alejandro Severo, se inicia por espacio de cuarenta años un período de luchas y confusión, que se conoce históricamente con el nombre de “anarquía militar”.

Cada cuerpo del ejército se creyó facultado para designar emperador a su general, mientras el Senado trataba de imponer su propio candidato. La ambición por el mando llegó a los mayores excesos, pues en determinadas épocas se dio el caso de existir diecinueve emperadores que guerreaban entre sí para obtener el triunfo final.

Este despotismo militar, produjo lamentables consecuencias en la organización política y económica del Imperio. En el orden interno se perjudicaron la industria y el comercio. En el exterior, las luchas intestinas debilitaron las defensas ubicadas en las zonas fronterizas y permitieron sucesivos ataques de pueblos bárbaros, especialmente germanos.

LA REORGANIZACIÓN DEL IMPERIO

El ejército del Danubio era el más poderoso del Imperio y estaba formado en su casi totalidad por soldados y generales *ilirios* (albaneses). De acuerdo con la costumbre de esa época, entre estos últimos fueron elegidos sucesivamente varios emperadores, hombres incultos pero de gran energía militar. Lograron restablecer el orden en el Imperio y rechazar a los bárbaros.

Aureliano (270-275) luchó en Oriente y reconquistó Siria, pero se vio obligado a evacuar la Dacia ante el ataque de los godos. En otra campaña militar sometió la Galia, que se había sublevado.

Este emperador ilirio fue un excelente administrador y para prevenir cualquier ataque contra Roma ordenó la construcción de una sólida defensa, de diecinueve kilómetros de largo, que se llamó “muro de Aureliano”.

Le sucedió *Probo* (276-282) que detuvo a los bárbaros frente a los ríos Rin y Danubio. Este sencillo y austero emperador logró sofocar diversas rebeliones y mejorar la administración.

Probo fue asesinado, y luego siguió un período de confusión, pues varios sucesores perecieron de igual forma hasta que ocupó el trono *Diocleciano* (283-305) gobernante que se destacó por su prudencia y talento administrativo.

Para facilitar la administración dividió el vasto Imperio en dos regiones: Oriente y Occidente, a las órdenes de dos emperadores llamados Augustos.

Diocleciano se estableció en la zona oriental, fijó por capital a Nicomedia (Asia Menor) y designó por colega a *Maximiano* quien se radicó en Milán (1).

La división favorecía la actividad administrativa y aseguraba las fronteras contra los ataques de los bárbaros, pero destruía la unidad del mundo romano y quitaba importancia a su primitiva capital

Para evitar que la elección de los emperadores estuviera sujeta al arbitrio de los soldados, fueron designados dos personajes, con el título de *Césares*, que secundarían a los Augustos y luego debían sucederlos en el trono. Diocleciano designó a *Galerio*

para sí, y a *Constancio Cloro* para Maximiano.

Esta nueva forma de gobierno, en que el poder radicaba en cuatro hombres, se llamó *Tetrarquía*.

Diocleciano implantó el absolutismo y centralizó todo el poder en su persona, pues suprimió las antiguas magistraturas y disolvió la poderosa guardia pretoriana, que tanta influencia había ejercido en la elección de los emperadores.

Restableció la dignidad imperial y se rodeó de una corte deslumbrante a la usanza oriental.

En el año 305, Diocleciano abdicó y lo mismo hizo Maximiano, subiendo al poder como estaba dispuesto, Galerio y Constancio Cloro. Éstos nombraron nuevos césares, pero cuando falleció el último, su hijo *Constantino* -que no había sido designado para sucederle- fue nombrado Augusto por sus soldados.

Galerio se opuso a esta alteración de lo dispuesto por la Tetrarquía y entonces volvió a ocupar el cargo de Augusto, nombrando César a su hijo *Majencio*. Debido a estos incidentes, se produjeron guerras civiles, en cuyo transcurso fueron designados hasta seis emperadores simultáneos, los que con el tiempo fueron eliminándose mutuamente.

Mientras tanto, Constantino partió de la Galia y avanzó contra *Majencio*, que había quedado único amo en Italia.

Se afirma que durante la marcha, Constantino y sus tropas observaron atónitos en el firmamento una gran cruz con la siguiente inscripción: "Vencerás con este signo" (*in hoc signo vinces*) (2).

Ante la sorprendente aparición, mandó grabar la cruz de Cristo en sus estandartes.

El choque entre ambos ejércitos se produjo en las proximidades del *Puente Milvio*, cerca de Roma (312). Majencio fue derrotado y el huir pereció ahogado en el Tiber.

LA TOLERANCIA RELIGIOSA

Constantino y el Edicto de Milán

(...)

El Concilio de Nicea

(...)

Fundación de Constantinopla

Desde la época de Diocleciano -que trasladó la capital a Nicomedia- Roma perdió su gran prestigio dentro del mundo antiguo. Constantino prefirió no establecer su gobierno en ella, donde gran parte de la población permanecía fiel a la ideología pagana y resolvió fundar una nueva capital en Oriente, en un lugar que sirviera, a su vez, de baluarte contra los ataques de los bárbaros.

Eligió la pequeña población de *Bizancio*, ubicada estratégicamente a orillas del Bósforo, en un sitio obligado para el tráfico con Europa y, además, con magnífico puerto natural que podía ser defendido de un ataque enemigo por medio de una cadena de 250 metros.

Los trabajos comenzaron en el año 326 y cuatro años más tarde se inauguró la nueva rival de Roma capital del Imperio, llamada *Constantinopla* (ciudad de Constantino)

La antigua ciudad de Bizancio, fundada en el año 657 (a.C.) por los colonizadores griegos, fue totalmente transformada.

El recinto fue rodeado por una gruesa muralla, se construyeron grandes edificios, entre ellos un palacio y la iglesia cristiana de los Santos Apóstoles. Además se levantaron circos, pórticos, acueductos y en diversos lugares públicos se colocaron hermosas estatuas, llevadas especialmente desde Grecia y Roma.

Para aumentar la población, Constantino ordenó concentrar en la ciudad a los habitantes de las comarcas vecinas.

Constantino la llamó "Nueva Roma", pero luego se impuso el término *Constantinópolis* (ciudad de Constantino), de donde deriva la voz de Constantinopla.

Nueva organización del Imperio.

Constantino completó la obra de Diocleciano que procuraba obtener un gobierno centralizado y absoluto. Dividió el Imperio en cuatro grandes regiones llamadas *prefecturas*, administradas por *prefectos*. A su vez, estas circunscripciones se subdividían en *diócesis*, gobernadas por *vicarios*. Cada diócesis, comprendía varias *provincias* a las órdenes de *rectores*. El imperio contó en total con 117 provincias.

Constantino habitaba en el palacio, rodeado de una corte fastuosa. Ceñía una corona y vestía de púrpura; sus súbditos se arrodillaban ante su presencia y lo consideraban un personaje divinizado. Sus cinco ministros formaban el *Consistorio Sagrado*, que gobernaba bajo la total dependencia del emperador.

Sucesores de Constantino

(...)

Juliano el Apóstata

(...)

TEODOSIO. EL IMPERIO CRISTIANO

A Juliano el Apóstata le sucedió *Joviano*, cuyo mandato fue muy breve, pues falleció al poco tiempo. Entonces los soldados proclamaron a *Valentiniano* emperador de Occidente, y a su hermano *Valente* en la zona oriental; ambos perecieron luchando contra los bárbaros. Al primero le sucedió su hijo *Graciano*, quien designó emperador de Oriente al guerrero español *Teodosio* (379).

Con incansable energía, Teodosio, reorganizó el ejército y consiguió la estima de los soldados, combatiendo con ellos todas las fatigas. Luego contuvo una invasión de visigodos y logró someterlos como aliados, encomendándoles la defensa de las fronteras sobre el río Danubio.

Cuando sanó de una enfermedad, se convirtió al cristianismo (380) y desde ese momento se inicia el triunfo definitivo de esa religión por todo el Imperio. Después de bautizado, publicó el famoso *edicto de Salónica*, por el cual estableció como *ley del*

Estado todos los acuerdos del Concilio de Nicea.

Teodosio hizo ingresar en el ejército a muchos oficiales y soldados godos que se destacaban por su valentía, pero el pueblo odiaba a esos bárbaros y eran frecuentes los incidentes entre ambas partes.

En el año 390, se originó en *Tesalónica* (Macedonia) un incidente de grandes proporciones, en cuyo transcurso fueron asesinados varios oficiales godos. Enloquecido, Teodosio ordenó la muerte de todos los habitantes de esa ciudad.

Cierta día en que el circo estaba lleno de público presenciando un alegre espectáculo, los soldados godos penetraron en el recinto y por espacio de tres horas cometieron una horrenda matanza. El emperador se encontraba en Milán cuando llegó a Italia la noticia de la tragedia. Como era su costumbre, se dirigió a la iglesia para asistir a un oficio religioso, pero el arzobispo *San Ambrosio* le impidió la entrada y luego de recriminarlo le ordenó reconocer humilde y públicamente su culpabilidad.

Teodosio se sometió y durante ocho meses dio señales de un verdadero arrepentimiento. Recién en la Navidad de ese año, se le permitió el acceso al templo.

Fue ese un espectáculo desacostumbrado en la época, pues nunca se había observado a un emperador, aceptar órdenes del clero.

Teodosio persiguió a los paganos, cerró sus templos y destruyó sus ídolos. Ordenó extinguir el fuego sagrado custodiado por las vestales, prohibió los juegos olímpicos y castigó con la pena de muerte a todo el que adorase falsos dioses.

En el año 394 ciñó la corona del Imperio de Occidente; durante su gobierno consolidó el triunfo del Cristianismo.

Antes de morir (395) Teodosio dividió el Imperio entre sus dos hijos: al mayor, *Arcadio*, le correspondió el Oriente y al menor, *Honorio*, el Occidente. La capital del primero fue *Constantinopla*; del segundo, *Milán* y, posteriormente, *Rávena*.

Caída de Roma

A pesar de la división con la que se pretendió fortificarlo, el Imperio de Occidente estaba próximo a sucumbir. Las luchas internas originadas por los ambiciosos del mando debilitaron las virtudes ciudadanas mientras en el exterior, las frágiles fronteras estaban amenazadas por los bárbaros, pueblos guerreros que codiciaban el esplendor de Roma.

La dinastía iniciada por Teodosio terminó con *Valentiniano III*, asesinado en el año 455. El imperio entró en rápida decadencia, hasta que ocupó el trono de Roma el joven emperador *Rómulo Augústulo*, quien fue derrocado por *Odoacro* –jefe del pequeño pueblo Hérulo- que se proclamó “rey de Italia”. Así se extinguió, en el año 476, el Imperio romano de Occidente.

Cosmelli Ibañez José (1972): *Historia Antigua y Medieval*. Troquel. Bs. As.

Estos textos representan tres desarrollos desiguales de la información referida al mismo tema: *la caída del Imperio Romano, tras la crisis del siglo III d.C.* No es nuestra intención

analizar las estrategias discursivas con que cada texto busca asegurar el recorrido interpretativo de sus lectores, sino principalmente analizar el caudal informativo de cada uno de tales textos.

En tal sentido, analicemos el texto 12. Podríamos esquematizar el recorrido informativo del texto de la siguiente manera:

SIGLO III: CRISIS DEL IMPERIO ROMANO

▮

¿QUÉ ES UNA CRISIS? UNA CRISIS ES...

▮

CAMBIOS PROFUNDOS: EN POLÍTICA, ECONOMÍA, SOCIEDAD E IDEAS.

▮

PÉRDIDA DE LA AUTORIDAD POLÍTICA DE ROMA: *ANARQUÍA MILITAR*

▮

INVASIÓN Y SAQUEO DE PUEBLOS GERMÁNICOS (*BÁRBAROS*)

▮

GOBIERNO FUERTE Y CENTRALIZADO
(*DOMINUS - DOMINADO*)

▮

DIOCLESIANO: MONARQUÍA-DIVISIÓN DEL IMPERIO-TETRARQUÍA

▮

CONSTANTINO: CAPITAL EN CONSTANTINOPLA

▮

TEODOSIO: ÚLTIMO EMPERADOR

De la misma manera, el texto nº 13:

SIGLO III-IV-V: CRISIS DEL IMPERIO ROMANO

▮

ANARQUÍA MILITAR – REDUCCIÓN DEL COMERCIO -
DESPOBLAMIENTO

▮

FIN DE LA AUTORIDAD POLÍTICA Y CULTURAL DE ROMA

▮

NUEVAS CIVILIZACIONES: PUEBLOS ROMANO-GERMÁNICOS,
BIZANCIO, SOCIEDAD ISLÁMICA

□

¿QUIÉNES ERAN LOS GERMANOS?

□

INVASIÓN DE LOS PUEBLOS BÁRBAROS

En ambos textos, la información se presenta acotada a un número reducido de ejes temáticos (la crisis, su localización temporal, sus causas y consecuencias principales y un par de actores individuales o colectivos representativos del período). Considerablemente diferente, es la expansión informativa del texto nº 14:

MUERTE DE CÓMODO – LA DECADENCIA DEL IMPERIO ROMANO (SIGLO III) -
ANARQUÍA MILITAR – MECANISMO DE ELECCIÓN DE LOS EMPERADORES -
SUCESIÓN de GOBERNADORES

□

SUCESORES DE CÓMODO – PERTINAX/ACCIONES DE PERTINAX/FIN DE PERTINAX –
DIDIO JULIANO – SEPTIMIO SEVERO/ACCIONES DE SEPTIMIO SEVERO – ANTONIO
BASSIANO(CARACALLA)/ACCIONES DE ANTONIO BASSIANO –
HELIOGÁBALO/ACCIONES DE HELIOGÁBALO – ALEJANDRO SEVERO/ACCIONES DE
ALEJANDRO SEVERO

□

LA ANARQUÍA MILITAR: CAUSAS, CONSECUENCIAS Y CARACTERÍSTICAS

□

LA REORGANIZACIÓN DEL IMPERIO

□

EMPERADORES ELEGIDOS POR EL EJÉRCITO DEL DANUBIO: ORDENAMIENTO DEL
IMPERIO Y RECHAZO A LOS BÁRBAROS.

□

SUCESORES: AURELIANO/ACCIONES DE AURELIANO – PROBO/ACCIONES DE PROBO
– DIOCLECIANO/ACCIONES DE DIOCLECIANO: DIVISIÓN DEL IMPERIO, AUGUSTOS Y
CÉSARES (TETRARQUÍA) – CONSTANTINO/ACCIONES DE CONSTANTINO.

□

LA TOLERANCIA RELIGIOSA

□

CONSTANTINO Y EL EDICTO DE MILÁN

□

EL CONCILIO DE NICEA

□

FUNDACIÓN DE CONSTANTINOPLA

□

CONSTANTINO: NUEVA CAPITAL EN ORIENTE: BIZANCIO (DESCRIPCIÓN DE BIZANCIO)-CONSTANTINOPLA

□

NUEVA ORGANIZACIÓN DEL IMPERIO. DESCRIPCIÓN: PREFECTURAS, DIÓCESIS, ETC. COSTUMBRES DE CONSTANTINO

□

SUCESORES DE CONSTANTINO

□

JULIANO EL APÓSTATA

□

EL IMPERIO CRISTIANO: SUCESORES DE JULIANO EL APÓSTATA: JOVIANO, VALENTINIANO, VALENTE, GRACIANO Y TEODOSIO: ACCIONES DE TEODOSIO . SUCESORES: ARCADIO Y HONORIO.

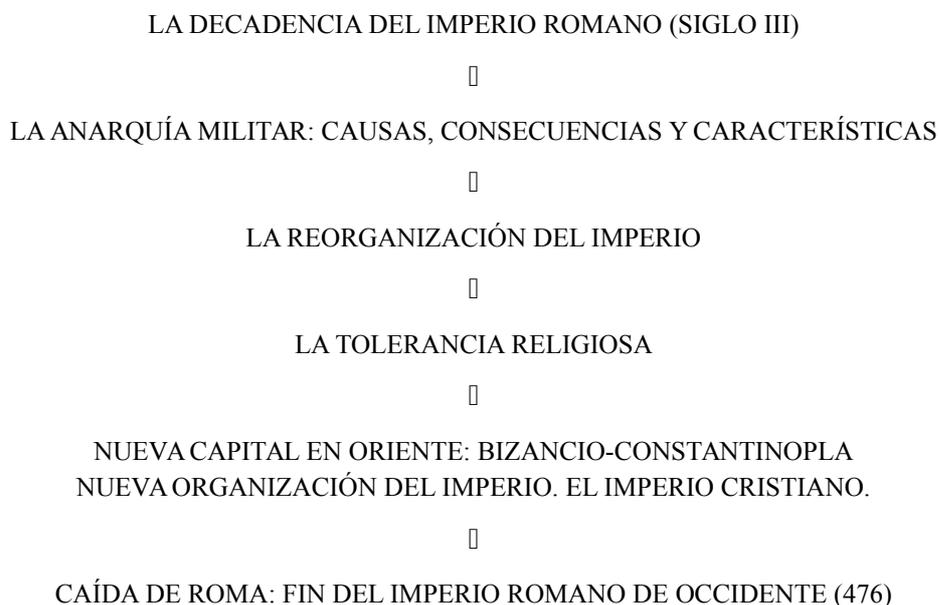
□

CAÍDA DE ROMA: FIN DE LA DINASTÍA DE TEODOSIO: VALENTINIANO III. RÓMULO. ODOACRO.FIN DEL IMPERIO ROMANO DE OCCIDENTE (476)

En este texto, se presenta una expansión informativa y una focalización del detalle histórico, considerables. Sin dudas la cantidad de información aportada por los tres textos es sensiblemente diferente. ¿Cómo evaluar esta disparidad?

Por un lado, decíamos, representan versiones diferentes de la enseñanza de la historia. El detalle histórico y anecdótico (la sucesión de emperadores y sus hazañas) que singulariza al texto 14 frente a los otros, parece indicar una evaluación distinta del *tipo* de información presentada a los alumnos: el acontecimiento singular o la explicación de los procesos históricos globales. Sin dudas, esta diferenciación forma parte de un proceso de fuertes reconversiones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales, que no atenderemos aquí. Sin embargo, desde otra perspectiva, ambos tipos de textos expresan también representaciones y expectativas diferentes de las posibilidades interpretativas de su lector típico. En unos (12 y 13) se “facilita” en un sentido la cooperación del lector, ahorrándole esfuerzos en la jerarquización y reducción de la información; lo que se presenta está ya condensado en un núcleo básico e intenta no generar demasiado esfuerzo cognitivo. En el otro texto (14) se demanda al lector una tarea más ardua en la selección y jerarquización de los contenidos expuestos en relación con el tema eje; la conformación de una macroestructura semántica (producto resultante de la interpretación textual) resultará de un ajustado trabajo de *omisiones, selecciones, generalizaciones y reconstrucciones* de la información; sin dudas, el lector necesitará dejar en un segundo plano muchos detalles puntuales referidos a toda la sucesión imperial y sus rasgos anecdóticos, para poner en relieve las causales y proyecciones de la *crisis romana*.

Podríamos representar (tentativamente, ya que es relativa a cada lector en particular) la macroestructura semántica del texto 14 de la siguiente manera:



En conclusión, estas reflexiones nos llevan a pensar (de forma hipotética, por cierto) que activar procesos cognitivos más relevantes y desafiantes está en relación directa con el volumen de información sobre un tema que los textos presentan a sus lectores; que quien más busca, selecciona y ordena información desarrolla procesos intelectivos más interesantes para *aprender a leer*, que quien lee síntesis ya preconstruidas por los autores de los textos. Este hecho puede constituir un motivo relevante para pensar una didáctica de la lectura en general, y el trabajo con los discursos explicativos de las ciencias, en particular.

4.2. El proceso de escritura. Reflexiones teóricas y metodológicas

Una propuesta de enseñanza orientada hacia la producción de textos escritos requerirá necesariamente, articularse con una serie de reflexiones teóricas y metodológicas acerca del *proceso de escritura*. Es, por ello, nuestra intención en este apartado exponer una serie de puntualizaciones conceptuales acerca de tan compleja actividad, la de *escribir*, que permitan constituir un “suelo” teórico donde asentar una propuesta de trabajo para la producción de *textos explicativos*. No pretendemos reflejar, ni siquiera parcialmente, la notable expansión teórica y conceptual que la noción de *escritura* ha experimentado en los últimos años, sino rescatar aquellos conceptos más básicos que pueden resultar funcionales para su enseñanza.

Retomamos una de las ideas que han dado sustento a este trabajo: la práctica de enseñanza es el punto de inflexión privilegiado entre la teoría acerca del objeto, la lingüística en nuestro caso, y la actividad de docentes y alumnos en torno a la apropiación de conceptos y habilidades. Pensar la teoría, sin una reflexión sobre las posibilidades de su transmisión, poco ayuda a diseñar estrategias para la intervención didáctica, pero un “activismo” sin teoría tampoco garantiza aprendizajes significativos y duraderos.

4.2.1. Escritura y semiosis textual

Podríamos afirmar que la reflexión sobre los complejos procesos implicados en la producción de escritura nace ligada a los objetivos claves de la escolarización (*enseñar y aprender a escribir*) más que a las preocupaciones clásicas de la lingüística como disciplina científica. Recordemos que Saussure excluyó la escritura del objeto de estudio específico de la lingüística; tras destacar el papel central de la *lengua* como contenido particular de la nueva ciencia, afirma que

“...lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero ...” (de Saussure, F.:1945)

Tal impronta marcó gran parte del desarrollo histórico de la lingüística; tanto que, aún en la diversidad de enfoques, perspectivas y paradigmas teóricos que han caracterizado el devenir de esa ciencia en los últimos años, la escritura no constituyó un eje significativo de investigación y se mantuvo casi por fuera del centro de sus preocupaciones teóricas, monopolizado por el lenguaje oral. A esta “marca fundacional” de exclusión se refiere Culler (1992) cuando expresa que

“...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.”

Sin embargo, *la escritura* se convirtió en un objeto de indagación tan fértil, que permitió desarrollos novedosos en los estudios de otros campos disciplinares, ligados no ya a la teoría lingüística, sino a la producción y crítica literarias. Así, más allá de su carácter de sistema de representación gráfica del lenguaje oral, la noción de *escritura* contribuyó a disolver, o al menos relativizar, categorías tradicionalmente asentadas y consolidadas en los estudios literarios: la de “autor”, “significado”, “intención creativa”, entre otras.

“...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, R. 1987:69)

Esta afirmación, entre otras, representan un giro clave para pensar el funcionamiento mismo de los sistemas semióticos y textuales: la *escritura* llega a representar al *lenguaje* en su totalidad, y reinvierte y cuestiona la jerarquía hegemónica del *habla*. La centralidad de la *voz*, la *conciencia* y las *intenciones* del autor en el significado de lo que escribe (categorías representativas de la hermenéutica occidental) se encuentran fuertemente cuestionadas y “amenazadas”³³ por la lógica del sistema mismo de la escritura:

“(...) 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.” (ibidem:65)

No es nuestro objetivo ahondar en este aspecto tan crucial de la crítica cultural deconstructiva. Valga sin embargo esta referencia, para destacar algunas notas claves de la *escritura* que permiten caracterizar su complejidad funcional:

- funciona en lejanía de su autor y sus intenciones comunicativas, como una máquina autónoma productora de sentidos.
- puede “mediatizarse” o “independizarse” del contexto de su producción, en tanto autoridad exclusiva que permite desambiguar sus significados.
- es materialidad significativa, que perdura en el tiempo y se asocia a múltiples 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.

Retornando al campo específico del lenguaje, interesa señalar también que hay un cuerpo de reflexiones acerca del proceso de producción de escritura que provienen de las inquietudes que suscita su adquisición por parte de los sujetos en sus procesos de desarrollo y de escolarización particularmente. Tanto la problemática que suscita la apropiación de un sistema de alta complejidad como la escritura como la necesidad de su presencia en la oferta educativa han puesto a la enseñanza de la escritura, tanto en sus procesos iniciales como intermedios, en el centro de la cuestión educativa y la han hecho objeto de reflexiones y preocupaciones permanentes.

Interesa en este punto, entonces, destacar algunos desarrollos a propósito de la problemática de la alfabetización inicial y de la génesis de los procesos psicológicos que, indudablemente, han iluminado el campo de la *escritura*, aportando algunas tesis significativas

³³ “En el Fedro la escritura se describe como pharmakon, que significa ‘remedio’ (un remedio para la debilidad de la memoria, por ejemplo) y ‘veneno’. Ofrecida a la humanidad por su inventor como remedio, Sócrates trata la escritura en calidad de droga peligrosa. Este doble significado de pharmakon resulta esencial para la situación lógica de la escritura como suplemento: es una añadidura artificial que cura e infecta” (Culler, 1992)

respecto de su especificidad como sistema lingüístico y su involucramiento en los procesos de desarrollo subjetivos. Tesis, que por otro lado, ayudaron a “llenar” un vacío que la misma lingüística había generado, al desplazar la escritura del centro de sus preocupaciones teóricas. Nos referimos particularmente a las investigaciones de Emilia Ferreiro sobre el lenguaje y el proceso de alfabetización, y de Lev Vigotsky sobre el desarrollo de los procesos psicológicos.

4.2.2. *La escritura como sistema de representación lingüística*

En este apartado nos ajustaremos a algunos pocos aspectos de la caracterización que Emilia Ferreiro realiza respecto del sistema de escritura, para señalar la particular naturaleza de su aprendizaje: “*Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje (la alfabetización)*” (Ferreiro, E. 1997:13)

En tal sentido, la autora rompe la caracterización inicial con que la lingüística había explicado la naturaleza de la escritura en tanto sistema simple y derivado de la transcripción grafo-fonológica. Tal como afirmábamos, Saussure concibe la escritura como un sistema de representación de la lengua (objeto primordial de la lingüística), pero entiende por “lengua” la “lengua hablada” y por “representación” la simple copia, la imagen fotográfica degradada de lo “real”, un instrumento de transcripción, de “decir de otra manera” que no altera la esencia de lo que se dice. De esta manera, el sistema mismo de la representación (la escritura) parece ser un objeto desjerarquizado respecto del objeto representado (la lengua oral), ya que no tiene mayor importancia en sí más allá de su función auxiliar:

“...el objeto del análisis lingüístico no se define por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada: la palabra hablada constituye el objeto por sí sola” (Saussure, F. Ob cit.)

Ferreiro, enfrenta la complejidad de la noción de *escritura*, y las posibles formas de concebirla: ya sea como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Cabe destacar que, en el primer caso, el sentido de “representación” difiere del de “simil” o “copia”; toda representación dista de ser idéntica a la realidad que representa, y reúne dos condiciones aparentemente contradictorias: posee algunas de las propiedades y relaciones propias del objeto representado pero, al mismo tiempo, excluye otras. La representación, entonces, cobra determinada autonomía respecto del objeto de representación.

La idea de “código”, en cambio, se asocia a la de un sistema simple de representación alternativo; un sistema de representación puede *codificarse* en otras formas sistemáticas que no modifican sustancialmente la naturaleza de la representación, sino que constituyen alternativas de concreción material (por ejemplo, el código telegráfico o el código binario computacional como códigos alternativos de los sistemas de representación alfabético, para el caso del lenguaje, o ideográfico, para el caso de los números).

Ferreiro concluye que la *escritura* conforma un sistema de representación del lenguaje, y no un sistema de codificación alternativo para la oralidad; su desarrollo histórico conforma el extenso proceso de construcción de ese complejo sistema de representación.

Estas afirmaciones tienen un peso ineludible para su didáctica. Si pensáramos que la escritura constituye un simple código de transcripción de la oralidad, los desafíos de la práctica

educativa constituirían un orden más o menos acotado de complejidad. Sin embargo esto no parece ser así: la suerte de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se juega en la delimitación de la naturaleza epistemológica del objeto a enseñar; en este caso, la *escritura* como sistema de representación del lenguaje. *Qué es lo que efectivamente la escritura representa* parece constituir la pregunta clave para pensar en su didáctica, en tanto

“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, ob.cit.:16.)

La naturaleza de la escritura se define, entonces, como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de la oralidad; por tal razón, se establece y desarrolla según una legalidad propia y relativamente autónoma en tanto sistema, que no se corresponde término a término con la de la lengua hablada. Esta definición impacta necesariamente sobre los procesos de su enseñanza y aprendizaje.

“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”. (ibidem:16)

Las investigaciones de Ferreiro develan el complejo proceso constructivo que los niños realizan respecto del sistema de escritura, interesante aspecto que, sin embargo, no desarrollaremos en los límites de este trabajo. Valga esta referencia a los desarrollos de la citada autora para puntualizar algunas cuestiones claves para una didáctica de la producción escrita. Entre ellas nos interesa destacar la relativa autonomía con que puede pensarse el sistema de escritura respecto de la oralidad, de los distintos usos orales del lenguaje. La homología entre *cómo se dice* y *cómo se escribe* se quiebra definitivamente y nos lleva a centralizar la especificidad de la escritura como sistema y como objeto de enseñanza. En nuestro caso, nos lleva a pensar no sólo en el tipo textual o discursivo en cuestión (los textos explicativos), sino también en la singularidad del proceso mismo de su producción escrita.

Sería interesante, entonces, señalar los aportes que desde otra perspectiva han orientado la construcción de significados teóricos respecto de la escritura.

4.2.3. Procesos psicológicos, lenguaje y escritura

Resulta difícil, a los fines de esta presentación, introducir sólo algunos conceptos relativos a la *escritura* desde la perspectiva sociogenética de Lev Vigotsky sin “sacrificar” la complejidad y riqueza misma de su teoría. En efecto, la escritura se inscribe como una noción clave dentro de un complejo sistema de categorías teóricas que hacen referencia al lenguaje dentro del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Sin embargo, la especificidad y el carácter de las reflexiones realizadas por el científico ruso en torno al lenguaje y el proceso de escritura, nos animan a enfrentar este riesgo. Por ello, expondremos a continuación de manera sintética una serie de conceptualizaciones que, creemos, resultan claves tanto para pensar la *escritura* y su singularidad como objeto de conocimiento, y básicamente para proyectar acciones en torno a su *didáctica*.

El lenguaje oral se adquiere en la vida social, y por la totalidad de los miembros de la especie; está dotado de cierto rasgo de “universalidad”, al ser componente del desarrollo de todo sujeto por el hecho de ser “humano” y participar de la interacción social.

El lenguaje escrito, en cambio, se adquiere y/o desarrolla, no en la vida social “general”, sino en el “*seno de procesos instituidos de ‘socialización’ específicos (...) los procesos de escolarización*” (Baquero, R.: 1996:45). El aprendizaje de la escritura se liga necesariamente a las prácticas escolares; se aprende a escribir no ya en el seno de la interacción lingüística social general, sino en la escuela y a partir de procesos específicos destinados a tal fin.

Las habilidades para el *habla* no evolucionan naturalmente hacia las competencias para la *escritura*, sino que éstas son específicas y requieren del dominio consciente y voluntario de operaciones mentales, en forma creciente, respecto del lenguaje oral. El lenguaje escrito, por lo tanto, posee un grado significativamente mayor de utilización de instrumentos de mediación con creciente *independencia del contexto*, y de *regulación voluntaria y realización consciente*.

El lenguaje escrito demanda abstracción de los aspectos sonoros del habla, y con ellos, del interlocutor y de los determinantes contextuales inmediatos. Al mismo tiempo, necesita de operaciones de explicitación semántica y sintáctica, constituyéndose como una operación radicalmente diferenciada del pensamiento verbal, sincrético y condensado.

El aprendizaje de la escritura no implica –entonces– solamente la adquisición de un sistema de representación del lenguaje, sino también y particularmente constituye una posibilidad de acceso a otras formas de pensamiento superiores, por ejemplo, los conceptos científicos. Enseñar a escribir no supone sólo mejorar las condiciones de socialización del aprendiz, sino también instruirlo en una forma de pensamiento que, fundamentalmente, desagrega ideas, jerarquiza conceptos, cohesiona temáticas diversas y que necesita ser lo suficientemente explícito en sí mismo, para lograr sus fines comunicativos. En tal sentido, la escritura demanda el dominio de formas y procedimientos de abstracción conceptual y contextual: abstraerse de un contexto que ayude a desambiguar las elipsis de sus enunciados.

El aprendizaje de la escritura requiere, por lo tanto, un desarrollo de la voluntad e intención de uso de sus procedimientos específicos, tanto como las estrategias de control de la propia producción (desarrollo metacognitivo). En palabras de Baquero, “...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, ob.cit.:62)

En forma coincidente con lo ya expresado en el apartado anterior, en la perspectiva de Vigotsky la escritura contiene un significado cultural y no se define como un mero código de transcripción del lenguaje oral, o como una “escritura de letras”. En tal sentido, no constituye una habilidad motora compleja, sino que debe ser comprendida como una modalidad del lenguaje y una práctica cultural específicas, por un lado, y como un proceso psicológico superior que abre el camino de acceso a las formas más sofisticadas del pensamiento humano (la ciencia), por otro.

Hasta aquí hemos expuesto una serie de cuestiones generales acerca de la escritura como sistema de representación lingüística, cultural y cognitiva. Resulta interesante, entonces, preguntarnos por el proceso mismo de producción de escritura; si hemos de focalizar nuestra propuesta en la enseñanza de la escritura, será pertinente, entonces, describir el conjunto de

actividades (mentales principalmente) que un escritor lleva a cabo en la composición³⁴ de su texto.

4.2.4. *El proceso de escritura*

En el apartado anterior, caracterizamos la actividad de escritura, en términos cognitivos, como un proceso de “explicitación” semántica o sintáctica. En efecto, desde la perspectiva de Vigotsky, la lógica de la tarea de escribir puede entenderse como opuesta a la del pensamiento verbal e implica, entre otras cuestiones, “expandir” los significados y las expresiones sincréticas y condensadas con que aquel opera.

Este matiz cognitivo, es un aspecto relevante para pensar las actividades mentales específicas que desarrolla un escritor. En ellas hace hincapié Van Dijk (1983) para explicar el proceso de producción textual. En la base de la producción de escritura, operan las mismas estrategias compositivas utilizadas por un hablante para *reconstruir* un texto desde la memoria.

Recordemos que Van Dijk representa con las categorías de *macrorreglas* las actividades naturales típicas de la facultad humana de “comprensión” de un texto, relacionadas todas con la *reducción y condensación* de la información textual (*omisión de información no relevante, generalización de conceptos incluidos en otros incluyentes, construcción de nueva información a partir de rasgos comunes implicados en el conocimiento de mundo del lector*).

Para el caso de la actividad cognitiva implícita en la construcción o re-construcción de un texto desde la memoria, el citado autor formula la presencia de *operaciones o reglas de reconstrucción* que representan el proceso inverso a la construcción de las macroestructuras semánticas. En efecto, así como el proceso de comprensión condensa la información relevante, sobre la base de “eliminar los detalles”, el proceso de *producción* se basa en operaciones inversas para reconstruir el nivel de detalles elidido de la macroestructura:

“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, 1983:217)

Así, cada regla de producción o reconstrucción, es la inversión de la correspondiente de reducción:

³⁴ El término *composición* escrita, que tomaremos aquí, refiere a una de las designaciones que históricamente circularon en la escuela para nombrar a la escritura como contenido de enseñanza y aprendizaje. “El término ‘composición’ remite, por una parte, a una acción, la de ‘componer’ o ‘juntar varias cosas para formar un todo que se expresa’ (Moliner, 1991, pág. 697) (...) En nuestro país, el nombre ‘composición’ aplicado al ejercicio escolar de escritura viene del siglo XIX y recorre el XX (aunque el predominio corresponde a la primera mitad, ya que en la segunda empieza a compartir el espacio con otras denominaciones: redacción, expresión escrita. El término se corresponde con la concepción de la escritura como proceso retórico (...). Por otra parte, en las últimas décadas, el término ‘composición’ ha sido retomado en trabajos de investigación provenientes del campo de la psicología cognitiva. En efecto, estas investigaciones designan el proceso cognitivo de producción escrita como ‘composición’ y la definen como una interacción de subprocesos recursivos (planificación, redacción y revisión), que dan por resultado un texto.” (Alvarado, M. 2001:16)

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

Esta perspectiva se torna interesante para pensar el proceso de escritura desde su enseñanza; muchas de las actividades didácticas deberán centralizar los distintos procedimientos de *expansión* temática, léxico-semántica, y sintáctica a partir de un *macro-tema* inicial. La tarea de composición de un texto, requiere de un esfuerzo cognitivo y expresivo de su autor para *descomprimir* y dar *continuidad* de manera *coherente* a una serie de proposiciones temáticas, conforme a una determinada “forma” textual (narración, argumentación, explicación, etc.) y en relación con determinados propósitos comunicativos (explicar algo, convencer a alguien, etc.).

Cómo se desarrolla ese proceso básico de *expansión* en el proceso de composición escrita, resulta una cuestión clave para el diseño de una propuesta de producción de textos.

4.2.4.1. El modelo cognitivo de composición textual de Flower y Hayes

Uno de los modelos explicativos del complejo proceso de escritura y que más difusión ha tenido es el presentado por Flower y Hayes (1981), quienes en palabras de Cassany (1989:127) “*elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y a largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.)*”

Basado en la observación y análisis del proceso que siguen los autores de textos para enfrentar la tarea de escritura, el modelo de los citados autores hace hincapié en las operaciones mentales del productor de un escrito y es por ello un insumo teórico importante para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos.

Básicamente, los autores retoman una idea consolidada en los enfoques cognitivos sobre la escritura, y que se refiere a que el proceso no empieza ni termina con la *redacción* del escrito, sino que incluye una serie de actividades iniciales y posteriores a dicha tarea. La lógica misma del proceso, podría graficarse de la siguiente manera:



El modelo ideado por Flower y Hayes (1981) está también constituido por tres unidades que representan el mismo esquema tripartito: *la situación de comunicación, la memoria a largo*

plazo del escritor y los procesos de escritura . Vamos a desarrollar sintéticamente cada uno de ellos, siguiendo para ello la presentación de Cassany (1989)

a) La situación de comunicación:

Contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de esa unidad pueden diferenciarse dos elementos básicos:

a.1 *El problema retórico:* conformado por todas las decisiones iniciales que el escritor de un texto debe asumir; por ej.:

- el perfil de la audiencia (edad, conocimientos previos, intereses, etc.)
- el tema (difícil, conocido, etc.)
- el tiempo (urgente o no)

Los buenos escritores, siguiendo a Cassany, pueden definir satisfactoriamente este problema, lo que augura un buen comienzo para la tarea de escribir: p.ej “*escribir una nota al presidente de la comunidad de vecinos protestando por el aumento de las tarifas de mantenimiento del ascensor, con tono educado pero duro*”. Los autores menos competentes, suelen construir representaciones iniciales deficientes del problema retórico que deben enfrentar, afectando de esta manera el resultado de su trabajo.

a.2 *El texto escrito:* es la respuesta escrita, que un autor construye para dar respuesta al problema presentado. Cada idea y cada palabra que se escribe y expone condiciona las que siguen, y el esfuerzo más cabal de cada escritor se enfoca hacia la debida interrelación que debe establecer entre las ideas iniciales apuntadas en el texto y los nuevos elementos que vaya incorporando.

“(...) los autores comentan que 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.” (Cassany, D. 1989:150)

b) El proceso de escribir:

Este componente, constituye el centro del modelo y abarca las actividades mentales desarrolladas por el escritor antes, durante y después de la *redacción* de su texto. Comprende tres actividades claves:

b.1 *Planificar* : los escritores forman una representación mental tanto del contenido y las informaciones como de la forma que contendrá su texto. Las actividades típicas de esta sub-etapa del proceso son las de *generar ideas* en torno al macro-tema del texto y *organizar dichas ideas* conforme a algún tipo de esquema textual estructural.

b.2 *Redactar* : corresponde a la transformación en escrito de las ideas previamente organizadas; a la traducción de las representaciones iniciales en una secuencia lineal de lenguaje escrito.

b.3 *Examinar* : en esta etapa el escritor *examina* y *evalúa* el material escrito, y corrobora el ajuste a las definiciones iniciales de su trabajo, modificando aquellos aspectos que considere necesarios.

c) *La memoria a largo plazo:*

La memoria a largo plazo, representa el espacio cognitivo donde el autor de un texto ha almacenado los conocimientos que tiene sobre el tema en cuestión, sobre los tipos de audiencia y las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Este espacio interactúa permanentemente en el proceso de producción del escrito, proveyendo a su productor de informaciones organizadas y jerarquizadas para transferir a su texto.

El modelo presentado por Flower y Hayes (1981) no constituye una linealidad de procesos y acciones, sino una instancia recursiva de componentes y estrategias. Esto implica que *“los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro”*. No hay un orden rígido en la ocurrencia de las distintas instancias, sino una instrumentación particular en la actividad singular de cada escritor.

Por otro lado, el proceso de escritura está regido principalmente por una *red de objetivos* que el autor diseña y persigue en su actividad de escritura: objetivos globales y puntuales. Los objetivos conforman una clave importante, cognitivamente hablando, en la producción de un texto escrito, tanto en su etapa de redacción como de evaluación y revisión. Por ejemplo “Escribir una explicación” “dirigida a mis compañeros de clase”, “que sea sintética” y “que sirva para estudiar el tema en cuestión”, podrían constituir una red básica de objetivos (diseñadas por el estudiante o el grupo) que determinen la producción de un texto explicativo en clase. La actividad de escritura siempre se realiza por algo, para algo, de determinada manera. Explicitar estas cuestiones puede constituir un buen ejercicio para los escritores inexpertos.

Otra cuestión interesante, para finalizar nuestra presentación del modelo, radica en que *“...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. 1989:159) Esta afirmación trae dos consecuencias inmediatas sobre la práctica de enseñanza de la producción de escritura:

- se aprende a escribir, escribiendo
- se aprende, también, sobre lo que se escribe, escribiendo sobre ello.

Podemos retomar en este punto una tesis anterior de nuestro trabajo. La escritura de textos no representa sólo una técnica de “expresar algo con palabras”, sino también y fundamentalmente una actividad cognitiva profunda que permite el acceso de sus usuarios a órdenes superiores de pensamiento, al dominio de formas abstractas de razonamiento, en definitiva, al conocimiento de otros órdenes de mundo.

4.2.4.2. La “redacción” de los textos

Volvamos ahora, a un punto medular del proceso de producción de escritura. Nos detendremos particularmente en la etapa de *redacción* del texto, en el momento que implica “poner por escrito” un conjunto de decisiones previas. De lo expuesto hasta el momento, podríamos concluir que la puesta en texto comprende dos niveles de *expresión* que deben resolverse simultáneamente en la ejecución escrita de un texto, y que son objetivos claves en la evaluación, revisión y reescritura de un texto:

- el *plano global*: correspondiente al nivel de la estructura textual y la disposición de temas y subtemas del/los contenido/s del texto que dan organización coherente al escrito.
- el *plano local*: referido al nivel de concatenación y secuenciación de las palabras en unidades mayores (oraciones y párrafos) que aseguran la debida interrelación y cohesión de tales elementos en la unidad global (el texto).

Analicemos ahora, los fenómenos relativos a cada uno de los niveles.

4.2.4.3. El plano global

Leamos detenidamente el siguiente texto:

LAS FUENTES DEL HISTORIADOR

La comprobación de las hipótesis del historiador requiere trabajar con los restos del pasado, es decir, con las huellas que existen en el presente del período que estudia. A estos testimonios del pasado de los denomina *fuentes primarias*.

Cuando se estudia una época reciente, se encuentran una gran variedad de huellas de muy diversas características: fotografías, diarios, libros, monumentos, incluso los testimonios de quienes vivieron en la época. Esas fuentes, por lo general, están en buen estado y es fácil fecharlas.

Para las épocas más remotas las fuentes son más escasas, pueden estar incompletas, aparecen los problemas de cómo fecharlas con precisión y además si se trata de fuentes escritas puede no conocerse el idioma. Los problemas son mayores todavía, si se estudia un pueblo que no conocía la escritura.

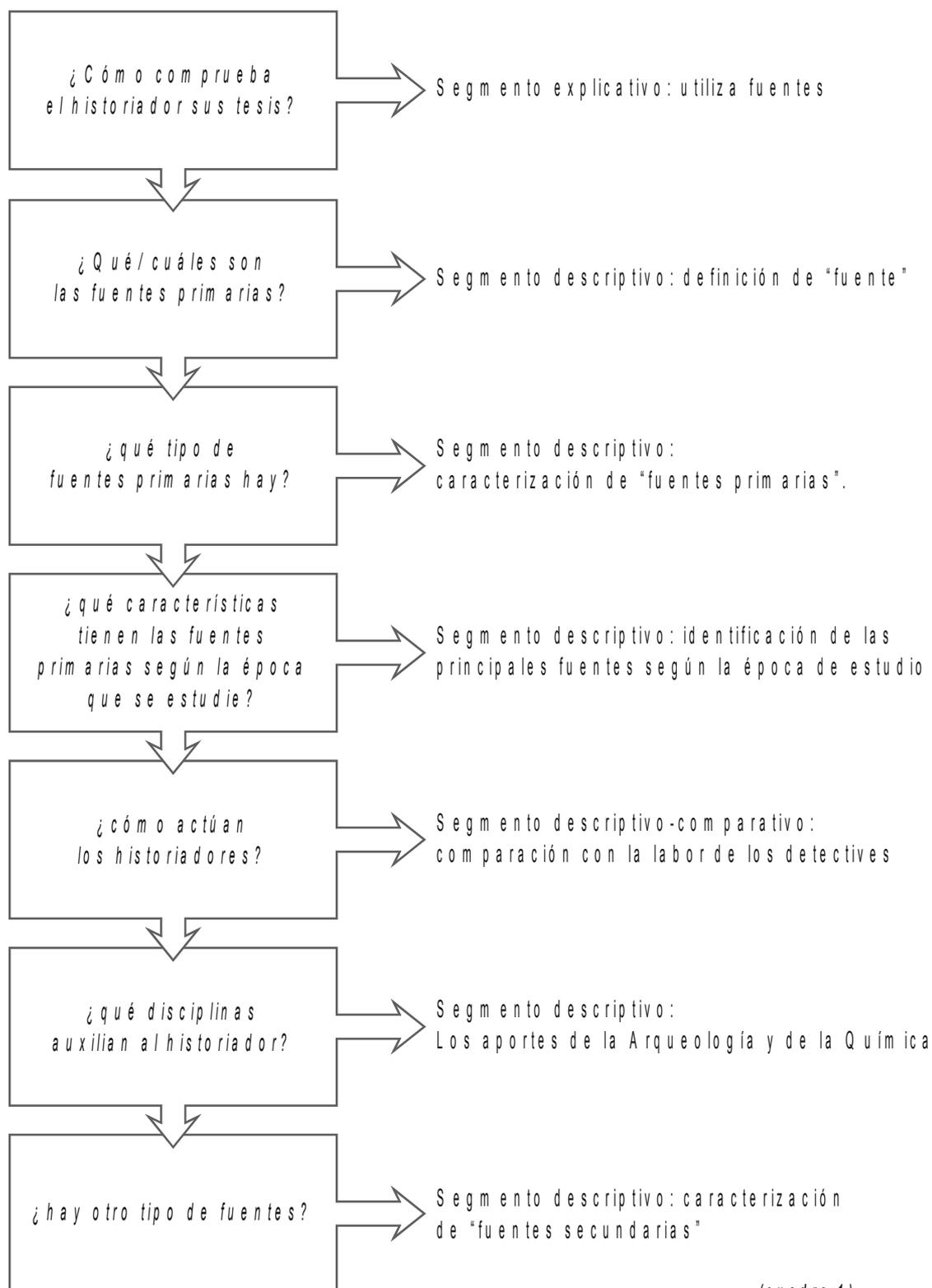
Los investigadores entonces deben actuar al modo de los detectives y con los pocos datos que tienen tratar de saber qué pasó y por qué.

Los historiadores no hacen esta tarea solos, requieren de especialistas de otras disciplinas para colaborar y auxiliarlos en el trabajo. La Arqueología, por ejemplo, se ocupa de estudiar los restos materiales que han quedado de una civilización; es la herramienta principal para los estudios del pasado más lejano, aunque los arqueólogos también trabajan con restos recientes. La Paleontología que estudia los restos animales, la Química que se utiliza para datar los restos, son solo algunas de estas ciencias fundamentales para el estudio de las fuentes primarias. Existen otro tipo de fuentes, las *secundarias*, que son aquellos escritos que están hechos con posterioridad a los sucesos que se examina, como por ejemplo, enciclopedias y libros de historia. Cuando se estudia un momento histórico en particular, además de recurrir a los testimonios de época, se acostumbra leer qué han dicho otros investigadores sobre ese mismo hecho.

Una investigación, muchas veces, se inicia con una crítica a las explicaciones que han brindado otros investigadores.

Jungman E. y otros (2000): *Sociedad en Red 7, EGB 3er. Ciclo.* aZ Edit. Bs. As.

La producción de este texto responde a un plan de escritura determinado, que su autor más o menos consciente y detalladamente se ha trazado, y que podríamos reconstruir hipotéticamente. El siguiente esquema refleja nuestra propia representación sobre un posible plan de producción del texto por parte del escritor.



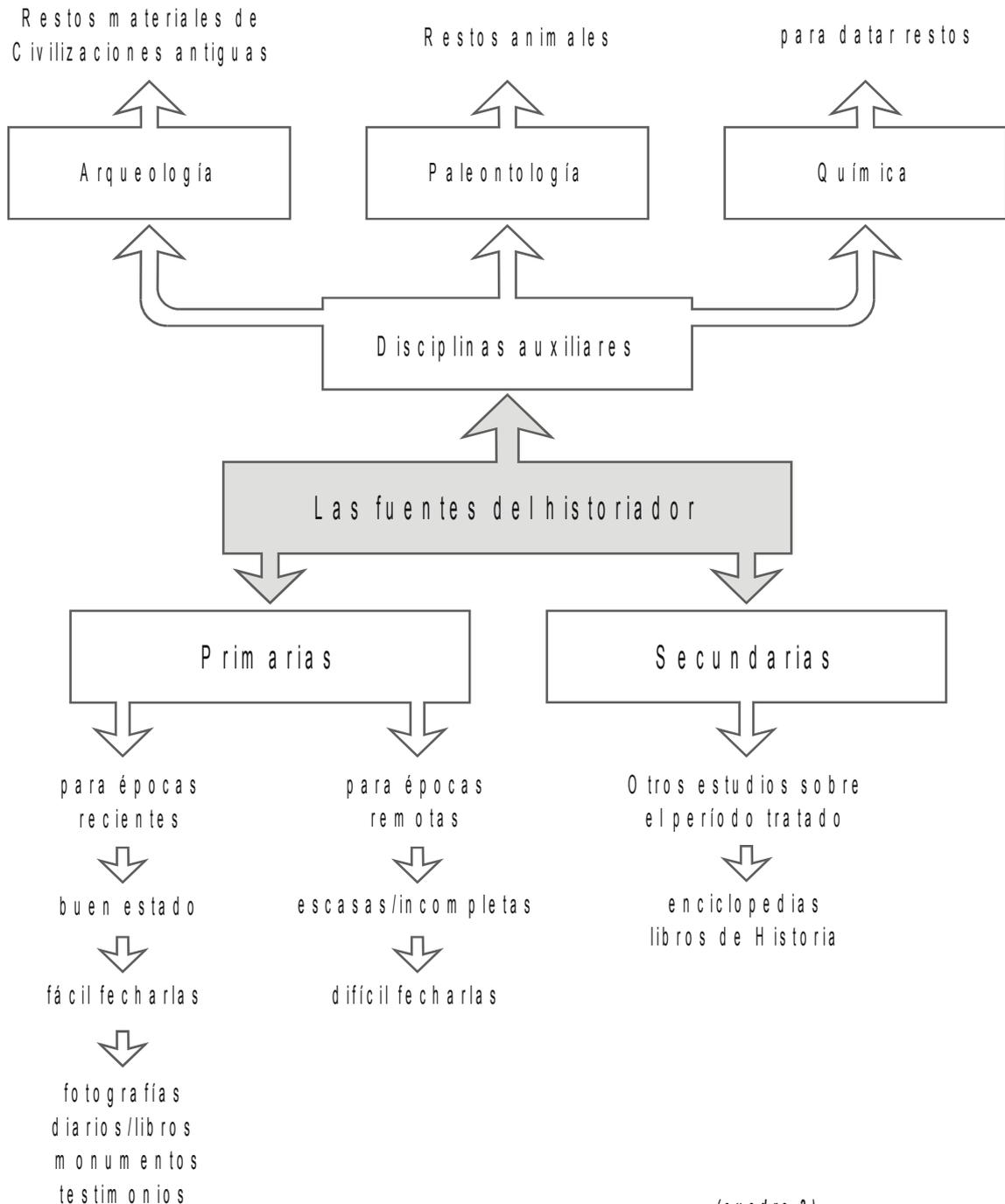
(cuadro 1)

De forma más o menos explícita y para concretar su trabajo, el autor ha necesitado elaborar una serie de definiciones iniciales sobre su escrito:

- Se trata de una *explicación* sobre la tarea propia del historiador (y no una *narración* o una justificación/argumentación sobre lo que el investigador hace)

- En tanto discurso *explicativo*, intentará *explicar causalmente* por qué y para qué hace determinadas tareas y *caracterizar/describir* qué y cómo lo hace, cómo son los elementos que utiliza, etc.
- El texto estará dirigido a un público definido. Se trata de alumnos del 3er.ciclo EGB, con experiencias de lectura y conocimientos de historia acotados.
- En base a la representación del *lector modelo*, el autor prefigura una serie de preguntas que pueden ser funcionales para la *enciclopedia* básica del receptor típico del texto y para sus demandas *escolares* (contenidos básicos).
- En relación con su público, arbitrará algunas estrategias “facilitadoras” para su lectura (comparación de la tarea del historiador con la de los detectives, un léxico familiar y cercano a los adolescentes, una extensión acotada del texto, etc.).

Conceptualmente, su texto puede pensarse como la *explicitación* o *expansión* de la siguiente macroestructura temática:



(cuadro 2)

Siguiendo a Van Dijk (1983), el texto escrito “*Las fuentes del historiador*” puede entenderse como la “puesta en palabras” del esquema de contenidos anterior. Como la expansión temática, léxica y sintáctica de una serie de proposiciones jerárquicamente organizadas en torno a un macro-tema global.

El texto, entonces, puede entenderse como la resultante de varios niveles de planificación iniciales: textual/secuencial (cuadro 1) y conceptual/de contenidos (cuadro 2). Podemos pensar que un escritor competente, desarrolla más o menos rápidamente estas actividades e inclusive no necesita explicitarlas conscientemente antes de emprender su labor, sino que las resuelve “in situ”. Los productores novatos, sin embargo, necesitan hacer

conscientes un plan estratégico de acciones y motivos para concretar con eficacia su labor; necesitan sobre todo “aprender a hacerlo” y quien se los enseñe. Buena parte del “éxito” de la tarea de escribir un texto, depende de una correcta “vista previa” del trabajo a iniciar; todo plan previo se convierte en un parámetro válido para evaluar y reformular tanto el proceso emprendido como los resultados obtenidos.

4.2.4.4. *El plano local*

Nos interesa, ahora, detenernos en este último nivel y tipificar algunos “inconvenientes” que los escritores menos competentes suelen expresar en la tarea de escribir, especialmente con motivo de la construcción de frases y secuencias oracionales. A continuación presentaremos algunas de las contravenciones³⁵ a las reglas de la gramática más usuales en los escritores inexpertos, y con las que los profesores, suelen encontrarse en la producción de sus alumnos. Seguiremos en esta exposición la clasificación de Daniel Cassany (1995:121)

a) *Discordancia*

La falta de concordancia sintáctica en el género, número y persona suele afectar los textos de los escritores novatos:

*“Las plantas toman energía de los rayos solares y gracias a un pigmento verde llamado clorofila, que contienen sus órganos verdes, **transforma** dicha energía formando diversas sustancias orgánicas necesarias para su vida”.*³⁶

*“La clorofila, como se dijo anteriormente, es un pigmento verde que se halla **encerrada** en pequeños corpúsculos llamados cloroplastidos, ubicados en el citoplasma de las células”.*

Reflexionar sobre los componentes básicos de la oración (núcleo/sujeto y núcleo/predicado) y las relaciones de atribución o calificación (sujeto-adjetivo) hace explícita la necesidad de concordancia gramatical y se constituye en una herramienta primaria para la revisión y evaluación de los textos escritos.

b) *Anacoluto*

Esta “falla” alude a un problema en la construcción de oraciones complejas; se trata de aquellas oraciones “rotas” en las que la segunda parte no acompaña o no se corresponde con la primera. Es la resultante típica de incluir una subordinada en una secuencia oracional, y dejar inconclusa la proposición principal (a) o la incluida (b)

(a) *“**Muchos de los accidentes** (?) que ocurren hoy en las grandes ciudades.”*

(b) *“Según el departamento de accidentología del Instituto de Seguridad Vial (ISEV) se comprobó **que la velocidad en las calles y avenidas porteñas** (?)”*

³⁵ Interesa principalmente establecer un protocolo de estas “fallas”, como parte de una estrategia metacognitiva para que sus productores puedan incrementar la efectividad de las etapas de *evaluación, revisión y reescritura* de sus textos. Tradicionalmente se han designado estos “errores” como *solecismos* o “vicios” *sintácticos y expresivos*

³⁶ Los ejemplos citados en este apartado, corresponden a ejercicios de escritura realizados por alumnos de 2º año de un bachillerato de adultos de la ciudad de Córdoba.

Este fenómeno se asocia a la cuestión de la *puntuación* y a las decisiones de un escritor novato para “poner fin” a una frase. Muchas veces la “idea” expresada por una frase se continúa acertadamente en otra, pero la indebida *puntuación* enrarece la expresión; en efecto, el ejemplo (a) se continúa de la siguiente manera:

(a) “**Muchos de los accidentes** que ocurren hoy en las grandes ciudades. **Estos accidentes** podrían evitarse tomando medidas sencillas”.

La incorrecta decisión de finalizar la primera oración tras “ciudades” lleva al escritor a repetir el sujeto “*accidentes*” para poder dar continuidad a la proposición principal (“*muchos de los accidentes*”). La reflexión sobre la oración como unidad de estructura y sentido, podría hacer arribar a una formulación más aceptable:

“*Muchos de los accidentes que ocurren hoy en las grandes ciudades podrían evitarse tomando medidas sencillas*”.

El uso de puntos y comas en la redacción de un texto, no obedece sólo a cuestiones normativas o estilísticas, sino que constituye un punto clave para la claridad y coherencia de un texto. Si bien, los autores competentes tienen libertad para decidir la longitud de las frases que construyen en sus textos, conviene “moderar” la extensión de las oraciones en los ejercicios de los aprendices para así controlar los componentes mínimos de la frase (sujeto y predicado) y la debida correlación sintáctica y semántica entre ambos. El sentido de “unidad oracional” (S+P) de las proposiciones incluidas en otras de la misma estructura (S+P) y el manejo consciente de los componentes oracionales primarios permiten evitar fenómenos como los señalados en este apartado.

La manipulación progresiva de oraciones cortas y simples en un texto, hacia las extensas y complejas, será una herramienta válida en el proceso de aprendizaje de la escritura y para la etapa de revisión y evaluación del propio texto por parte de sus autores

c) Anantapódoton

Es una variante de la anterior, y alude a la falta de simetría en el uso de marcadores distributivos (*por una parte...por la otra; los unos...los otros; por un lado...por el otro...*).

“**Por un lado**, los caminantes tienen derecho a pasear tranquilamente por la ciudad.”

La reflexión sobre el carácter distributivo de tales elementos, podría revertir la expresión en otra más aceptable:

“**Por un lado**, los caminantes tienen derecho a pasear tranquilamente por la ciudad.
Por otro...”

d) Falso Zeugma

Según el diccionario de la Real Academia, el zeugma “...consiste en que cuando una palabra tiene conexión con dos o más miembros del período, está expresada en uno de ellos y ha de sobreentenderse en los demás” (Cassany, ob. cit.: 126). El zeugma (a) es una figura retórica que permite elidir elementos cuya repetición es innecesaria, pero su uso puede traer aparejados algunos inconvenientes en escritores menos competentes (*falso zeugma*) (b).

(a) “La mayoría de los vegetales **poseen** pigmento clorofílico; sin embargo hay algunos que no (por ejemplo: los hongos).”

(b) “En los animales unicelulares, estas sustancias tóxicas **pasan** directamente al medio externo a través de las paredes de sus células. En otros pluricelulares, **órganos excretorios especializados**.”

La elisión del verbo en la segunda oración, hace suponer la presencia de “*pasan*”, lo que oscurecería definitivamente su significado (“*En otros pluricelulares pasan órganos excretorios especializados*”). Tras la debida reflexión sobre este fenómeno, podría arribarse a una expresión más aceptable:

“En los animales unicelulares, estas sustancias tóxicas *pasan* directamente al medio externo a través de las paredes de sus células. En otros pluricelulares, **existen** *órganos excretorios especializados*.”

El uso indebido de las *elipsis* genera, en muchos casos, ambigüedad semántica, sobre la que es necesario reflexionar:

“Los elementos del tejido nervioso se reúnen para constituir ganglios, centros complejos y nervios. Son pequeñas masas de células nerviosas.” (¿los ganglios?, ¿los centros complejos?, ¿los nervios?)

e) Repeticiones

En el otro extremo de la *elipsis*, están las repeticiones innecesarias de palabras en un texto, que se hacen visibles particularmente en el lenguaje escrito. Aunque es uno de los fenómenos que más sensibiliza a lectores y escritores, y sobre el que más “esfuerzos” se tienden para evitarlo, resulta un aspecto clave en todo proceso de aprendizaje de producción de textos.

La continuidad temática de un texto, para asegurar la cohesión de una serie de enunciados en un conjunto coherente, plantea el desafío de la repetición léxica. Bernárdez (1982) distingue dos tipos fundamentales de *repetición/sustitución* para asegurar la continuidad coherente de un texto; estos tipos se convierten en estrategias discursivas útiles para “referirse a lo mismo sin repetir”. La *sustitución* es posible por la utilización de elementos que, reproduciendo algunas características sintácticas y semánticas del elemento sustituido, llaman la atención del oyente/lector hacia un punto anterior o posterior del texto; son instrucciones para que el lector vuelva hacia otros puntos del texto.

e.1 Sustitución léxica sinonímica:

La sustitución léxica consiste en la repetición de un elemento léxico con otra unidad léxica diferente. La *sinonimia*, efectivamente, no existe en el nivel puramente “léxico”, pero sí en el textual. Desde el punto de vista de la llamada “semántica referencial”, son lexemas sinónimos los que poseen identidad referencial, es decir, cuando se refieren a un mismo objeto, acción, proceso, estado, etc., de la realidad “extralingüística”.

Hay otras formas de sustitución léxica, distintas a la sinonimia: p.ej. a través de hipónimos o hiperónimos, etc.

e.2 Sustitución pronominal:

Este procedimiento no utiliza elementos autosemánticos, sino otros especializados como sustitutos: las *proformas* (elementos lingüísticos cuya función exclusiva es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto)

e.2.1. Pronombres

- personales³⁷
- Demostrativos³⁸
- Posesivos³⁹

e.2.2. Proformas lexicales (elementos léxicos especializados en la sustitución)

- pro-verbos: *Hacer* (sustituto universal para los verbos de acción)
- pro forma de valor lexical con valor nominal y universal: *cosa* (objetos) y *persona* (seres humanos)

e.2.3. Proadverbios (sustituyen elementos con función adverbial, además de su utilización exofórica)⁴⁰

- Allí.

La reflexión sobre las formas sustitutivas que permiten dar continuidad a un texto (“seguir hablando de lo mismo”) evitando la repetición léxica, resulta una cuestión clave en la producción textual, principalmente por dos razones:

- por una cuestión estilística.
- por una razón cognitiva, conforman un fenómeno básico para afrontar la tarea básica de toda producción: *enlazar, entramar* ideas, conceptos y juicios.

La tarea de controlar la debida correlación entre *antecedentes* y *sustitutos pronominales* se vuelve necesaria para que los escritores menos experimentados en la etapa de revisión y evaluación de sus textos puedan salvar algunas “deficiencias” frecuentes.

Por ejemplo, el uso de los pronombres *demonstrativos* para expresar correlación endofórica con elementos antecedentes, es objeto –a veces– de confusiones que oscurecen el significado de los textos:

“*Hubo fuertes vientos en la localidad correntina de Lavalle que destruyeron los sembrados de la zona. Estos conmocionaron la región.*” (¿los vientos? ¿los sembrados?)

f) Pleonasmo:

El pleonasmo constituye una figura retórica que permite, con fines estilísticos, repetir una expresión para transmitir fuerza o vigor (p.ej.: ver con los propios ojos, entrar adentro, salir afuera, etc.) Resulta difícil señalar el límite entre el matiz expresivo y la incorrección neta, sin

³⁷ Sólo los pronombres personales de 3º persona pueden considerarse propiamente como proformas, como sustitutos de elementos aparecidos en el texto (anafóricos, endofóricos). Los de 1º y 2º persona se usan con función contextual, exofórica –a los participantes del acto comunicativo–

³⁸ Los pronombres personales y demostrativos pueden cumplir una función intratextual o endofórica y otra extratextual o exofórica.

³⁹ El posesivo en su función pronominal no sustituye sólo al poseedor como el adjetivo posesivo, sino al sintagma: Juan trajo su escopeta. Pedro la suya. (suya=la escopeta de Pedro)

⁴⁰ Los adverbios “verdaderos” son propiamente elementos léxicos, los proadverbios tienen función exclusivamente sustitutiva.

embargo resulta un punto interesante para que cada autor revise su texto. Algunas expresiones parecen no aconsejables, por un efecto de “sobreabundancia” innecesario. Por ejemplo⁴¹:

- Hacer *frente* a los dos frentes
- *Volver* a reincidir
- Reiniciar *de nuevo*
- No lo haré *nunca* jamás
- Este fármaco es *aproximadamente* unas diez veces más potente.

Para concluir, insistimos en remarcar que la escritura representa un proceso complejo que abarca fenómenos de distinta índole (comunicativos, temáticos, cognitivos, técnicos, etc.). Para escribir hay que tener conocimientos sobre el tema que se decide desarrollar por escrito, estar motivado para ello, tener en cuenta el destinatario del escrito, sus espacios sociales de circulación, la finalidad por la que se escribe, las normativas y procedimientos que regulan la actividad de escribir, etc. Los elementos señalados en este apartado intentan reflejar la complejidad de la actividad de escribir textos; constituyen herramientas válidas para la autogestión de los escritores en la producción textual, y por ende para una didáctica de la escritura. Necesariamente deberán formar parte de una propuesta para la enseñanza de la escritura de los discursos explicativos.

⁴¹ Ejemplos correspondientes a Martínez de Sousa (1993), citados por Cassany D. (1995).

DERIVACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DISCURSOS EXPLICATIVOS

5.1. *La enseñanza de los discursos explicativos*⁴². *Definiciones iniciales*

Una cuestión básica referida a los discursos con los que se propone a los alumnos el desarrollo de contenidos científicos, ya sea de las ciencias sociales o naturales, es su visible *heterogeneidad estructural*. Esto ya ha sido suficientemente desarrollado en apartados anteriores y debe constituir necesariamente un punto de inflexión importante en cualquier propuesta de enseñanza, ya sea centrada en los tipos textuales o géneros discursivos (contenidos específicos del área de *Lengua*) o en los desarrollos de las ciencias (otras disciplinas del curriculum escolar). Conocer la naturaleza discursiva y/o estructural de cualquier texto, no sólo constituye un *a priori* básico para quien va esforzarse en comprenderlos o producirlos –el alumno– sino también para quien se propone manipularlos didácticamente –el profesor–.

Nos interesa destacar estos aspectos, principalmente porque reflexionar sobre la enseñanza de determinado contenido, nos lleva ineludiblemente a pensar en la singularidad del objeto a enseñar. Es sólo a partir de conocer y explicitar su especificidad conceptual que se tornan posibles no sólo la comprensión cabal del objeto, sino también la construcción de un sistema de *actividades didácticas*, que permitan articular la lógica del enseñar y aprender con la lógica del objeto particular (la lengua y los textos explicativos, en nuestro caso). Se trata, en todo caso, no sólo de hacer explícitas las definiciones teóricas en torno a la *explicación* y los *textos* y *discursos explicativos*, sino también y particularmente de tornarlas operativas en un sistema de *actividades didácticas* que permitan *comprender* y *producir* textos explicativos concretos.

Sirva un ejemplo para ilustrar esta significativa relación entre teoría lingüística y didáctica. Una de las nociones que más difusión ha cobrado en el terreno de la enseñanza de la lengua, es la de *coherencia* en tanto contenido vertebral de la Lingüística Textual y aspiración básica de todo profesor de lengua (“*formar sujetos competentes en la comprensión y producción de textos coherentes*”). Ahora, ¿qué implica enseñarle a alguien a comprender los mecanismos de coherencia de los textos o controlarlos en la producción de sus propios textos? Implica, fundamentalmente, poder definir claramente qué es la *coherencia textual*, y al mismo tiempo explorar los mecanismos lingüísticos que permiten identificarla y establecerla en los textos.

Como fenómeno de la textualidad, la coherencia se establece a partir de la posibilidad de los enunciados de entrar en relación con otros y formar parte del mismo conjunto global de significado; es fundamentalmente una categoría relacional:

⁴² Salvada la discusión acerca de la *explicación* como un *tipo de texto* o un *género discursivo*, realizada en capítulos anteriores, y tras nuestra aseveración de que las lecciones escolares conforman un género discursivo particular, el uso de la expresión “texto explicativo” que empleamos de aquí en más refiere exclusivamente a los ejemplares concretos y empíricos del género de la explicación que circulan en la escuela, en consonancia con la denominación más extendida (*textos narrativos*, *textos argumentativos*, *textos explicativos*, etc.)

“...Intuitivamente, la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” (Van Dijk 1995: 147).

Este aspecto es orientador para la didáctica: la enseñanza de la coherencia textual estará centrada particularmente en el ejercicio y la práctica de relacionar y establecer conexiones de significado entre distintos segmentos para formar unidades discursivas mayores; ello constituirá un núcleo fuerte para la producción de actividades didácticas.

Estas reflexiones provienen de una mirada sobre el objeto a partir de las posibilidades de su transmisión y enseñanza. La debida secuenciación, complejidad y encadenamiento de la actividad de los estudiantes en torno a un contenido como la *coherencia textual* es producto de una reflexión sistemática y aguda sostenida en función de la lógica disciplinar (los estudios lingüísticos sobre *coherencia textual*) y de los procesos de adquisición y producción textuales de los sujetos. En este sentido, es que reforzamos el significado de la *actividad didáctica* como un trabajo sostenido, esforzado, recurrente en torno a determinados contenidos de un campo disciplinar, que no reproduce las definiciones teóricas de ese campo sino que las compromete, las supone, las hace implícitas en el trabajo del docente y del alumno a través de sucesivas integraciones y exploraciones, en la búsqueda de apropiación de tales contenidos.

La pregunta se instala de inmediato: *qué implica enseñarle a alguien a comprender y producir textos explicativos*; y esta pregunta nos lleva inmediatamente a otra: *cuáles son las claves teóricas que permiten pensar un proceso de acciones para la enseñanza de los textos explicativos*. Es en este punto donde debemos repensar la teoría de la *explicación* para tomar una serie de decisiones metodológicas.

5.2. Los niveles de análisis: Elementos para esbozar una didáctica de los discursos explicativos.

La distinción de “niveles” propuesta por Van Dijk (1990) –*macronivel* y *micronivel*, o planos *global* y *local* como señalamos en apartados anteriores– para el tratamiento de los aspectos lingüísticos y semánticos de los textos, resulta pertinente para especificar el tratamiento de las distintas unidades que integran la complejidad textual, y se enlaza con nuestra idea de distinguir entre aspectos “estructurales” y “retóricos” en la composición de los textos. Es decir, entre cuestiones relativas a la estructuración semántica “profunda” de los textos, y otras referidas a la figurativización verbal de esas estructuras en la “superficie” textual.

Tal distinción resulta operativa porque se correlaciona con dos aspectos problemáticos referidos a la enseñanza del texto explicativo: en primera instancia, el problema de cómo planificar un texto que ofrezca una explicación sobre determinado objeto o proceso (cómo plantear el problema, cómo conducir su explicación a través de secuencias explicativas o descriptivas, cómo describir, cómo explicar por las causas, cómo integrar el desarrollo en una conclusión, etc.). En un segundo momento, con qué estrategias se cuenta para componer esa explicación, cómo se construyen lingüísticamente cada una de ellas, con qué marcadores lingüísticos se pueden reconocer o insertar en un texto, con qué conectores pueden enlazarse al conjunto textual, etc.

Tanto las particularidades estructurales típicas de los discursos explicativos, como su expresión lingüística y discursiva se ofrecen como dos aspectos ineludibles a la hora de pensar

la enseñanza de este tipo de textos. Sin embargo, esta “tensión” teórica entre los aspectos estructurales y lingüístico-discursivos de la *explicación*, genera una serie de interrogantes, y demanda una serie de definiciones que necesitan ser resueltos para concretar una propuesta de enseñanza. Esta propuesta, entonces, habrá de articularse sobre distintos “niveles” en el estudio de los textos explicativos.

5.2.1. Un primer nivel de análisis. El nivel “global” o estructural.

En este trabajo hemos insistido particularmente en el valor determinante de la especificidad estructural de los textos en los procesos de comprensión y producción de sus usuarios. A este respecto, afirmábamos en tramos anteriores que cada tipo de texto demanda esfuerzos cognitivos particulares del sujeto que “opera” con ellos; y que constituyen tareas diferentes –en algunos casos muy disímiles– comprender y/o producir una explicación que una narración o una argumentación, no sólo porque representan formas lingüísticas y retóricas distintas, sino también porque instauran procesos comunicativos y situacionales también diferentes (Adam, 1997; Ciapuscio, 1994; Zamudio, 2000).

“Por ejemplo, si un empleado desea conseguir que el jefe le otorgue una licencia, deberá producir un texto (solicitud de licencia) que fundamente y explicita el pedido (lo cual constituirá el contenido textual –la base proposicional–) según un esquema global (...) Esta estructuración global no sólo es una condición imprescindible para la producción, es además un factor decisivo para la comprensión textual por parte del intérprete.” (Ciapuscio, G. 1994:18).

Este matiz socio-cognitivo que determina la producción y recepción de los textos, es un aspecto significativo para pensar los procesos de su enseñanza y su aprendizaje. Podemos afirmar que el aspecto estructural de los textos o discursos (objeto de las descripciones tipológicas) es relevante a la hora de diseñar procesos didácticos para su enseñanza; conocer la “forma” de los discursos explicativos, incide necesariamente en su constitución como objeto de enseñanza.

Revisemos, entonces, las afirmaciones centrales a las que hemos arribado en el desarrollo de este trabajo, y que resultarán capitales para pensar una didáctica de los discursos explicativos. La estructura de la *secuencia explicativa* es singular, pero no es hegemónica en los discursos con función de *explicar*. En ese sentido, la noción de *secuencia prototípica explicativa* formulada por J. M. Adam, resulta productiva para pensar la natural complejidad estructural de los textos: si bien en algunos puede ser predominante, en muchos casos compartirá el espacio textual con otros tipos secuenciales (descripciones, narraciones, argumentaciones, etc.), y en otros será secundaria, respecto del predominio de las secuencias descriptivas, principalmente. A partir del matiz formal y cognitivo de los *tipos textuales*, que ya hemos desarrollado, retomamos la idea de que quien ha de enfrentarse a la tarea de comprender o producir un texto explicativo, podrá resolverla exitosamente porque “comprende” que es una *explicación* –y no otra cosa– o decide producir una *explicación* acerca de determinados fenómenos (por qué determinados objetos y/o procesos son u ocurren de determinada manera) más allá de que se valga de formas textuales diversas para cumplir su propósito comunicativo. En muchos casos, la especificidad de “lo explicativo” (en particular, en el género de las lecciones escolares) no se corresponde visiblemente con la hegemonía de un tipo de estructura causal, sino con la decodificación de las intenciones explicativas que conlleva.

Pongamos por caso el siguiente texto:

Las células son de tamaños muy variables, pero casi siempre sumamente pequeñas. Sus diámetros se miden por *micrones*: un micrón es la milésima parte de un milímetro y se representa con la letra griega m (se lee mu). La mayoría de las células son *microscópicas*, es decir, no se ven a simple vista y para verlas es preciso emplear el microscopio. Algunas células, dentro de su pequeñez, son lo suficientemente grandes como para verlas a simple vista y, por este motivo, se denominan *microscópicas*.

Entre las células microscópicas mencionaremos los glóbulos blancos de la sangre humana, que miden alrededor de 10 micrones de diámetro y las células del tejido adiposo, que miden 20 micrones aproximadamente.

Entre las células *macroscópicas* o 'gigantes' podemos mencionar: la *yema* del huevo de las Aves –representa inicialmente el *óvulo* fecundado– cuyo diámetro puede ser de varios centímetros; las células de los músculos voluntarios, que son alargadas y suelen tener varios centímetros de longitud; algunos *Protozoos* (animales unicelulares) como la *noctiluca*, se acercan a un milímetro en su mayor diámetro.

(Dembo A. 1977. *Zoología*. Cesarini Editores, Bs. As.)

El visible predominio de secuencias descriptivas, no oscurece su propósito de “explicar” la morfología de la célula animal. En este punto rescatamos una idea que hemos desarrollado previamente: la *explicación* constituye un género discursivo, predominante en el contexto escolar, que se estructura a partir de secuencias textuales variadas. La idea misma de que un texto explicativo se construye a partir de formas diversas, trae aparejada derivaciones didácticas. Más que a la “reconstrucción” o “derivación” de un modelo típico y universal (como en el caso de la narración), la producción de un texto explicativo se asemejará al armado de un mosaico con formas y materiales heterogéneos. Quien guíe la escritura de este tipo de textos deberá necesariamente orientar al productor en la evaluación de la especificidad lingüística y comunicativa de los distintos segmentos, las formas posibles de construirlos y entrelazarlos, la función específica del segmento en el conjunto textual, etc. Más que reproducir un modelo canónico, más que llenar los vacíos de un esquema estructural, la tarea de producción de un texto explicativo y su enseñanza implicará la tarea artesanal de enlazar, reunir, cohesionar formas textuales diferentes, aunadas tras la intención fundante de *explicar* algo. Explicar cómo son determinados fenómenos o por qué son de determinada manera y no de otra, hará del productor de tal texto un catalizador de formas textuales y lingüísticas heterogéneas.

Analicemos brevemente en el siguiente fragmento, las secuencias textuales que el autor del texto ha puesto en juego, para “explicar” un fenómeno particular (la gripe)

LA GRIPE O INFLUENZA

La gripe llamada también influenza –palabra derivada de un vocablo italiano que significa afección influida por las estrellas o por el frío- es una enfermedad infecciosa provocada por un conjunto de virus filtrables pertenecientes a tres familias principales: los A, los B y los C, caracterizados porque el padecimiento originario en uno de ellos no suele conferir inmunidad para los otros.

La gripe no es muy antigua, pero sí progresiva.

A juzgar por la bibliografía, la gripe debió ser bastante rara hasta el siglo XIX, y la primera pandemia, o distribución universal de la misma, se desarrolló en 1830. A partir de allí se fue haciendo cada vez más frecuente y grave, hasta la severísima pandemia de 1918, en que perecieron, por su causa, casi 40 millones de personas. La última infección universal importante fue la de 1957, en la que se pudo experimentar, inclusive con vacunas, y estudiar ampliamente sus características de propagación, aparición y tratamiento general, lo que permitió superar felizmente los otros dos brotes posteriores de 1968 y 1974.

Características epidemiológicas

Las gripes por virus B y C son de aparición esporádica y se distribuyen en pequeñas epidemias locales, durante las estaciones frías, iniciándose entre trabajadores de una misma fábrica, o en una escuela, cuartel y oficina y distribuyéndose luego en un núcleo de población más amplio.

La provocada por virus del tipo A es la causante de las grandes epidemias regionales, que tienden a aparecer periódicamente, cada dos o cuatro años en la época invernal.

En cada brote de la enfermedad, que luego, por efecto de la velocidad del contagio y de las rápidas comunicaciones, se extiende región en región hasta completar la vuelta al mundo en algunos meses o años, el virus causante sufre una mutación y presenta un mosaico de antígenos diferentes del de su anterior aparición, constituyendo las cepas A1, A2, A3..., que dificultan las medidas preventivas.

Luego y para complicar más las cosas, los pacientes con gripe son susceptibles de contraer enfermedades por infecciones con otros virus y microbios, con el consiguiente peligro de complicaciones pulmonares, meníngeas, encefalíticas, circulatorias y gastrointestinales.

(Petete, la revista enciclopédica del año 2000; año 1, n°2, 1977)

Podríamos reconocer, a simple vista, tres segmentos textuales representados por el primer párrafo de carácter introductorio, y los dos fragmentos encabezados por los subtítulos.

El primer segmento dominado por la definición técnica del fenómeno “gripe” representa una **descripción** (“*la gripe...es una enfermedad infecciosa*”) y una **explicación causal** (“*...provocada por un conjunto de virus filtrables...*”) que responde a un macrointerrogante: *¿por qué se produce la gripe?*

El segundo segmento, dominado por una referencia histórica del fenómeno principal, representa una **descripción** de sucesos (“*debió ser... se desarrolló... se fue haciendo... se pudo experimentar...*”)

El tercero, una mezcla de **descripciones** (“*...son de aparición esporádica y se distribuyen... iniciándose entre trabajadores... distribuyéndose... los pacientes son susceptibles de contraer... tienden a aparecer periódicamente... los pacientes con gripe son susceptibles de...*”) y **explicaciones causales** (“*La provocada por virus del tipo A es la causante de las*

grandes epidemias regionales... por efecto de la velocidad del contagio y de las rápidas comunicaciones, se extiende región en región hasta completar la vuelta al mundo en algunos meses o años, el virus causante sufre una mutación...) regidas por las macro-preguntas: ¿por qué se extiende la gripe de región en región... por qué muta el virus... qué consecuencias tiene la gripe...?

En el mismo espacio textual “conviven” sin hegemonía aparente secuencias descriptivas y explicativas, que dan cuenta de dos procesos cognitivos implicados en la tarea de explicar algún fenómeno a alguien: definir *lo que es o parece ser* y explicitar *lo que causa o lo causa*; en otras palabras: cómo son los objetos y fenómenos, y por qué se producen. Las distintas secuencias textuales (explicativas, descriptivas, etc.) parecen ofrecerse como un repertorio de posibilidades estructurales para que el autor de un texto explicativo pueda “armar”, organizar formal y estructuralmente, su trabajo; de allí su relevancia a la hora de planificar la producción textual.

Un supuesto inicial, entonces, que orientará nuestras decisiones didácticas y metodológicas, es el siguiente: los discursos explicativos (al menos los que circulan en la escuela) constituyen un “mosaico de formas textuales” (*secuencias*, en el sentido de Adam, 1997) tales como

- las *explicativas* propiamente dichas, representadas por proposiciones de tipo causal, que responden al esquema prototípico de la secuencia explicativa (*por qué?/porque...*)
- las *descriptivas* que exponen tanto atributos específicos del *tema* en cuestión, como procesos de acciones para llevar a cabo determinados objetivos (*instrucciones*) o encadenamiento de acciones que definen determinados procesos (*formas narrativizadas* o “*seudo*” *narraciones*)
- las *narrativas* –en menor proporción– que dan cuenta de una serie de acciones, generadas a partir de un “problema” o “conflicto” central, y que se desarrollan hacia un “desenlace” (estado final de la secuencia).

La combinación de estos tipos secuenciales, constituye la “trama” estructural de base que identifican los *discursos* con intenciones *explicativas* con que los alumnos estudian y/o aprenden fenómenos de la vida natural o social a partir de los manuales escolares.

5.2.2. Un segundo nivel de análisis. El nivel “local” o discursivo.

Conocer la especificidad de los distintos tipos secuenciales y sus posibilidades de combinación, resulta un hecho ineludible. Sin embargo, no agota la serie de interrogantes que se abren para enfrentar la enseñanza de los textos explicativos. La producción de un texto resulta, en nuestro parecer, de una compleja serie de decisiones tomadas por su autor; entre ellas podemos considerar tanto las relativas a la organización y el planeamiento estructural de su texto (secuencias explicativas, secuencias descriptivas, etc.), como a la selección de estrategias lingüísticas y discursivas que mejor sirvan para efectivizar sus propósitos comunicativos. Desde el polo de la comprensión, el receptor no “decodifica” una organización causal en abstracto, sino que lo hace a partir de marcas lingüísticas específicas (proposiciones causales, marcas enunciativas, ejemplificaciones, citas, definiciones, analogías, conclusiones, etc.).

Junto a la elección de los distintos “segmentos” o secuencias, que dan forma a un texto (relativos al primer nivel de análisis), el productor de una explicación tiene a su disposición otra

serie de posibilidades (discursivas, en este caso) que incidirán en sus intenciones comunicativas de “hacer saber algo a alguien”. Por ello consideramos relevante incorporar a esta propuesta, en función de su proyección didáctica, un trabajo también particularizado (un segundo nivel de análisis) con algunas figuras discursivas “típicas” en tanto resultan herramientas eficaces para la “puesta en texto” de una explicación.

La distinción y caracterización de estos niveles colabora en la tarea de delimitar teóricamente la complejidad de los textos explicativos; y además orienta un proceso de producción y secuenciación de actividades didácticas que también será complejo, en reconocimiento de la complejidad misma del tipo textual abordado. Constituye, por lo tanto, un punto de articulación fértil entre la teoría lingüística y la didáctica de la lengua.

Resulta inevitable, entonces, resolver cómo incluir esos otros aspectos también relevantes para la comprensión y producción de los textos explicativos: nos referimos a los aspectos discursivos y lingüísticos de las explicaciones. Sin dudas, el reconocimiento y el ejercicio de los procedimientos y formas lingüísticos que permiten hacer efectiva la tarea de *explicar algo a alguien* (las definiciones, los ejemplos, las analogías, etc.), constituyen un punto básico para una propuesta de enseñanza de los textos explicativos. Es por ello que remarcamos la pertinencia de trabajar específica y detenidamente algunas figuras típicas de la explicación, si bien no exclusivas de ella, que al mismo tiempo constituyen formas representativas de la coherencia⁴³ de un texto explicativo (las *formas de coherencia textual*, en el sentido que describe Bernárdez, 1995). El estudio de la formación de secuencias oracionales representado en las *paráfrasis, definiciones, analogías*, etc. constituye un paso relevante, concomitante con el tratamiento de las problemáticas específicas del nivel global de la comprensión y producción textuales: cómo planificar un texto extenso, cómo enlazar párrafos, cómo distribuir la información más relevante, cómo organizar formas textuales diversas –explicaciones causales, descripciones, opiniones, etc.– cómo “cerrar” los textos, etc.

En este punto interesa, entonces, referirnos a aquellas figuras discursivas que permiten dar relieve a la especificidad del tipo explicativo. Ya hemos desarrollado en detalle las figuras típicas de la explicación, al analizar las lecciones de los manuales de Historia en la segunda parte de este trabajo; a continuación y a los fines de sistematizar nuestra propuesta, realizaremos una breve referencia a cada una de ellas⁴⁴. Seguiremos en esta caracterización el desarrollo

⁴³ La coherencia, como condicionante de la formación e interpretación de textos, es una propiedad básicamente relacional, en el sentido de que se constituye y/o expresa a partir de conexiones semánticas que se establecen entre las distintas secuencias que conforman la unidad textual. El significado de un texto no se configura entonces, como el resultado de la adición de los significados particulares de las frases, sino de manera interfrástica. El texto no representa una frase complejizada, o una frase en expansión, sino un fenómeno de otro orden; esto nos hace abandonar definitivamente cualquier ilusión de establecer una homología con las estructuras oracionales. Tampoco afirmaremos, siguiendo a Lozano (1993), que “*la coherencia se encuentra simplemente en la (unidimensional) sucesión lineal de los enunciados*”; más bien constituye un complejo fenómeno de naturaleza sintáctica, pragmática y cognitiva. Sin embargo, rescataremos aquí -a los fines de su presentación didáctica- el valor que representa la dimensión lingüística de tal fenómeno, en tanto permite hacer visibles mecanismos propios del sistema de la lengua que “trabajan” o “cooperan” en el funcionamiento coherente de los textos.

⁴⁴ Ofrecemos un detalle pormenorizado de cada una de las figuras discursivas típicas de la explicación en el Apéndice, anexo al final de este capítulo.

presentado por Zamudio y Atorresi (2000), quienes reconocen que “los procedimientos discursivos más frecuentes empleados para el logro de este fin –el reconocimiento y la aceptación de las explicaciones suministradas por el emisor al receptor– son la *paráfrasis*, la *definición*, el *ejemplo* y la *analogía*” (2000:75, subrayado nuestro)

5.2.2.1. *Las paráfrasis*

Tomaremos textualmente la definición del diccionario de T. Lewandowski (1992) que las autoras citan en la presentación de la *paráfrasis* (Zamudio y Atorresi, ob.cit.)

“*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. Oraciones con idéntica estructura profunda; método para poner de manifiesto las estructuras profundas. Prueba de sustitución estrechamente relacionada con el sentido (...) que explica el significado (...)* (subrayado nuestro)”

Nos interesa recalcar particularmente la clara incidencia cognitiva de esta figura, tanto en la comprensión como producción de textos. En efecto, el hecho de que un sujeto pueda *comprender* un texto como una unidad coherente, descansa en buena medida en la posibilidad de que pueda establecer conexiones temáticas entre sus distintas partes, esto es, reconozca información ya dada en el texto y conectar un segmento nuevo con algo anteriormente referido en el texto; toda *paráfrasis* coopera decididamente en el proceso de inferencias y de “llenado de vacíos” que el lector activa en la tarea de interpretar textos.

En el caso de la *producción* de textos explicativos, la *paráfrasis* se conecta con la actividad de *expansión textual* típica del proceso de escritura⁴⁵. En efecto, toda continuidad parafrástica de un texto, permite a su productor no sólo anclar el contenido de explicación en el sistema cognitivo del receptor de su texto, al “decir de otra manera lo mismo” y reforzar el explicando, sino también darle *progresión* a su trabajo; así, la *paráfrasis* le posibilita *adjuntar* información nueva, *particularizar* los contenidos globales de su texto con enunciados de menor generalidad, o *especificar* la información propuesta apelando a contenidos singulares del marco de conocimientos enciclopédicos del lector.

La *paráfrasis* lingüística representa, por lo tanto, el orden de la repetición de diversos elementos que permite el encadenamiento temático de todo texto; por tal motivo, podríamos considerar que muchos de los fenómenos de cohesión textuales (sinonimia, hiperonimia-homonimia, etc.) constituyen formas particulares de la *paráfrasis*. Así, en los siguientes ejemplos:

Una banda de **delincuentes** fue cercada por la policía en una quinta de Escobar. Los **maleantes** se entregaron sin ofrecer resistencias.

(Alvarado-Cortés: Los Hacedores de textos, Lengua 7mo)

⁴⁵ Cfr. capítulo anterior

Las **abejas** no saben vivir aisladas. Son sociales por naturaleza; por eso se agrupan en colmenas. Estas “**rubias avencitas**”, como las llamó Mauricio Maeterlink, si se queda solas mueren.

(Alvarado-Cortés: *Los Hacedores de textos*, Lengua 7mo)

¿Qué sucede en los volcanes?

El dios del fuego de la mitología se llama Vulcano. 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.

Generalmente, este **fenómeno volcánico** de erupción va acompañado de temblores de tierra que suelen alcanzar dimensiones pavorosas. 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.

(Alvarado-Cortés: *Los Hacedores de textos*, Lengua 7mo)

En el desierto de Gobi, Mongolia, encontraron un nido con unos veinte huevos de **dinosaurio** y los restos de una madre -¿o un padre?- que estaba empollando. El **ovirraptor** muestra una postura protectora sobre el nido. El **fósil de Mongolia** permite a los paleontólogos confirmar la teoría de que las aves descienden de los dinosaurios.

(Alvarado-Cortés: *Los Hacedores de textos*, Lengua 7mo)

De esta manera, las restantes figuras enunciadas (*la definición, la ejemplificación y la analogía*) representan formas particulares de la *paráfrasis textual*, en cuanto operan como una posibilidad de *continuidad temática* de los contenidos de un texto y se ofrecen como formas singulares para el *agregado, particularización y especificación* de la información textual. Resultan, por lo tanto, formas lingüísticas y discursivas claves para el proceso de producción de un texto explicativo. No ahondaremos en el desarrollo de cada una de ellas, en tanto ya han sido presentadas con detalle en el curso de nuestro trabajo⁴⁶. Valgan los siguientes ejemplos para observar su funcionalidad discursiva/explicativa.

⁴⁶ Cfr. Segunda Parte y el Apéndice final.

5.2.2.2. *Las definiciones*

¿Qué sucede en los volcanes?

El dios del fuego de la mitología se llama Vulcano. 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.**

Generalmente, este fenómeno volcánico de erupción va acompañado de temblores de tierra que suelen alcanzar dimensiones pavorosas. 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.

(Alvarado-Cortés: *Los Hacedores de textos*, Lengua 7mo)

5.2.2.3. *Los ejemplos*

Sorprendentes descubrimientos biológicos

La Biología ha descubierto que muchos animales poseen órganos de sentidos totalmente desconocidos para el hombre y gozan de una sensibilidad muchísimo más rica que éste.

Los pequeños y aparentemente primitivos ojos facetados de las moscas, de las langostas y de otros insectos les permiten tener una visión de tipo cinematográfico del territorio que recorren; si se desenvuelven de adelante hacia atrás, les transmite la sensación de marcha, pero si se detienen o marchan de atrás hacia delante, les informa que está siendo arrastrados por el viento.

Las aves diurnas ven la luz polarizada en el cielo; las de hábitos nocturnos también pueden ver los rayos infrarrojos emitidos por los animales homeotermos (de sangre caliente).

Algunos peces perciben sustancias olorosas en diluciones tan pequeñísimas como la cienmillonésima parte por litro de agua. Los peces de las profundidades marinas y las anguilas perciben los campos magnéticos.

(Dembo A. 1977. *Zoología*. Cesarini Editores, Bs. As.)

Sapo Buey

Interesante ejemplar de sapo buey el *Bufo paracnemis* Lutz, bien diferente del sapo común *Bufo arenarum* Hensel. Mitad del tamaño natural. Otros, siendo alargados, poseen cola persistente y están provistos de uno o dos pares de patas cortas, vértebras planas por su cara anterior y excavadas por la posterior (vértebras *opistocelias*): son los Urodelos. Algunos representantes de este orden conservan sus branquias durante toda la vida; **así, por ejemplo, la salamandra gigante del Japón, que puede medir un metro de longitud y vive en los lagos que se forman en los cráteres de los volcanes extinguidos; las branquias de este animal quedan escondidas bajo la piel y en comunicación con el exterior por medio de un orificio.** Por el contrario, las *salamandras*, que son vivíparas, y los *tritones* son Urodelos que en el estado adulto poseen pulmones. En nuestro país no se conocen representantes de este grupo

(Dembo A. 1977. *Zoología*. Cesarini Editores, Bs. As.)

Correlación entre deber y derecho

La correlación, es decir, la relación mutua entre deber y derecho, hay que considerarla en una misma persona y en personas diferentes.

1) Si consideramos el deber y el derecho en *una misma persona*, a todo deber corresponde el derecho de cumplirlo. **Así, por ejemplo, el deber que tengo de cuidar mi salud está unido al derecho de realizar nada que atente contra ella.**

2) Pero hay *derechos sin deberes* en lo que es simplemente aconsejado o permitido; **por ejemplo, el derecho de pasear cuando no se tiene nada más importante que hacer. (...)**

3) Cuando se trata de *deberes de justicia*, es decir, de respetar el derecho ajeno, la correlación existe. Todo derecho en una persona supone en las demás el deber respetarlo. **Así, por ejemplo, al derecho que toda persona tiene de poseer bienes, corresponde el deber en las demás de no despojarlo arbitrariamente de ellos. La ley se contradiría si impusiera un deber y no garantizara al mismo tiempo la posibilidad de cumplirlo.**

(Zuretti, J. y Peñaloza, A., 1972: *Manual de Educación Democrática*. Itinerarium. Bs. As.)

5.2.2.4. Las analogías

Para que un carácter sea hereditario tiene que haber sufrido una variación (mutación), algún gen de las células sexuales (espermatozoide u óvulo); **mientras que en el caso de un carácter adquirido sólo hay una adaptación circunstancial de un órgano o parte del cuerpo.**

(Dembo, A. (1971): *Biología*. Cesarini Hnos. Edit. Bs. As.)

Sorprendentes descubrimientos biológicos.

La Biología ha descubierto que muchos animales poseen órganos de sentidos totalmente desconocidos para el hombre y gozan de una sensibilidad muchísimo más rica que éste (...)

Las simples y comunes abejas ven el movimiento. Sus ojos son **como “lupas del tiempo”**, y cualquier desplazamiento de un ser vivo es apreciado por ellas en toda su extensión; es decir que aun una película pasada a 800 cuadros por segundo no bastaría para simularles continuidad de movimiento, **mientras que el hombre necesita 24 cuadros para recomponer la animación.**

(Petete, la revista enciclopédica del año 2000; año 1, n°2, 1977)

Comprender las paráfrasis, definiciones, ejemplos y analogías planteadas por los textos explicativos como saber proponerlas en su producción, resulta un factor clave para su procesamiento cognitivo y lingüístico. De allí su importancia para un tratamiento didáctico de la *explicación*.

“Siendo la explicación un discurso esencialmente cooperativo por las exigencias comunicativas y a falta de esquemas textuales canónicos como ocurre con la narración, su reconocimiento está fundamentalmente ligado al contexto de relevancia y a la presencia de los recursos facilitadores de la comprensión.” (Zamudio y Atorressi, ob. cit: 103)

En nuestro próximo apartado esbozaremos un plan concreto de actividades para la enseñanza de los discursos explicativos.

5.2.2.5. APÉNDICE

La paráfrasis

La paráfrasis, tal como se expresó, representa uno de los mecanismos que posibilita la progresión temática de un texto, en tanto permite articular continuidades semánticas en el desarrollo de la información; en otras palabras, permite retomar un tema (tópico) anunciado en determinada parte del texto, en otro momento del desarrollo; representa un fenómeno discursivo de *repetición diferida*. La repetición en sus diversas manifestaciones es la forma clave del desarrollo temático en tanto permite mantener un núcleo invariante de información (tema) que al combinarse con información nueva (rema) construye la dinámica del proceso de producción de significados de los textos. La estructura tema/rema⁴⁷, introduce otra noción íntimamente ligada a los modos organizadores de la información textual: la *progresión temática*, en tanto expresión teórica del desarrollo temático de un texto que ayuda a explicar los procesos diversos de textualización. Dicha noción se asienta en aspectos cognitivos de la producción/compreensión de los textos.

La paráfrasis representa una de las posibilidades de continuidad y expansión/progresión temática de todo texto, y en el caso del *explicativo*, permite “volver” sobre el objeto de explicación de una manera u otra a los fines no sólo de “anclarlo” en el sistema cognitivo del receptor, sino también de articular información nueva respecto de él. En tal sentido, podríamos distinguir las *paráfrasis totales* que recuperan la misma estructura informativa ya planteada en el texto (una forma de “decir lo mismo con otras palabras”), de las *paráfrasis relativas*, que recuperan el núcleo temático planteado, adicionando nueva información para el desarrollo del discurso (conexión temática con nuevos remas).

“...puede afirmarse, que ésta (la paráfrasis) presenta como categoría una estructura con un prototipo y una zona periférica. Son ejemplares óptimos o prototípicos las paráfrasis lingüísticas, es decir, aquellas que conservan estable su estructura semántica a través de transformaciones o sustituciones léxicas. En estos casos, sus rasgos componenciales se mantienen sin cambio. En cuanto al resto de las paráfrasis, entran en la zona de la periferia y es precisamente allí donde es imposible establecer dónde termina lo parafrástico. Esto sucede en el dominio del discurso, donde entran a actuar contextos cognitivos –representaciones, presunciones, saberes compartidos, etcétera– así como contextos culturales, ideológicos, estéticos, enciclopédicos y otros.” (Zamudio, 2000:85)

Las definiciones

Volvamos al texto *¿Qué sucede con los volcanes?* Al observar la secuencia en negritas, inferimos rápidamente que funciona como una *definición* del objeto de la explicación: *los volcanes*. Siguiendo a Zamudio y Atorresi, podemos afirmar que la definición constituye uno de los mecanismos lingüístico-discursivos más comunes en los textos explicativos, no sólo en los científicos.

Las definiciones conforman un procedimiento habitual que al caracterizar o describir la especificidad del objeto de explicación, cumplen una doble función:

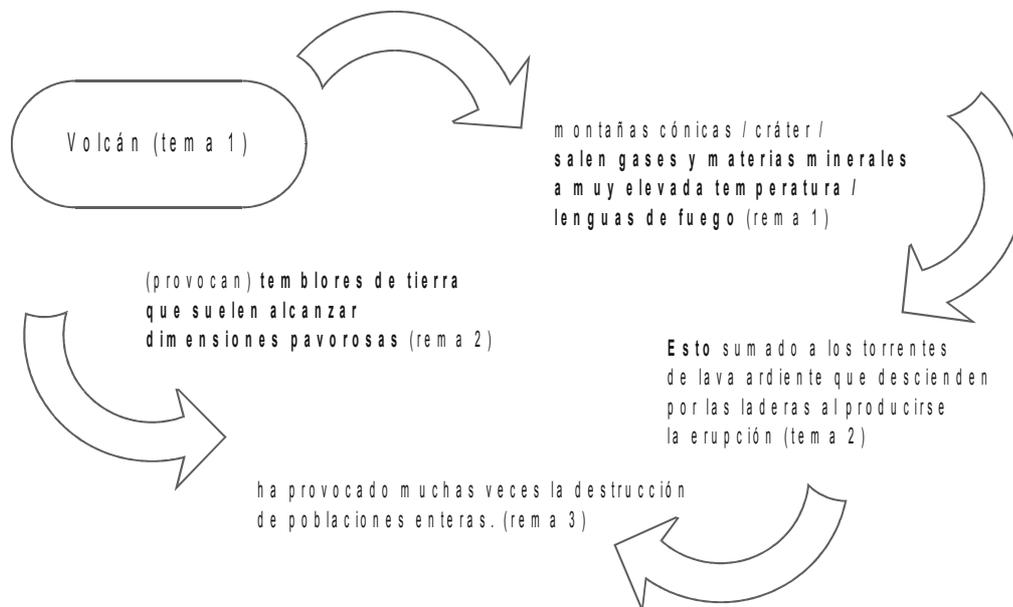
⁴⁷ Tema y Rema representan una de las nociones fundamentales de la descripción y teorías lingüísticas. Tema (tópico) y rema (comento) hacen referencia fundamentalmente a la faz comunicativa y cognitiva en la producción e interpretación de todo texto, en tanto representan “...aquello que contiene lo ya conocido o presupuesto que, en consecuencia, posee la menor información en un contexto dado o en una situación de enunciación” (el tema) y “...lo que aporta el contenido fundamental del mensaje en un contexto dado o en una situación determinada, lo que expresa lo nuevo, lo que se comunica acerca del tema, es decir, lo que resulta más rico en información con respecto al tema.” (el rema). (Bernárdez,1995:32)

a) por un lado, la de “fijar” el objeto de definición en el sistema cognitivo del receptor, al activar una serie de relaciones asociativas (paradigmáticas) en el repertorio de conocimientos de mundo del sujeto, que permiten “explicarlo” en su especificidad :

volcán=montaña

cráter=especie de hoyo/gases/elevada temperatura/lenguas de fuego.

b) por otro lado, una clara función textual, al ofrecer la posibilidad de tematizar algunos de sus componentes (remas), y contribuir así a la expansión del texto.



Es posible observar en este caso que la definición de los volcanes incorporada en el texto (rema 1) ha posibilitado introducir la cuestión de la *erupción* como rasgo distintivo entre *montañas* y *volcanes* y que ha tematizado buena parte del desarrollo del texto. Las definiciones constituyen uno de los mecanismos parafrásticos que permiten no tan sólo re-tematizar el objeto de explicación (volver a plantearlo como objeto de definición), sino al mismo tiempo, a partir de los nuevos componentes añadidos por ella, inaugurar nuevos tópicos que contribuyan al desarrollo explicativo del texto.

Zamudio y Atorressi (2000) distinguen dos tipos de definiciones: las metalingüísticas y las parafrásticas: “Las primeras describen el signo y las segundas su contenido” (2000; 88). Las autoras reconocen que –por lo general– las primeras se aplican a términos más generales, más abstractos, a “*unidades de carácter noemático*”; mientras que “...La inmensa mayoría de las definiciones, ya sean lexicográficas –inscriptas en diccionarios– o naturales –descriptivas del contenido de las palabras tal como los locutores lo conciben–, son de tipo parafrástico.”

El carácter parafrástico de las definiciones, las presenta como formas particulares de los mecanismos generales de la *progresión temática*: la *hiperonimia* (**Murciélago: mamífero** adaptado al vuelo, con alas formadas por un repliegue de la piel extendido entre los costados, extremidades y cola ...); la *metonimia* (**Ala**: en zoología, **partes del cuerpo** de algunos animales que sirve para volar ...); la *sinonimia* (**Gol**: (inglés *goal*=meta) **tanto** en el juego del fútbol); la *derivación lexical* (**amoral: sin moral**); la *comparación /oposición* (el **bassett** es un perro parecido al **salchicha**, pero es más grande y tiene tres colores)

La definición, desde el punto de vista de las estrategias discursivas, no es exclusiva de los textos explicativos, sino que es un recurso referencial extendido que asegura o pretende asegurar un mínimo de conocimientos compartidos entre emisor y receptor del texto, para asegurar la actividad comunicativa. La

definición llena los “vacíos” de conocimiento del destinatario de determinada explicación y trata de “establecer las bases de un terreno común entre los interlocutores o entre el autor y el lector” (ibidem; 94)

Al considerar las definiciones por el contenido, Zamudio y Atorressi (2000) introducen una importante distinción entre las definiciones *convencionales* y las definiciones *naturales*. Las definiciones *convencionales* son propias de los textos científicos, técnicos o jurídicos, y responden a una actividad prescriptiva, ya que señalan significados únicos bajo los cuales es posible entender los términos bajo definición; estos significados están fijados por las convenciones sociales de la cultura y se proponen como criterios de verdad, ya sea generales o relativos:

Hombre: ser formado por un cuerpo material y un alma espiritual creadas por Dios a imagen y semejanza suya. Zoológicamente, animal mamífero del orden de los primates, suborden de los antropoides que se distinguen de los demás por tener pies y manos bien diferenciados, estación vertical y erguido, cráneo voluminoso, gran desarrollo mental y facultad de hablar. (Dicc.Enciclopédico Ilustrado (1964), Editorial Sopena. Barcelona)

Las *naturales*, en cambio, desarrollan el contenido de la definición tal como los hablantes, espontáneamente en determinada situación, entienden el objeto de definición; son en general de carácter descriptivo, no tienen valor normativo, y son provisorias y funcionales para determinado contexto de explicación (*Un almohadón es una especie de almohada más corta, que sirve tanto para apoyar el cuerpo como para decorar un sillón*) Son definiciones estereotipadas y no son exclusivas de las interacciones entre hablantes, sino que también forman parte de los diccionarios en tanto expresan las representaciones que los hablantes construyen de los objetos del mundo; de allí su funcionalidad explicativa: es común definir a las aves como animales con alas (*Ave: animal vertebrado, ovíparo, de respiración pulmonar, pico córneo y cuerpo cubierto de plumas con dos pies y dos alas*). Sin embargo este rasgo (las alas) no define a todos los individuos de dicha especie (existen aves sin alas como el kiwi - ave corredora de Nueva Zelanda, de costumbres nocturnas-); las *alas* forman parte de la representación estereotípica más anclada en el sistema de conocimientos de mundo de los hablantes, y tienen una clara funcionalidad explicativa para definir la clase *aves*.

La ejemplificación

Otra de las estrategias discursivas con las que cuenta el productor de un texto explicativo para acercarse a su fin comunicativo de “tornar comprensible algún objeto o fenómeno” es la *ejemplificación*. Constituye una actividad lingüística (la de ofrecer ejemplos) que pretende establecer un puente cognitivo entre los saberes del receptor (el orden de los *ejemplificantes*) y la novedad que representan los contenidos objeto de la explicación (el *ejemplificando*). La relación entre ambos se establece a partir del mayor grado de generalidad y abstracción del ejemplificando respecto de sus ejemplificantes, hecho éste que permite dar relieve a la función ilustrativa e instrumental de éstos, en relación con el objeto de una explicación:

“(…) el ejemplo es considerado como un hecho (suceso, cosa) directamente extraído de la realidad; pertenece al dominio de la experiencia que procura saber las cosas y el mundo” (D. Coltier, 1988; cit. en Zamudio y Atorressi, 2000)

Constituye, como todas las estrategias explicativas, un tipo particular de *paráfrasis*, en tanto constituye una reformulación y nueva tematización de algo que ya se ha planteado en el texto. Sin embargo, a diferencia de la *paráfrasis* clásica que reformula léxicamente un enunciado anterior y establece con él una correlación sinonímica, la *paráfrasis-ejemplo* reconstruye conceptualmente el contenido de otro segmento, en tanto “...construye la significación del nombre de una clase especificando sus individuos componentes. El ejemplo, en este sentido, pertenece al polo del discurso que asegura la repetición” (ibidem, 96)

En cada uno de los textos presentados en el apartado anterior (*Sorprendentes descubrimientos biológicos*, *Sapo Buey* y *Correlación entre deber y derecho*) puede observarse una clara relación conceptual (general/particular) entre *ejemplificando* y *ejemplificantes*:

Ejemplificando: Muchos animales poseen órganos de sentidos que gozan de una sensibilidad muchísimo más rica que éste.



Ejemplificante 1: Los pequeños ojos facetados de las moscas y de otros insectos les permiten tener una visión de tipo cinematográfico.

Ejemplificante 2: Las aves diurnas ven la luz polarizada en el cielo;

Ejemplificante 3: Las aves nocturnas pueden ver los rayos infrarrojos emitidos por los animales homeotermos

Ejemplificante 4: Algunos peces perciben sustancias olorosas en diluciones pequeñísimas.

Ejemplificante 5: Los peces de las profundidades marinas y las anguilas perciben los campos magnéticos.

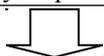
Ejemplificando: **Algunos** representantes de este orden (Urodelos) conservan sus branquias durante toda la vida



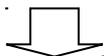
Ejemplificante 1: la *salamandra gigante del Japón*: sus branquias quedan escondidas bajo la piel y en comunicación con el exterior por medio de un orificio.

Ejemplificante 2 (contraejemplo): las *salamandras* y los *tritones*, en el estado adulto poseen pulmones.

Ejemplificando: La correlación/la relación mutua entre deber y derecho, hay que considerarla en una misma persona y en personas diferentes.



el deber y el derecho en *una misma persona*



Ejemplificante 1: Por ejemplo, el deber que tengo de cuidar mi salud está unido al derecho de no realizar nada que atente contra ella.



El deber y el derecho en *personas diferentes*.



Ejemplificante 2: Por ejemplo, al derecho que toda persona tiene de poseer bienes, corresponde el deber en las demás de no despojarlo arbitrariamente de ellos.

En los casos expuestos, queda explícito el sentido de “refuerzo cognitivo” que los *ejemplificantes* aportan al proceso de comprensión del contenido de las respectivas explicaciones. Las relaciones implicadas entre los términos de la *ejemplificación* resultan funcionales al propósito dominante de los textos explicativos (*hacer saber, volver comprensible*), al aportar un nivel de mayor concreción empírica que contrasta con la abstracción conceptual propia del fenómeno u objeto de la explicación (el mayor desarrollo de los órganos sensores de algunos animales respecto de los del hombre, la conservación de las branquias en algunas especies, o las correspondencias mutuas entre los deberes y derechos civiles, ya sean individuales o sociales).

ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
DE DISCURSOS EXPLICATIVOS

6.1. *Consideraciones Generales*

El objetivo central de este apartado es la presentación de un sistema de actividades didácticas que permita articular los contenidos teóricos desarrollados en los capítulos precedentes (discurso explicativo, estructura secuencial, niveles de análisis, comprensión de textos, producción escrita, etc.) con una propuesta integral de trabajo en torno a la comprensión y producción de textos explicativos escritos.

Pensar en la producción de actividades para la enseñanza y el aprendizaje de un contenido particular, implica –en primera instancia– ordenar y clarificar una serie de parámetros básicos que permitan hacer realmente efectivo el trabajo de los alumnos en torno a la apropiación de ese contenido. Revisemos algunos de ellos.

La cabal comprensión de la especificidad conceptual del contenido a enseñar (tanto los aspectos referidos a los discursos explicativos, como a los procesos de comprensión y producción textuales) es un requisito clave en la formulación de una propuesta didáctica. Las discusiones y desarrollos anteriormente presentados acerca de texto/discurso explicativo, prototipo secuencial explicativo, conocimientos previos y anticipaciones en el proceso de lectura, el proceso de escritura y las dificultades comunes de los escritores novatos, como tantos otros conceptos y problemas que hemos explicitado en este trabajo, deben constituir un “suelo” teórico, y sólo a partir de él es posible pensar en las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción de los textos explicativos.

Pongamos por ejemplo la siguiente cuestión. En este trabajo hemos hecho especial énfasis, entre otros factores, en el carácter *secuencial* de toda estructura textual en general, y de la *explicación*, en particular. Una propuesta de trabajo con los discursos explicativos que no contemple este aspecto tan significativo de la teoría, podría incurrir en el despropósito de tratar de asignar un tipo único de estructura causal a los textos que se destinan a la explicación, en desmedro de la *heterogeneidad* estructural que los caracteriza y que orienta, sin dudas, los procesos de su producción y comprensión. En efecto, se *comprende* un discurso explicativo porque se “entiende” la singularidad del objeto de explicación (el fenómeno natural o social del que se trate, la célula o el feudalismo, por ejemplo), y ello implica, ante todo, interpretar *explicaciones* sobre las causas y consecuencias referidas a ese fenómeno, *descripciones* de su composición material y/o del proceso de su constitución natural o desarrollo histórico, *narraciones* referidas a acontecimientos pasados que ilustran el fenómeno principal, etc. En el mismo sentido, es posible enfrentar la actividad de *producir* un texto explicativo, en cuanto se combinen adecuadamente *descripciones*, *explicaciones causales* y/o *relatos* referidos al objeto de explicación que tornen comprensible ese fenómeno del mundo natural o social para un posible destinatario. El volumen de aspectos teóricos presentados en este trabajo, avala –sin dudas– esta tesis.

Ahora bien, junto al conocimiento cabal del objeto que se trate es necesario también tener en cuenta una serie de cuestiones respecto de lo que implica formular una *actividad didáctica*. Entre otros:

- Toda actividad propuesta como parte de un proceso de enseñanza implica un *problema* a resolver, y demanda un esfuerzo cognitivo particular de parte de su destinatario. Este matiz pone en tensión cierta concepción de las actividades escolares como simple “juego” o mero “entretenimiento”. La motivación necesaria para la realización de una actividad puede generarse a partir de la necesidad, curiosidad y/o deseo implícitos en toda actividad de conocimiento, que se propone alcanzar un saber o una destreza para resolver un problema definido. Ahora bien, el deseo de saber, la “curiosidad” natural que despierta un hecho poco o nada conocido, pueden estar naturalmente implícitos en el sujeto, pero también pueden *construirse* o *generarse* en la clase. Quien sabe por qué o para qué debe hacer lo que se le propone, quien puede tener una visión clara de los objetivos del proceso propuesto, quizás esté más motivado para resolver los problemas iniciales e intermedios necesarios para arribar a un objetivo de mayor plazo. Quién no sabe para qué hace lo que hace, ni en qué proceso está embarcado, pocas posibilidades hallará para motivarse con la tarea.
- En tanto *problema de conocimiento* las actividades didácticas, han de sujetarse tanto a las definiciones de la disciplina base (la lingüística textual, en nuestro caso) como a la lógica de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta cuestión resulta medular para discriminar procesos cognitivos más o menos simples (identificar, buscar definiciones, etc.) de otros más complejos (resumir, interpretar, reescribir, etc.); permite tener en cuenta el grado de dificultad inherente a cada actividad propuesta, para regular la *progresión* de las distintas tareas solicitadas a los estudiantes. Calibrar el grado de complejidad de una actividad didáctica y su debida integración con las que le anteceden y le continúan, resulta una cuestión ineludible a la hora de pensar el trabajo escolar.
- Las actividades didácticas pueden entenderse como el requerimiento de un trabajo (básicamente cognitivo) a realizar por el alumno en un *tiempo* definido. Todo trabajo demanda un tiempo directamente proporcional a su grado de complejidad, y es el tiempo, de una parte o de la totalidad de una clase, o fuera de ella, el que regula la actividad del alumno. Pensar en impartir una tarea, implica pensar no sólo en su densidad conceptual, en su factibilidad material y nocional, sino también en el tiempo necesario para su ejecución. Identificar las *figuras* de la explicación en un discurso explicativo representa un desafío cognitivo, y por lo tanto demanda un tiempo de elaboración, bastante diferente a producir un texto explicativo propio. Esta cuestión puede resultar casi obvia, pero nos enfrenta a una pregunta de difícil respuesta: *cuánto tiempo demanda el aprendizaje necesario para comprender y producir discursos explicativos*. Sin dudas, una innumerable serie de variables (los contextos, los mismos sujetos, etc.) la hacen prácticamente incontestable, pero el mismo interrogante nos alerta sobre algunas cuestiones: sea el tiempo que fuera, seguramente no será poco, y echa por tierra la ilusión de una instrucción acelerada para interpretar y producir textos explicativos. La complejidad ya analizada de los procesos de comprensión y producción de escritura dan cuenta cabalmente de ello. Si la cuestión *procesual* (del conocimiento y de los aprendizajes) no ha de ser sólo un afán retórico, debemos asumirla como un

trabajo recurrente, progresivo, integrativo que se desarrolla en plazos que seguramente no son estables, pero tampoco inmediatos ni instantáneos.

- Esta perspectiva cuestiona el fragmentarismo observado en algunas propuestas editoriales, y algunos programas escolares (muchas veces derivados de aquellas), donde parece ser posible enseñar en el desarrollo de un curso de Lengua todos los géneros, todos los tipos estructurales a partir de un número acotado de actividades de cada una de las propuestas a sus destinatarios. Estos materiales parecen guardar más fidelidad con los desarrollos de la lingüística del texto y los estudios sobre tipologías textuales que más divulgación han experimentado en el ámbito escolar, que con quienes deberían apropiarse de esos contenidos; parecen estar pensados más sobre la lógica de la disciplina de referencia (a la manera de un manual de lingüística) que la de los procesos de enseñar y aprender a comprender y producir textos. En nuestro juicio, “insistir más” (didácticamente hablando) y progresivamente en “menos” contenidos puede resultar más ventajoso (cognitivamente hablando) para los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos.
- Por otro lado, toda *actividad didáctica* en tanto representación de una tarea posible en torno a un contenido determinado y una meta establecida, es también una *solicitud* de trabajo *expresada lingüísticamente*. En tanto texto (de *instrucción* en este caso) necesita estar claramente formulada para ser interpretada por sus destinatarios. La acción propuesta (señalar, comparar, ordenar, escribir, etc.) necesita ser fácilmente comprendida, para dejar lugar rápidamente al trabajo efectivo de los alumnos. Si la tarea está complejamente formulada (reformular, decodificar, macroestructurar, etc.) para quien debe asumirla, o se superpone con otras (interpretar y reescribir; analizar y comparar) seguramente la sola interpretación de la consigna restará esfuerzos al trabajo requerido.

A partir de estas puntualizaciones, podemos aventurarnos a pensar un sistema de actividades (uno entre varios posibles) que intente desarrollar habilidades específicas (conceptuales y técnicas) en los alumnos para la comprensión y producción de textos explicativos. Nos proponemos integrar en una sola propuesta tareas relativas a la comprensión y producción, teniendo en cuenta la interdependencia de los procesos de leer y escribir textos. Si bien podríamos pensar en campos de *relativa* autonomía para su tratamiento didáctico, intentamos esbozar una propuesta global que concentre la complejidad de ambos procesos.

En este sentido, tomaremos –en líneas generales– como eje de nuestra propuesta un modelo posible del proceso de composición escrita (análogo al de Flower y Hayes, 1981, que ya hemos desarrollado en apartados anteriores) inspirado en los matices cognitivos comprometidos en el proceso de escritura. Se trata en este caso de “servirnos” didácticamente de un modelo conceptual y cognitivo para orientar y efectivizar la producción de escritura por parte de los alumnos. La idea básica consiste en desagregar una serie de actividades didácticas que permitan consolidar cada una de las “etapas” del complejo proceso de producción de un texto. Podríamos redefinir estas “etapas” del modelo, como “secuencias” diferenciadas en un sistema didáctico:

Generación de ideas

□

Selección de contenidos, conceptos, información, etc.

□

Planificación conceptual y temática del texto.

□

Planificación formal y secuencial del texto.

□

Puesta en texto

□

Revisión

□

Reescritura

6.2. Generación de ideas:

Uno de los problemas centrales con los que se enfrenta quien decide escribir un discurso explicativo, es el de contar con la información necesaria sobre el objeto de explicación. Tal como afirmáramos en capítulos anteriores, el “explicador” necesita constituirse en una figura legítima para el “explicatario” en tanto poseedor de un saber que éste no tiene y que posibilita la actividad de *explicar*, de hacer comprensible algo a alguien. En otras palabras, para “explicar” un hecho, un fenómeno, hay que tener información válida, conocimientos legítimos, sobre ese hecho o fenómeno.

En el modelo de Flower y Hayes se designa como “*memoria a largo plazo*” ese espacio cognitivo donde el autor de un texto ha almacenado los conocimientos que tiene sobre el tema en cuestión, sobre los tipos de audiencia y las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Este espacio interactúa permanentemente en el proceso de producción del escrito, proveyendo a su productor de informaciones organizadas y jerarquizadas para transferir a su texto. Esta “memoria” puede ya estar elaborada (en el caso de escritores expertos) o necesita ser construida para enfrentar la tarea de escribir un texto explicativo.

La pregunta didácticamente pertinente es, entonces, cómo construir un *archivo* (material y cognitivo) de informaciones válidas sobre el tema en cuestión, cómo *buscarlas*, *seleccionarlas*, y *organizarlas* para que estén disponibles en la tarea de construcción del texto. Los textos explicativos experimentan una fuerte “dependencia” del mundo de referencia, en tanto tienen como función primaria hacer inteligibles objetos y fenómenos de ese mundo. Más que apreciaciones subjetivas, más que experiencias personales, estos textos se proponen tornar comprensible el “universo real” y en él necesitan buscar los contenidos de sus explicaciones y

descripciones. Ahora bien, como los alumnos –en el mayor de los casos– no tienen experticia sobre dominios disciplinares específicos, la *fuentes* privilegiada para sus textos provendrá principalmente de:

- Experiencias (o experimentos) empíricos sobre objetos y procesos del “mundo real”
- Investigaciones bibliográficas sobre el tema en cuestión.

En esta propuesta, abordaremos específicamente la segunda de las fuentes de información (por su relación con la lectura e interpretación de textos escritos); ello no niega que se pueda derivar un trabajo más que interesante a partir de la *explicación* de experiencias y ejercicios de investigación empírica, cuestión que puede resultar especialmente productiva en la enseñanza de las ciencias.

El universo de fuentes bibliográficas de información sobre contenidos del mundo es *vasto y complejo*. La búsqueda de información sobre aquello que se quiere explicar, es también una tarea compleja que necesita constituirse en objeto de enseñanza. Hay, al menos, tres preguntas básicas para resolver en esta etapa:

- ¿Dónde buscar información? y ¿cómo hacerlo?
- ¿Cómo conservar esa información?
- ¿Cómo organizarla?

Cada una de ellas, puede derivar en secuencias didácticas diferenciadas:

a) La búsqueda de información es en sí un tema complejo. La cantidad de medios disponibles para ello, la hacen una tarea singular. En este caso, privilegiaremos las fuentes escritas que permitan activar procesos de lectura e interpretación de textos por parte de los alumnos, como parte del proceso global de producción de un texto explicativo.

Dónde buscar la información se torna un tema interesante, en especial por la superposición de medios (clásicos y novedosos) que hoy concentran y distribuyen la información: libros, revistas, informes, websites, etc. Sea cual fuera el medio, las estrategias de lectura necesarias para *interpretar* sus textos son las mismas; ellas están regidas más por la lógica de la escritura (en tanto sistema de representación lingüística), que por la especificidad del medio donde aquella se manifiesta. Sin dudas, cada medio impone estrategias diferenciadas de acceder a la información; pensemos solamente las diferencias entre “buscar un tema en un índice” de libro o revista y “navegar” por el sistema de enlaces propios de una página web de cierta complejidad. Sin embargo, al acceder a un texto escrito sobre una temática particular, los usuarios de uno u otro sistema deberán poner en actividad *estrategias de comprensión* análogas.

En tal sentido, diferenciaremos dos actividades diferentes en el proceso de *búsqueda de información*:

- De *acceso* al material: buscar en catálogos de bibliotecas o hemerotecas, indagar en índices o temarios, enciclopedias, diccionarios o manuales específicos, rastrear en buscadores de internet, etc. Estas tareas se realizan con cierta especificidad “técnica” que pueden ser desarrolladas en el mismo proceso propuesto (el de escribir un texto explicativo) o haber sido ya adquiridas por los alumnos.
- De *evaluación* de la pertinencia del material hallado a los fines de la propia producción. Esto constituye un punto clave y un objetivo ineludible del proceso planteado, en tanto

se relaciona con los objetivos necesarios para escribir un texto explicativo. En este caso, el productor deberá tener en cuenta previamente:

- Qué quiere saber sobre aquello que se va a explicar.
- Qué necesitan saber los lectores de su texto.
- Qué nivel de especificidad y detalle necesita indagar acerca del objeto de explicación.

Buscar información no es sólo saber cómo encontrarla, sino también *interpretar* el “tipo” de información de que se trate.

Pongamos por caso el siguiente texto:

Qué estudia la historia

El significado de la palabra *historia* puede entenderse de diversas formas, dos de ellas son complementarias y útiles para comprender la función de la misma. Por un lado, cuando se hace referencia a la historia, en general, se está hablando de acontecimientos o procesos que diversas sociedades protagonizaron en tiempos pasados. Por otra parte, la Historia –con mayúscula- es el nombre de la disciplina que practican los historiadores profesionales que intentan explicar y comprender estos hechos pasados.

Conocer y entender el pasado es fundamental, porque es el punto de partida para comprender el presente de una sociedad. Así, se puede explicar por qué una sociedad ha llegado a comportarse de cierta manera. Esto permite actuar sobre los hechos del futuro.

Los historiadores hacen una selección de los hechos en función de las preguntas que desean responder y en relación con las preocupaciones que les genera el presente. Es decir, que el presente es el que indica a los historiadores qué preguntas hacerle a la historia; son las inquietudes del momento en que se investiga las que marcan el interés y los objetivos a quienes estudian el pasado. Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX, los historiadores comenzaron a preguntarse por el papel de las mujeres en la historia y notaron que había muy pocos estudios sobre este tema. La pregunta no apareció por casualidad. La creciente participación de la mujer en la vida política y económica de las sociedades llevó a los investigadores a cuestionarse acerca de sus actividades en épocas anteriores.

Todos los investigadores tienen un método de trabajo, es decir, una serie de pasos que deben seguir para ordenar y cumplir con su tarea. También, los historiadores deben seguir un método: en primer lugar, definen el tema que van a investigar. En un segundo momento, elaboran una hipótesis o teoría que intente explicar el proceso o el comportamiento que estudia. Luego, esa hipótesis debe ser comprobada utilizando la información, los testimonios que han quedado en el presente del período estudiado.

Jungman E. Y otros (2000): Sociedad en Red 7, EGB 3er Ciclo. A-Z Edit. Bs. As.

Quien “analice” la funcionalidad de este texto como *fuentes* informativa, deberá tener en claro que, más allá de su contenido:

- Es un texto sintético, de divulgación, dirigido seguramente a un público no especializado en el tema.
- Expone rápidamente una serie de ideas sobre el objeto de estudio de la Historia, pero no problematiza ni complejiza su contenido. Se trata de definiciones ordenadas que tratan de “abarcar” un tema particular, más que trabajarlo en “profundidad”.
- Su funcionalidad podría radicar en la exposición clara de una serie de ideas (los significados de la palabra historia, motivos para conocer el pasado, forma metódica del trabajo de los historiadores, etc.) acerca del tema en cuestión y que rápidamente pueden tomarse en cuenta si se ha de planificar la producción de un texto explicativo sobre un tema relacionado (el trabajo de los historiadores, o de los investigadores en ciencias, o el objeto de las ciencias sociales, etc.); sin dudas, la información aportada poco o nada pertinente será para otros objetivos (abrir una discusión epistemológica sobre la Historia, ahondar en la metodología de trabajo de los científicos sociales, abordar líneas de trabajo en historiografía, etc.)

Conocer el “tipo” de información ofrecida por las distintas “fuentes”, constituye entonces un paso interesante en la etapa de “planificación” de un texto explicativo.

b) Ahora bien, una vez evaluada la información obtenida, corresponde analizar qué hacer con ella, cómo conservarla para tenerla a disposición del escritor. Recordemos que la manera en que naturalmente opera nuestro sistema cognitivo para “comprender” textos, es la conformación de macroestructuras que “condensan” semánticamente su contenido (Van Dijk, 1983) Tales macroestructuras, en tanto expresión del trabajo de comprensión de las distintas fuentes informativas, pueden ser expresadas lingüísticamente. Van Dijk encuentra en la noción de *macroestructura* y en el proceso de su conformación, la explicación cognitiva a la actividad espontánea de los hablantes de *resumir* textos. Cuando alguien hace referencia a un texto para comunicarlo a otro hablante, difícilmente lo reproduce íntegramente, sino que comunica su *macroestructura*, la representación del contenido que se ha podido construir a partir de su lectura, es decir, un *resumen* posible del texto-objeto.

El *resumen* constituye, entonces, una modalidad de trabajo apropiada para *registrar* información proveniente de distintas fuentes. Ahora bien, el *resumen* no tiene un formato lingüístico único, sino que puede ser expresado de diversas maneras:

- Como un *texto abreviado*, respecto de su fuente.
- Como un *mapa de conceptos y nociones claves* del texto fuente que permite jerarquizar gráficamente algunos sobre otros.
- Como una *tabla* de doble entrada que posibilita registrar los distintos temas de la fuente y su desarrollo conceptual.

Estas formas, y otras más, resultan *técnicas de recolección* interesantes para el trabajo de registro de la información. Quien ha de utilizar alguna de ellas, deberá enfrentarse necesariamente con la actividad previa de *comprender* el texto-fuente. Las técnicas resultan instrumentos fértiles para organizar y conservar la información, pero no solucionan en sí el problema de la comprensión de los textos. Y es aquí donde nos enfrentamos con el centro de la

cuestión: un texto resulta funcional como fuente, para los propósitos de producir un texto explicativo, siempre y cuando su contenido sea cabalmente comprendido por quien va a hacer uso de él. Este constituye el punto de articulación clave entre *lectura* y *escritura*, que expresa la interdependencia funcional y didáctica de ambos procesos: *leer para escribir y escribir comprendiendo textos*.

Ya hemos trabajado con precisión conceptual algunas cuestiones referidas a la comprensión y/o interpretación de textos. Corresponde aquí, entonces, articular esos desarrollos con algunas *estrategias* concretas para el trabajo cognitivo con los textos.

Comprender un texto supone, entre otras cuestiones, tres operaciones básicas:

- Identificar unidades temáticas.
- Identificar relaciones semánticas entre esas unidades.
- Jerarquizar proposiciones temáticas (*macroproposiciones*)

Volvamos al texto presentado en el apartado anterior. Quien enfrente la tarea de comprenderlo deberá abordar las siguientes actividades:

a) Identificar temas

Tema 1: Significados de la palabra *historia*.

Tema 2: Sentido de conocer el *pasado*.

Tema 3: Modus operandi / método de trabajo de los *historiadores*.

b) Identificar sub-temas

Subtema 1.1: Historia=hechos del pasado.

Subtema 1.2: Historia=disciplina que intenta conocer esos hechos del pasado

Subtema 2.1: Conocer el pasado es funcional para comprender el presente.

Subtema 3.1: El presente genera preguntas en los historiadores para seleccionar y analizar hechos del pasado.

Subtema 3.2: Hay pasos para la investigación histórica: definir temas, elaborar hipótesis explicativas, comprobar esas hipótesis.

c) Identificar relaciones temáticas:



d) Jerarquizar macroproposiciones:

Macroproposiciones Primarias	Macroproposiciones Secundarias
<ul style="list-style-type: none"> • La historia es una disciplina científica. • La historia se propone conocer hechos del pasado. • La historia pretende comprender el presente. • El presente genera preguntas en los historiadores. • Los historiadores tienen un método. 	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra historia designa a los hechos de pasado. • Conocer el presente permite actuar sobre el futuro. • Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX, los historiadores comenzaron a preguntarse por el papel de las mujeres en la historia y notaron que había muy pocos estudios sobre este tema (porque) la creciente participación de la mujer en la vida política y económica de las sociedades llevó a los investigadores a cuestionarse acerca de sus actividades en épocas anteriores. • Método: preguntas / hipótesis / corroboración.

La identificación de los distintos temas, subtemas, relaciones semánticas y la discriminación entre macroproposiciones primarias y secundarias, conforman –entonces– secuencias en la tarea *cognitiva* de un lector, y su explicitación constituye una *técnica* apropiada, tanto para dar cuenta de la *interpretación de un texto* como para registrar y organizar la información de las *fuentes* y volverla funcional en la producción.

Sin dudas, el trabajo con los *textos fuentes*, en tanto actividad de *comprensión lectora*, representa una tarea compleja. La suerte del proceso de producción emprendido descansa, en buena medida, en la efectividad de este trabajo. Numerosas “técnicas” suelen implementarse en las aulas para hacer efectiva la comprensión de textos, como el *subrayado* –por ejemplo– de los enunciados que representan las *ideas centrales* de cada párrafo. Esta actividad puede resultar productiva –en nuestro entender– en la medida en que se comprenda cabalmente, que muchas veces la *macroproposición* que expresa la *macroestructura semántica* relativa de un párrafo no está literalmente enunciada en el texto, sino que es la resultante de un proceso de *inferencias* desarrolladas por el lector; en otras palabras, no está “escrita” en el texto para ser subrayada, sino que la “escribe” el lector para representarse el contenido global de un segmento del texto. Perder de vista la relativa complejidad de esta tarea, puede derivar en un efecto negativo de transposición; en efecto, la *mecanización* de una determinada estrategia (como la técnica del

subrayado) puede llevar a oscurecer su sentido cognitivamente relevante, que es el *condensar* significados parciales del texto, para arribar a su significado global.

Una alternativa interesante al “subrayado de ideas principales” consiste en solicitar al lector que “exprese con sus propias palabras” lo que se ha representado como “idea” o “tema” central del texto fuente consultado, antes que señalar o reproducir literalmente su contenido. De esa manera, pueden “emerger” más genuinamente las representaciones semánticas construidas a partir del texto, desligadas, en cierta forma, de la “letra” del texto; de la misma manera, puede contribuir a “des-mecanizar” la tarea de comprensión, al requerir una presencia más activa del lector.

Corresponde -entonces- en este punto de nuestra propuesta organizar didácticamente el trabajo de *evaluación, relevamiento y organización* de los textos fuentes como primera actividad para la elaboración de un texto explicativo. Una secuencia didáctica posible para el inicio de tal tarea, podría ser expresada de la siguiente manera:

A continuación se presentan los siguientes textos: X1, X2, X3...y Xn

Lea detenidamente cada uno de ellos.

Luego de la lectura, **complete** para cada uno de ellos la siguiente ficha

Texto N°:

Título del texto:

Subtítulo del texto:

A. ¿De qué habla el texto? ¿cuál es el **tema general o central**?

.....

¿qué dice acerca de **ese** tema? **Redacte** brevemente utilizando sus palabras.....

.....

.....

B. ¿Qué otras cuestiones **importantes** se plantean en el texto, **relacionadas con el tema central**?

Analice párrafo por párrafo y **escribalas**, utilizando expresiones completas y no palabras sueltas:

Párrafo 1)

Párrafo 2)

Párrafo 3)

C. Seguramente el texto contiene otras informaciones que Ud. no ha tenido en cuenta ¿cuáles informaciones considera Ud. **menos** o **poco** relevantes, en relación con el tema principal?

Escribalas, utilizando expresiones completas y no palabras sueltas:

1)

- 2)
- 3)

D. **Escriba, integrando** en un solo texto lo que ha expresado en los ítemes A y B

.....

.....

.....

E. Busque detenidamente si el texto cuenta con los siguientes elementos

Definiciones

¿hay definiciones en el texto? ¿qué términos se definen?	Reescriba la definición

Ejemplos

¿hay ejemplos en el texto? ¿sobre qué se ofrece ejemplos?	Reescriba los ejemplos utilizados

Comparaciones

¿hay comparaciones en el texto? ¿qué se compara?	¿con qué se lo compara?

Explicaciones de los mismos elementos con distintas palabras

¿hay explicaciones en el texto? ¿qué término o suceso se explica?	¿Cómo se lo explica? (1era. Explicación)	¿se explica el mismo término/suceso de otra manera? (2da. Explicación)

Posteriormente a la confección de los registros, resulta conveniente *integrar* la información de cada uno de ellos, “volcando” el trabajo anterior en una *planilla* general, resultante de la labor exploratoria:

Texto n°...	Texto n°...	Texto n°...
Título del texto: Subtítulo del texto:	Título del texto: Subtítulo del texto:	Título del texto: Subtítulo del texto:
Tema principal (<i>exponga brevemente</i>)	Tema principal (<i>exponga brevemente</i>)	<i>Tema principal</i> (<i>exponga brevemente</i>)
Otra información importante sobre el tema principal:	Otra información importante sobre el tema principal:	Otra información importante sobre el tema principal:

Un instrumento de esta naturaleza, básicamente persigue los siguientes objetivos:

- El trabajo pormenorizado con los contenidos ofrecidos por cada uno de los distintos textos fuentes.
- La tarea de *registro y almacenamiento* de información, para su conservación y posterior uso
- La *discriminación* entre la información central y accesoria, respecto del objeto-tema de indagación; tarea central para la *interpretación* de textos.
- La *identificación* de algunas “figuras” de la *explicación* (definición, comparación, paráfrasis, ejemplos, etc.) como partida para la labor metalingüística.

Hemos reflexionado hasta aquí sobre la primera de las etapas del proceso cognitivo y didáctico que hemos programado: la *generación de las ideas*. Las ideas (informaciones, conceptos, relaciones temáticas, etc.) sobre hechos o procesos que generalmente no conforman la enciclopedia del productor-alumno, no se generan espontáneamente sino a partir de la indagación y búsqueda de materiales relacionados con el tema. De allí el valor funcional de este primer segmento de trabajo para la producción de textos explicativos.

Corresponde, entonces, indagar la especificidad del segundo segmento. Una vez obtenida la información sobre el *macro-tema* en cuestión, resulta necesario *seleccionar* aquellos contenidos que pueden ser relevantes para el propio texto. Ahora bien, la tarea de selección es concomitante con la de *planificación temática global*; sólo a partir de un plan previo, de saber aún rudimentariamente lo que se quiere expresar en un texto, lo que se considera relevante de un macro-tema, es posible *seleccionar* información para llevar a cabo la tarea de producción.

A continuación, abordaremos la segunda secuencia de nuestra propuesta didáctica.

6.3. La selección de los contenidos y la planificación conceptual y temática del texto.

Partiendo de la idea de Van Dijk (1983) de que toda actividad de producción textual deviene de la *expansión* de una macroestructura de origen, la actividad cognitiva del escritor estará concentrada en *des-condensar* temática y lingüísticamente el núcleo conceptual y semántico representado por el tema-objeto de explicación. Esta tarea, necesariamente deberá estar acompañada y asistida por la propuesta didáctica del profesor.

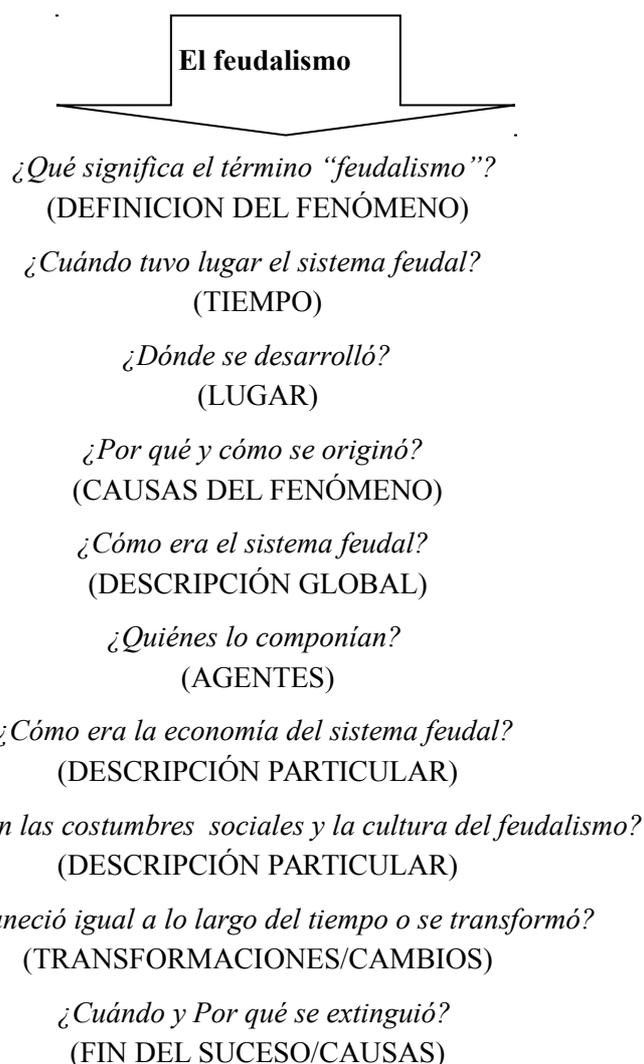
Ahora bien, ¿cómo proponer esa tarea? ¿Cómo orientar a otro a deconstruir, a desagregar, a “des-menuzar” conceptual y discursivamente un núcleo de información? Las pistas para tal tarea devienen, básicamente, de la posibilidad del escritor de representarse las preguntas básicas que un lector típico de su texto podría formularse en relación con el tema de explicación propuesto.

En tramos anteriores, expusimos la idea de *Lector Modelo* (Eco, 1987) como representación construida por el escritor sobre el lector posible de su texto. No se trata de la imagen que un autor construye del lector empírico típico del texto, sino del lector como suma de las estrategias que mejor permitan interactuar cognitivamente con la ambigüedad semántica natural de todo texto escrito. En otras palabras, el *lector modelo* representa el conjunto de estrategias que un autor supone que su lector deberá activar para interpretar su texto.

El productor de un texto explicativo, necesita representarse –entre otras cosas– las preguntas básicas que el lector típico de su explicación buscará responderse a través de ella.

Cooperar con la tarea del escritor implicará, para el profesor, contribuir a formular preguntas claves y típicas sobre el tema-objeto en cuestión, cuyas respuestas conformarán el entramado temático básico del texto propuesto. Por tal motivo, resulta interesante que las estrategias y las actividades ideadas para esta etapa del proceso se orienten (una vez elegido el macro-tema e indagado su especificidad a través de distintas fuentes) al diseño de *preguntas* que contribuyan a programar temáticamente el texto en proceso. Evidentemente no hay un modelo general para formular preguntas sobre los contenidos de un texto, dependiendo aquellas de su especificidad temática. Sin embargo, algunas cuestiones generales podrían esbozarse para que un escritor novato enfrente este momento particular de la producción.

Pongamos por caso, el siguiente ejemplo: un escritor-alumno se propone la tarea de construir un texto explicativo para sus pares sobre el *feudalismo* (macro-tema). En el siguiente gráfico exponemos una manera posible en que un escritor puede hallar el principio de solución al eterno problema de los autores: “¿qué puedo decir acerca de...?”



Estos interrogantes y otros más pueden constituir el núcleo inicial de cuestiones cuya resolución generará el entramado básico para la producción de un texto que intente explicar un fenómeno social como el *feudalismo*. Sin dudas, resultaría provechoso que tales preguntas puedan ser formuladas por el mismo escritor; sin embargo quien poco sabe de un tema, pocas

preguntas podrá formularse sobre él. Conviene entonces que el profesor oriente, particularmente en los primeros ejercicios de escritura, esta etapa de cuestionamientos sobre el tema-objeto. Un buen ejercicio, en este sentido, resulta de interpretar los textos-fuente como respuestas explicativas a preguntas fundantes. Explicitar los interrogantes que movilizaron la producción de otros escritores resulta una actividad fértil no sólo para interpretar sus textos, sino también para orientar la propia escritura.

Una serie de actividades, entonces, posibles de plantearse en el proceso de producción de los discursos explicativos, buscarían formular las preguntas implícitas en los textos-fuentes analizados en el punto anterior. De tal manera, pueden ser formuladas las siguientes actividades didácticas:

A. **Lea** nuevamente el texto X

B. **Complete:**
Título del texto:
Subtítulo del texto:

C. **Escriba el tema principal** de dicho **texto** (el que ya señaló en la ficha correspondiente)
.....
.....
.....

D. **¿A qué pregunta puede responder lo que ha escrito en el punto anterior?**
¿ ?
..... ?

E. **Escriba** nuevamente los **otros temas** importantes del texto
1)
2)
3)

F. **¿A qué preguntas responden las afirmaciones anteriores?**
1) ¿ ?
2) ¿ ?
3) ¿ ?

Una vez finalizada la tarea individualizada con cada texto, conviene integrar los resultados de todo el trabajo de explicitación de las preguntas en un cuadro general. Así, podrían ser propuestas las siguientes actividades:

Exponga nuevamente en el siguiente cuadro los resultados de los puntos D y F del ejercicio anterior

Texto n°...	Texto n°...	Texto n°...
Título del texto: Subtítulo del texto:	Título del texto: Subtítulo del texto:	Título del texto: Subtítulo del texto:
Preguntas claves 1) 2) 3) 4) n)	Preguntas claves 1) 2) 3) 4) n)	Preguntas claves 1) 2) 3) 4) n)

Compare las preguntas claves de los textos expuestas en el punto anterior. Señale con un las que se repiten o son muy similares.

Piense y escriba 2 preguntas sobre el tema, que no hayan sido ya planteadas.

a) ¿ ?

b) ¿ ?

Si bien resulta difícil formular preguntas novedosas sobre un tema que poco o nada se conoce, conviene insistir particularmente en este punto, para alentar progresivamente cierta “autonomía” del escritor respecto de los textos fuentes.

Una vez resuelto el ejercicio, el escritor ya tiene a su disposición una serie de preguntas claves “típicas” sobre el fenómeno en cuestión (las que hipotéticamente se formularon los escritores de los textos analizados) y algunas preguntas propias, novedosas, cuya respuesta habrá que especificar. En este punto, el proceso está en condiciones de ingresar en la siguiente secuencia de enseñanza.

6.4. Planificación conceptual y temática del texto. Planificación formal y secuencial del texto.

El productor del texto explicativo ya cuenta con un “archivo” mínimo de contenidos que le permiten esbozar un plan temático posible de su texto. En efecto, combinando las respuestas de algunas preguntas “típicas” sobre el tema en cuestión con otras derivadas de las preguntas propias, el escritor puede iniciar el diseño tanto temático como formal de un texto *explicativo* sobre el tema en cuestión.

Supongamos por caso, el mismo eje temático del ejemplo anterior (el *feudalismo*). El productor de un texto que lo tenga por macro-tema, podrá seleccionar algunas de las preguntas “típicas” que los escritores sobre el tema ya se plantearon y que se hace prácticamente imposible obviar. Suponemos que estas son las preguntas más comunes en todo texto explicativo que intenta dar cuenta (aún mínimamente) sobre el *feudalismo*

- *¿Qué significa el término “feudalismo”?*
- *¿Cómo era el sistema feudal?*
- *¿Por qué y cómo se originó?*
- *¿Cuándo tuvo lugar el sistema feudal?*
- *¿Dónde se desarrolló?*
- *¿Quiénes lo conformaban?*

También podrían esbozarse otras preguntas, para “extender” el desarrollo temático del texto.

- *¿Qué sistema reemplazó el feudalismo; cómo era ese sistema?*
- *¿Hasta cuándo duró y por qué decayó?*
- *¿Qué relaciones pueden establecerse con otros sistemas actuales –p.ej. la república–?*

Estas y otras preguntas podrían ayudar a “completar” el plan temático de un texto posible de ser programado por un escritor inexperto (aunque, lógicamente, lejos están de agotar el tema). Conviene, entonces, ordenar esas preguntas según alguna lógica (de las más generales a las más específicas, por ejemplo) y designar un tipo de secuencia textual para cada una de ellas:

Las *descriptivas*, en cambio, posibilitan desplegar atributos de índole variada, respecto del macro-tema:

feudalismo \Rightarrow $X_1 + X_2 + X_3 + \dots X_n$

“se caracterizó por...”

“era ...”

“contribuyó a...”

“implicó que ...”

etc.

La etapa del proceso de producción que hemos señalado, puede formularse didácticamente a partir de las siguientes actividades:

Enumere todas las preguntas del ejercicio anterior, en el orden de importancia que Ud. considere; Tenga en consideración partir de las más básicas y generales hacia las más específicas

- 1) ¿ ?
- 2) ¿ ?
- 3) ¿ ?
- 4) ¿ ?
- n) ¿ ?

Responda cada una de las preguntas anteriores, teniendo en cuenta las fuentes consultadas en ejercicios anteriores. Utilice sus propias palabras y no copie textualmente de las fuentes. Tenga en cuenta que Ud. deberá **explicar** causas, **describir** el fenómeno o **comparar** con otro elemento, según el caso.

- 1) ¿ ?
- 2) ¿ ?
- 3) ¿ ?
- 4) ¿ ?
- 5) ¿ ?
- n) ¿ ?

6.5. La Puesta en texto

Una vez que el escritor pudo explicitar las respuestas a las preguntas fundantes para una explicación sobre el macro-tema, cuenta con el material básico para concretar el *primer borrador* de su trabajo de producción. Las respuestas a las preguntas claves, previamente ordenadas según una lógica de la exposición, conforman un desarrollo lingüístico (provisorio) que “da cuerpo” discursivamente al texto explicativo propuesto. El próximo paso en el proceso emprendido, implica –entonces– la transferencia de las respuestas anteriormente expuestas en un único texto.

La *actividad* del escritor, puede ser solicitada de la siguiente manera:

Transcriba, en el espacio inferior, **todas** las respuestas escritas en el ejercicio anterior.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Integre esas respuestas en **un solo texto**. Recuerde que ya no son oraciones sueltas, sino que todas ellas forman parte del mismo texto. Por eso tenga en cuenta que las oraciones que lo integran necesitan estar **enlazadas temáticamente** y deben estar completas (sus sujetos y predicados deben resultar claros; en cada una debe entenderse de qué se habla).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Este material, de carácter provisorio sin dudas, expresa una *explicación* posible sobre el fenómeno central, cuya *continuidad temática* está asegurada por el orden de exposición que el escritor le asignó a las preguntas y las respuestas en el ejercicio anterior. Podríamos afirmar que la *coherencia global* del escrito manifiesta en la *progresión* de temas y subtemas, aunque susceptible de reformulación, queda esbozada en esta etapa de la producción.

Ahora bien, para que ese material “en bruto” adquiriera una expresión *discursivamente* aceptable, será necesario aplicar sobre él una serie de parámetros de revisión que aseguren la

“normalidad” *lingüística* del texto. En otras palabras, una vez organizado el “nivel profundo” de la estructuración temática del texto, orientamos el trabajo hacia la normalización del “nivel superficial” o *expresivo*.

En esta etapa del proceso, la producción se centrará en la *reflexión* y/o *revisión* de los mecanismos de cohesión textual que aseguran tanto la interrelación de los componentes textuales como la “corrección” normativa y estilística del texto. Haremos referencia particularmente a algunos fenómenos centrales, que sin duda no agotan la diversidad de cuestiones a observar en la producción de un texto escrito coherente y ajustado a la normativa más usual; representan por lo tanto los primeros indicadores para la actividad *metalingüística*, que será completada en la etapa de *revisión* del texto. Entre ellos:

- La identidad temática y/o referencial del texto y sus distintos segmentos (*coherencia local y global*)
- La puntuación del texto y la segmentación en unidades menores de sentido (*párrafos; subtítulos, etc.*).
- La clara estructuración formal y temática de las oraciones (*concordancia sujeto-predicado; elipsis de sujetos; inclusión de frases; etc.*)
- El sistema de repeticiones y sustituciones léxicas (*sinonimia, pronominalización, elipsis, etc.*)
- Cuestiones referidas a la enunciación (*persona y modo verbal, etc.*)

En esta primera etapa del proceso de revisión, los escritores novatos enfrentan la “costosa” tarea (en términos cognitivos y didácticos) de objetivar su propio texto; de operar *metacognitivamente* sobre lo producido, contrastándolo con una serie de posibilidades y restricciones representadas por el *sistema lingüístico*. La centralidad de la actividad *metalingüística* en los procesos de producción de escritura ha sido suficientemente remarcada (Camps Ana 2000; Milian Marta, 2000; entre otros) y su desarrollo demanda acciones didácticas específicas.

La actividad metacognitiva en el proceso de producción de los textos escritos, reabre la discusión sobre el papel de la *gramática* y su didáctica en la tarea de enseñar a escribir. La radical transformación del *currículum* escolar de *Lengua*, experimentada en los últimos años, tanto en sus contenidos como en las disciplinas teóricas que lo alimentan, han impactado en la *instrucción gramatical* y en su, hasta entonces, indiscutible centralidad en los procesos de enseñar y aprender lengua. La *profusión y heterogeneidad* de nuevos contenidos centrados en unidades lingüísticas “novedosas” a la tradición escolar (*texto, discurso, tipos, géneros, enunciación, etc.*) y en perspectivas *funcionales* o “comunicativas” del lenguaje, diluyeron la estabilidad de la *gramática* como contenido de enseñanza e hicieron cuestionable su hegemonía.

A nuestro juicio, la polémica sobre si corresponde o no enseñar *gramática* es totalmente estéril, y da cuenta de algunas de las confusiones que las situaciones de renovación y cambio suelen provocar. El malentendido tiene, al menos, dos fuentes:

Por un lado, el hecho de *superponer* excluyente y acríticamente la dimensión *funcional* del lenguaje a la *estructural*, en las derivaciones y transposiciones didácticas.

Por otro, el de asignar equívocamente a la *gramática* la responsabilidad por los desaciertos de una práctica de enseñanza mecanizada y centrada exclusivamente en el análisis de oraciones. Sin dudas, un tipo de conocimiento de esta naturaleza es poco o nada fértil para promover y cooperar con la actividad de producción de escritura, pero ese “efecto” de transposición no involucra a la *gramática* en tanto expresión teórica del carácter sistemático del lenguaje.

“La instrucción gramatical, la enseñanza de las principales reglas de gramática con ejercicios mecánicos y de respuesta única ha ocupado muy a menudo y hasta hace poco tiempo el interés central de los cursos de lengua y de los manuales de escritura y de redacción (...) Desde un punto de vista práctico, determinadas reglas de gramática son muy útiles: nunca las olvidamos y las utilizamos frecuentemente cuando escribimos. Pero hay otras que nunca hemos conseguido aprender: no las recordamos ni las utilizamos. Entonces, ¿cuál es el papel de la gramática en la adquisición/aprendizaje de la habilidad de la expresión escrita? ¿Qué utilidad tienen los ejercicios tradicionales de rellenar huecos, conjugar verbos o hacer análisis sintácticos?” (Cassany, D. 1989:83)

Muchos autores han cuestionado la enseñanza de la gramática en los planes de estudio tradicionales y han divulgado resultados de investigaciones sobre el tipo de conocimientos gramaticales que un escritor competente reconoce “utilizar” en la producción de sus textos, muy distintos –por cierto– a los impartidos en la escuela. Sin embargo, cada vez más se pone de relieve que avanzar en la tarea de hacer explícitos los conocimientos gramaticales implícitos de los escritores novatos, coopera indefectiblemente con las habilidades necesarias para la producción de escritura; y esto implica, hacer explícitos e impartir conocimientos gramaticales (enseñar gramática) como requisito ineludible en la elaboración, revisión y corrección de los textos escritos.

“Algunas investigaciones (Bartlett, 1982; Bereiter y Scadamalia, 1987) se han adentrado en el estudio de las operaciones implicadas en la revisión –evaluación, detección, diagnóstico y reparación de la disfunción detectada–, y han destacado que estas exigen conocimientos sobre la lengua y que posiblemente una de las dificultades de los aprendices para detectar y diagnosticar y, sobre todo, para reparar las disfunciones se podrían relacionar con los niveles poco explícitos de este tipo de conocimientos. Bartlett (1982) por ejemplo, advirtió que los escritores no expertos adolescentes, si en ocasiones detectaban alguna inadecuación en el texto, eran, en cambio, incapaces de explicar la causa y, por lo tanto, de cambiar la forma errónea por otra adecuada. Sólo un conocimiento explícito de la estructura gramatical implicada permitía resolver los problemas.” (Milian, M y Camps, A. 2000:17)

La incidencia de los conocimientos gramaticales explícitos en las habilidades para escribir textos resulta indudable. La investigación ha demostrado que los escritores inexpertos que “vuelven” sobre sus textos en la tarea de revisión, sólo son capaces de identificar falencias referidas a las cuestiones más superficiales de la escritura (*ortografía, uso de normativa gráfica, etc.*) pero pocas veces, o ninguna, aspectos referidos a la estructuración sintáctica y/o gramatical de sus textos. Es necesario, entonces, hacer explícito (en otras palabras, *enseñar y aprender*) un sistema de categorías gramaticales que representen un parámetro funcional a la hora de *evaluar* y *corregir* los propios textos.

Volviendo a nuestra propuesta, la primera revisión sobre el material “puesto en texto” deberá asegurar que el alumno “controle” gramaticalmente su producción. En tal sentido, pueden formularse las siguientes actividades.

Para “mejorar” el texto resultante del ejercicio anterior, le proponemos la siguiente actividad:

- A. **Lea** nuevamente su texto y asegúrese de que los distintos subtemas tratados no se entremezclen entre sí. Si comprueba algún error de esta naturaleza, **subraye** la oración, oraciones o párrafos que a su juicio no estén ubicados en el lugar correcto, y **transpórtelos** hacia él.
- B. **Revise** la correcta implementación de puntos y comas en su texto. Recuerde que conviene señalar el paso de un subtema a otro, con un cambio de párrafo (punto y aparte).
- C. **Vuelva a leer** las oraciones de su texto, y tenga en cuenta las siguientes indicaciones:
 - **examine** que la extensión de las oraciones no atente contra su claridad; que el lector pueda entender cada una de ellas con total claridad.
 - **corrobore** que se entienda claramente en cada una de ellas el sujeto o tema al que se refieren.
 - Si ha dejado “tácitos” algunos sujetos, **revise** que se sobreentiendan correctamente.
 - **revise** que los sujetos y los predicados de cada oración, concuerden en número y persona.
 - **revise** que los adjetivos utilizados concuerden en género y número con los sustantivos correspondientes.
 - si ha construido oraciones “complejas” **controle** que las frases “incluidas” no dejen inconclusa la oración principal.
- D. **Relea** nuevamente su texto y **asegúrese** de no haber utilizado siempre las mismas palabras para referirse al tema principal o a los temas secundarios. En caso de que la misma palabra se reitere en oraciones contiguas, **utilice** alguna de las estrategias previstas:
 - sinónimos.
 - pronombres (personales o demostrativos)
 - elipsis del término sobreentendido.

*Si desea reemplazar por sinónimos, consulte un diccionario común o de sinónimos.

*Si ha utilizado pronombres personales o demostrativos, identifique el antecedente de cada uno y corrobore que concuerden con él en género y/o número.

*si ha elidido algún término que se reiteraba innecesariamente, **asegúrese** de que no haya ninguna ambigüedad y que se sobreentienda perfectamente dicho término.

E. **Recuerde** que por lo general, los textos explicativos se escriben en tercera persona. También que al afirmar una idea, conviene utilizar el modo Indicativo (p.ej. *el agua hierva a 100°*) y que al indicar una posibilidad o una sugerencia, los modos subjuntivos o condicional (p. ej. *Si se cuidaran los recursos naturales, entonces habría...*) **Revise** las personas, tiempos y modos de los verbos escritos en su texto.

Estas y otras indicaciones pueden ser sugeridas por el docente al alumno-productor de un texto explicativo y constituyen una “grilla” que explicita contenidos gramaticales en función de la propia producción textual. En este punto, conviene aclarar que la didáctica de los textos explicativos se inserta en una propuesta global de enseñanza de la lengua y necesita articularse con otros contenidos propuestos por el profesor. Por ello, los aspectos gramaticales puestos en juego en la revisión del texto, variarán seguramente con los objetivos y contextos específicos de trabajo. El ejercicio anterior representa tan sólo un modelo de actividad para la revisión de un texto escrito, que podrá “adaptarse”, seguramente, a los contenidos gramaticales que el profesor seleccione en distintas situaciones de enseñanza.

La revisión de los textos, es una de las etapas críticas en la producción, en tanto implica que el escritor pueda “objetivar” su propio producto, pueda descentrarse de su proceso de producción. Sin dudas, esta “etapa” del trabajo puede tomar resoluciones diferentes durante el proceso de escritura de los textos explicativos; la revisión puede ser efectuada por alguien externo al proceso de producción o por un mismo par que está comprometido en similar tarea. Esta “tercerización” de la lectura, puede resultar interesante y productiva para el autor del texto. Sin embargo, es necesario rescatar que el objetivo último de la enseñanza de producción de estos y otros tipos de textos es formar escritores autónomos en la revisión, toma de decisiones y reformulación de sus propios textos, aunque constituya uno de los pasos más “sacrificados” el proceso.

Una vez que el aprendiz ha detectado falencias en su texto y las ha revertido, resulta conveniente “volcar” el texto revisado en un primer borrador, sobre el que seguramente deberán implementarse otras correcciones. La próxima actividad del escritor podría formularse de la siguiente manera:

Una vez que haya revisado y corregido su texto con las indicaciones arriba señaladas, páselo en limpio. Este será el primer borrador de su trabajo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6.6. La revisión del texto

Una vez obtenida una versión gramaticalmente aceptable del texto explicativo en proceso, conviene revisar la “efectividad” discursiva del texto; esto es, evaluar si cumple con los propósitos comunicativos elementales de *explicar* algo de forma clara y evidente. Ello implica, volver sobre las intenciones iniciales que todo escritor conlleva al emprender la tarea de escribir un texto. Si un texto explicativo tiene por propósito hacer comprensible determinado fenómeno de la vida natural o social a un lector potencial, ha llegado el momento de controlar la manera en que lo realiza. En esta etapa de la tarea de escritura, puede resultar conveniente ofrecer la lectura del material producido a un tercero (un par, por ejemplo) que pueda “evaluar” la eficacia explicativa del texto.

En este punto, volvemos sobre las *figuras elementales* de la explicación, que hemos desarrollado en capítulos anteriores (*definiciones, Paráfrasis, ejemplos y analogías*). Seguramente pocas o ninguna de ellas estarán presentes en el texto en proceso, en tanto no han sido aún objeto específico de tratamiento didáctico. Una nueva revisión del texto se impone, a los fines de “reforzar” su finalidad explicativa; un nuevo proceso de *metacognición* o labor metadiscursiva necesita ser señalado en el sistema de actividades didácticas propuestas:

Recuerde que el objetivo que Ud. se propuso al escribir este texto, es el de hacer comprender X (el tema principal) a sus lectores. Para asegurarse que ello sea así, realice las siguientes actividades:

- A. **Relea** su texto borrador. ¿Considera Ud. que el lector podrá explicarse X después de leerlo? Haga la siguiente prueba: entregue el borrador a un compañero y realice algunas preguntas precisas sobre el contenido del texto para corroborar que aquél ha comprendido su explicación. Puede repetir la operación con otros lectores. En base a las respuestas obtenidas saque conclusiones sobre la “claridad explicativa” de su texto:

.....
.....

- B. **Escriba** una definición de X tras consultar el diccionario o los textos fuentes utilizados. No la copie literalmente; **reelabórela** con sus propios términos:

Definición original:

.....
Definición reelaborada:

Si no lo ha hecho previamente, **introduzca** la definición de X en su texto-borrador. Recuerde que conviene que la definición del tema de explicación esté expresada al comienzo del escrito.

- C. **Seleccione** 2 o 3 oraciones de su texto, cuyo contenido –a su juicio– pueda ofrecer dificultades a la comprensión del lector. **Escriba** dichas oraciones con otras palabras, manteniendo el mismo contenido.

Oración 1 original:.....

.....
.....
Oración 1 reformulada:

.....
.....
Oración 2 original:

.....
.....
Oración 2 reformulada:

.....
.....
Oración N original:

.....
.....
Oración N reformulada:

Introduzca las nuevas oraciones, junto a las originales, en su texto-borrador. Puede utilizar para ello, las siguientes expresiones : *En otras palabras...*, *Es decir...*, *Dicho de otra manera...*, etc.

D. Recuerde que muchas de las afirmaciones que Ud. ha escrito en su texto, podrían ser mejor comprendidas por el lector, si le brinda **ejemplos** concretos que las ilustren. **Seleccione** algún elemento de su texto, que ofrezca ejemplos reconocibles por el lector:

Elemento 1:

Ejemplos:

Elemento N:

Ejemplos:

Introduzca dichos ejemplos en nuevas oraciones, junto a los elementos mencionados, en su propio texto-borrador. Puede iniciar esas oraciones con las siguientes expresiones: *por ejemplo*, *para ejemplificar*, *para ilustrar*, etc.

E. Alguno de los temas o conceptos tratados en su texto, podrían ser **comparados** con otros elementos más

conocidos por el lector, para ayudar su comprensión. **Establezca una comparación** básica del tema central de su texto, con algún elemento de la actualidad (por ejemplo: el feudalismo con la democracia; la célula con otros organismos vivos que comen, crecen, se reproducen y mueren, etc.).

Escriba esa comparación:

.....

.....

.....

.....

.....

Introduzca esa comparación en algún punto de su texto.

Una vez modificado su borrador, solicite a un compañero de clase (u otra persona) que lea su texto. Solicite a ese lector que examine si su texto es claro y coherente. También, que comente brevemente después de haberlo leído: qué fenómeno explica el texto; cómo es ese objeto o fenómeno; cuáles son las causas que lo originan; si fue fácil su lectura y comprensión; etc.

A partir de tales comentarios revise su texto y realice las modificaciones que crea convenientes.

6.7. La Reescritura

Una vez realizadas las actividades solicitadas, el escritor se encuentra en condiciones de elaborar una versión definitiva de su texto. Recordemos que las actividades solicitadas hasta el momento, programan la actividad del escritor en tiempos y etapas sucesivas y muy orientadas, pero que naturalmente el proceso de producción de un texto es *recursivo*; ello implica que vuelve una y otra vez sobre los mismos indicadores cognitivos en distintos momentos de su curso. La reescritura parcial o total de un texto, acompaña todo el trabajo de producción del texto; el hecho de que la ubiquemos en último lugar respetando la lógica de los modelos teóricos presentados y de la actividad didáctica, no implica que el texto no sea objeto de revisiones y/o reescrituras permanentes *durante* toda la producción.

Conviene, entonces, solicitar al autor del texto la siguiente actividad:

Una vez realizadas las actividades anteriores, **pase su texto en limpio.**

.....

.....

.....

.....

.....

El sentido de las actividades solicitadas radica fundamentalmente en hacer explícitos distintos parámetros (lingüísticos, textuales o discursivos) que orientan la producción de un texto explicativo, y que un escritor novato necesita particularmente tener en consideración. Sin dudas, hay un margen de cuestiones referidas al *estilo* personal en la expresión del autor, o su propio imaginario, que son menos o poco “controlables” y que se manifestarán en el escrito. Estimular estas cuestiones, ofrece un margen de libertad expresiva que no atenta contra la *tipicidad* propia de los textos explicativos.

De esta manera, hemos intentado materializar un proceso de enseñanza y de aprendizaje para la comprensión y producción de textos explicativos. Sin dudas, podría formularse de otras maneras, con otras actividades, pero al menos debería conservar –en nuestro entender– su “espíritu” teórico-metodológico: si la interpretación y la composición de textos escritos representa un proceso secuenciado y diferenciado de etapas y momentos, la actividad de su enseñanza y de su aprendizaje no puede menos que articularse en pasos progresivos y cognitivamente significativos para quienes participan en él.

El propósito es vencer cierta “inercia” inicial de quien quiere escribir algo, pero no encuentra manera de hacerlo. Quizás constituya una manera efectiva de guiarlo.

REFLEXIÓN FINAL

En este trabajo pretendimos desarrollar un camino articulado entre la teoría lingüística y la práctica de enseñanza de algunas nociones y categorías derivadas de ella. Sin dudas representa un recorrido posible entre otros, una operatoria didáctica que no excluye otras posibilidades de trabajo, pero que ha pretendido decantar algunos supuestos sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de la lengua en particular. A lo largo del trabajo hemos puntualizado y explicitado algunos de esos supuestos a propósito de las distintas temáticas que se fueron abordando, de manera que en este último tramo no pretendemos más que apuntar algunas reflexiones finales para pensar una práctica compleja como la de *enseñar lengua*, que no significa otra cosa que enseñar a *leer y escribir*.

Una práctica de enseñanza de la *lectura* y la *escritura* necesita, a nuestro juicio, estar centrada o sostenida en alguno de los *tipos de textos* o *géneros de los discursos* con que se concretan las prácticas lingüísticas y comunicativas de la cultura social. La reflexión y el trabajo sostenidos sobre estos materiales lingüísticos tornan significativas las prácticas de aprender a leer y a escribir en cuanto objetivos básicos de la actividad escolar. Los textos y los discursos sociales típicos de la comunicación social (las argumentaciones, las explicaciones, las narraciones, etc.) concentran efectivamente una multiplicidad de dimensiones que los hace punto de partida y de llegada privilegiados de toda propuesta didáctica. Es a partir de su enseñanza y su aprendizaje donde cobran significado la diversidad de temáticas que se articulan en una práctica tan compleja como aprender a leer y a escribir. Cuestiones relativas a

- La normativa específica de la lengua.
- El sistema gramatical oracional y textual.
- Las figuras discursivas y las estrategias comunicativas.
- La interpretación de núcleos temáticos de los textos.
- La enunciación discursiva y la representación contextual en los textos.
- La planificación estructural de los textos.
- La dimensión pragmática e intencional de los discursos.

y muchas otras, sólo adquieren funcionalidad y sentido en una práctica comunicativa concreta como la de interpretar o producir *un texto determinado* (y no otro), para *un fin singular* (y no cualquiera) y según *reglas específicas* (para algunos *tipos* o *géneros*, pero no de todos) que es necesario conocer.

Abordar la enseñanza de la lengua a partir del trabajo con tipos discursivos o textuales específicos demanda, sin embargo, una serie de “cuidados” teóricos y didácticos que pretendemos dejar suficientemente explicitados en este tramo conclusivo de nuestra propuesta de trabajo.

Por un lado, la debida diferenciación de los aspectos *textuales* y *discursivos* se torna, a nuestro juicio, en un claro imperativo para el trabajo conceptual y la organización de las tareas escolares en torno a los textos. No ahondaremos en este aspecto que creemos suficientemente desarrollado en el curso del trabajo; valga este espacio simplemente para reafirmar la validez de tal distinción. Nuestras decisiones metodológicas privilegiaron desde el inicio el aspecto *estructural* (*secuencial*, en el sentido propuesto por Adam, 1997) de los discursos explicativos, la descripción de las *formas* típicas (*explicativas*, *descriptivas*, etc.) que dan sustento a las lecciones de los manuales escolares, mientras que desde otro plano de trabajo sólo hemos apuntado al reconocimiento y reproducción de algunas figuras comunes que resultan funcionales a los fines comunicativos de *explicar* algo (la *paráfrasis*, la *analogía*, la *definición* y el *ejemplo*). Pero, tras esa opción, no hemos desarrollado otros aspectos más que significativos de la visible complejidad de los fenómenos discursivos, que bien podrían constituir una expansión de la propuesta de trabajo formulada.

Toda una serie de cuestiones relativas a la *enunciación* de los textos explicativos (la *deixis personal*, *temporal* y *espacial* de los discursos), a su dimensión *pragmática* (la *intencionalidad ilocutiva*, las *implicaturas* y *supuestos discursivos*), al campo de sus relaciones *intertextuales* o a la caracterización particularizada de sus manifestaciones *genéricas* (los *géneros* posibles de la explicación) entre muchas otras, no han constituido el objetivo de este trabajo, pero sin embargo pueden pensarse como una posibilidad de continuidad en el conocimiento y la práctica con este u otro género particular. El dominio creciente y progresivo por parte de los alumnos, de los conceptos, nociones y prácticas propias de este complejo *campo del conocimiento sobre los discursos sociales*, redundará en beneficio –sin lugar a dudas– de sus posibilidades de tornar significativas, productivas y legítimas sus experiencias de lectura y escritura.

Por otro lado, reconocer que la *finalidad* de toda actividad de enseñanza de la lengua es, junto al develamiento de la especificidad estructural y/o discursiva de tal o cual tipo de texto, el desarrollo de conocimientos y técnicas para afianzar los procesos de *interpretar* y *producir* textos por parte de los alumnos. En tal sentido, la lectura y la escritura deben pensarse como campos de relativa autonomía teórica y metodológica que necesitan constituirse en mediadores entre los desarrollos de la lingüística teórica y la didáctica específica de la lengua. *Lectura* y *escritura* constituyen el espacio de articulación por excelencia de toda la diversidad de conceptos, procesos, normas y estrategias que se ponen en juego al momento de emprender la tarea de *comprender* o *escribir* un texto. Constituyen, por lo tanto, el punto de anclaje definitivo de una propuesta de enseñanza de la lengua y el sentido último que justifica todos los esfuerzos que profesores y alumnos ponen en juego para enseñar y aprender a dominar la complejidad del *sistema* y *usos* lingüísticos.

La apropiación del significado de los textos, el uso de la información apprehendida en otras prácticas lingüísticas y culturales, la formación del juicio sobre los fenómenos del mundo, la posibilidad de expresar, construir y comunicar los conocimientos históricos y la propia experiencia de mundo a través de la palabra oral o escrita, posibilitan en buena medida el acceso de los sujetos al orden de la cultura. La experiencia de la lectura y la escritura no sólo “marcan” al individuo en su *subjetividad* en cuanto su experiencia del mundo y de sí mismo se verá decididamente transformada, sino que también lo “marcan” socialmente: lo reposicionan en el dominio y la distribución de las *ideas*, de los *discursos* y en definitiva del *poder social*.

La enseñanza de la lectura y la escritura no constituye solamente la instrucción de los alumnos en el dominio de técnicas específicas de trabajo con la información. Tampoco el mero conocimiento de los códigos socialmente legitimados para acceder a la cultura letrada. Representa todo eso, pero fundamentalmente una *hacer político*: el de otorgar el poder de escuchar y leer, de comprender y juzgar el mundo, a quienes no siempre lo tienen. Implica, en última instancia, una contribución a la difícil tarea de desestabilizar los poderes del mundo y democratizar la cultura. En definitiva, una apuesta a la libertad.

Saber leer y escribir seguirá siendo necesario. Ser un ciudadano de la cultura letrada, que circula de pleno derecho en ella sin sentirse excluido, será cada vez más necesario. Tan necesario como aprender a escribir con las dos manos, a través de un teclado.

El cine no eliminó al teatro y los discos compactos no eliminaron los conciertos en vivo. La televisión no disminuyó los deseos de participar directamente en los espectáculos deportivos. Creo que, de la misma manera, los medios electrónicos no van a eliminar (al menos en un futuro inmediato) los libros “de carne y hueso” ni los periódicos ni los folletos o los panfletos. Viviremos en un mundo más complejo, donde los verbos “leer y escribir” serán probablemente redefinidos. Lo cual plantea, obviamente, nuevos desafíos para la tarea siempre necesaria de formar lectores, niños y adultos, con capacidad de producir escrituras social e individualmente significativas.
(Ferreiro, E: 2000)

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle)*. Pierre Mardaga editeur. Paris.
- ADAM, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- ALVARADO, M. y otros (2001): *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso. Manantial. Bs. As.
- ALVARADO, M.-BOMBINI, G.(1994): *El Nuevo Escriturón*. El Hacedor. Bs.As.
- BAJTIN, M. (1997 –7ma.edic.): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI edit. Méjico.
- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As.
- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- BARTHES, R.(1989): “Variaciones sobre la escritura” en Campra Ricardo: *La escritura y la etimología del mundo*. Edit. Sudamericana. Bs. As.
- BEAUGRANDE, R – DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe. Madrid.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y Epistemología del Texto*. Cátedra. Madrid.
- BOURDIEU, P.(1990): “Lo que quiere decir hablar” en *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.
- BRONCKART, J.P. (1994): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé SA Edit. Lausanne. Suiza.
- BRUNER, J.(1990). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J.(1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- CANVAT, K. (1994): “La notion de genre a l'articulation de la lecture et de l'écriture” en *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque. Théodile-Crel (novembre 1993). Peter Lang. Neuchatel (Suisse).
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona.

- CASSANY, D (1995): *La cocina de la Escritura*. Anagrama. Barcelona.
- CHARAUDEAU, P. (1983): *Langage et Discours*. Hachette-Université. París.
- CHARAUDEAU, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. París.
- CIAPUSCIO, G. (1994): *Tipos Textuales*. colecc. Enciclopedia semiológica. Edic. de la UBA. Bs. As.
- CORTES, M.-BOLLINI, R. (1994): *Leer para escribir*. El hacedor. Bs.As.
- CULLER, J. (1992): *Sobre la deconstrucción. Teoría y Crítica del Estructuralismo*. Cátedra. Madrid.
- DE GREGORIO, M.I. (2000): "La gramática: condición necesaria pero no suficiente" en Rébola y otra (edit.) (2000) *Temas Actuales en Didáctica de la Lengua*. Laborde Editor. Rosario.
- DE LA VEGA, M. y OTROS (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.
- DUBOIS, M.E. (1989): *El Proceso de Lectura: de la Teoría a la Práctica*. Ed. Aique. Bs.As.
- ECO, U. (1987): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona.
- EDELSTEIN G.-CORIA A.(1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz. Bs.As.
- FABB, N., ATTRIDGE y otros (1989): *La lingüística de la escritura*. Visor. Madrid.
- FERREIRO, E. (1988): *El Proceso de la Alfabetización y la alfabetización en Proceso*. Centro Editor. Bs.As.
- FERREIRO, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo XXI. Méjico.
- FERREIRO, E. (2000): "Ciudadanos de la cultura letrada" entrevista en revista *El Monitor de la educación*". Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- FIJALKOW, J. (2000): *Sur la Lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lectures*. ESF éditeur. París.
- G.F.E.N. (1985). *El Poder de leer*. Gedisa. Barcelona.
- GARCIA-DEBANC, J. (1990): *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz. Francia.
- GIASSON, J. (2000): *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin éditeur. Itée. Canadá.

- GOLDER, C. Et GAONAC'H, D. (1998): *Profession enseignant. Lire et comprendre. Psychologie de la Lecture*. Hachette, Education. Paris.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2000): *Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje*. Tórculo Edicions. Barcelona.
- GOODMAN, K.: "El Proceso de lectura; Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo"; en FERREIRO E. y GOMEZ PALACIOS M. (1984): *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.
- GUMPERZ-COOK, J.(1988): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós. Barcelona.
- GUY, G.(1992): "Lenguaje y clase social" en *Panorama de la Lingüística Moderna* de la Univ. De Cambridge (El lenguaje: contexto socio-cultural). Visor. Madrid.
- HALLIDAY, M.(1982): *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México.
- JACKSON, P. (1975): *La vida en las aulas*. Edit. Marova. Madrid.
- LAVANDERA, B. (1984): *Variación y Significado*. Hachette. Bs. As.
- LAVANDERA, B. (1985): *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Cedral. Bs.As.
- LITTLEWOOD, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press. Madrid.
- LITWIN, E. Y OTROS (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- LOMAS, C-OSORO, A y TUSON, A (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona -Bs.As.
- LOZANO J. y otros (1993): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. Madrid.
- MAINGUENEAU D. (1999): *Términos claves del análisis del discurso*. Edic. Nueva Visión. Bs. As.
- MARIN, M. (1999): *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Aique. Bs. As.
- MILIAN, M. Y CAMPS, A. (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens. Rosario.
- MUTH, D. (1990): *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Aique. Bs. As.
- PIPKIN EMBÓN, M. (1998): *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*. Homo Sapiens. Rosario.

- RATHS, L.E. y otros: *“Cómo enseñar a pensar”* en Teoría y Aplicación. Barcelona. Paidós Estudio. México.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1995): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana, Aula XXI. Bs. As.
- SAUSSURE, F. de (1945; 1988): *Curso de Lingüística General*, Losada, Bs.As. (25° edic.)
- VAN DIJK, T. (1983): *La Ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, México.
- VAN DIJK, T. (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. México.
- VAN DIJK, T. (1990): *La noticia como discurso*. Paidós. Barcelona.
- VAN DIJK, T. (1995): *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid.
- VIRTANEM, t. (1992): *Issues of text typology: narrative, a basic type of text?* Text 12 (2). S/d.
- VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Bs. As.
- ZAMUDIO, B.- ATORRESI, A. (2000): *La explicación*. Eudeba. Bs. As.

Introducción

- 0.1. *Un problema: los textos explicativos*.....
- 0.2. *Acerca del alcance de esta propuesta de trabajo*.....

Primera Parte

LA EXPLICACIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....5

- 1.1. *Texto y Discurso*.....
- 1.2. *¿Texto explicativo o discurso explicativo? ¿tipo textual o género discursivo?*.....
- 1.3. *El prototipo textual*.....
- 1.4. *El espectro de “posibles” textuales*.....
- 1.5. *Una primera aproximación al problema: la explicación... ¿es un tipo textual “fuerte”?*.....
 - 1.5.1. *¿Texto explicativo ó texto expositivo?*
 - 1.5.2. *Texto y secuencia textual*
 - 1.5.3. *El prototipo de la secuencia explicativa*
 - 1.5.4. *Explicación y descripción*
- 1.6. *Revisión de la primera aproximación: ¿la explicación, un tipo textual fuerte?*.....
- 1.7. *Una segunda aproximación: ¿la explicación... un tipo discursivo fuerte?*.....
- 1.8. *Algunas reflexiones*.....
- 1.9. *Un género discursivo particular: la explicación de los manuales escolares. Aproximaciones en torno a su particularidad comunicativa*.....
 - 1.9.1. *La dimensión comunicativa del discurso explicativo*
- 1.10. *Género discursivo y enseñanza de la lectura y escritura*.....**¡Error! Marcador no definido.**
- 1.11. *Conclusiones*.....

Segunda Parte

LAS EXPLICACIONES EN LOS MANUALES ESCOLARES.....37

- 2.1. *Las lecciones escolares de Historia: un análisis textual*.....

2.1.1.	Breve reflexión sobre el material analizado	
2.2.	<i>Las lecciones de Historia. Consideraciones finales sobre su análisis.....</i>	
2.3.	<i>Las versiones sobre los textos explicativos en los manuales de Lengua.....</i>	

Tercera Parte

LA LECTURA Y LA ESCRITURA. IDEAS CLAVES PARA PENSAR LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS.....81

3.1.	<i>La lectura de los manuales escolares de Historia. Hipótesis en torno a su Lector Modelo.....</i>	
3.1.1.	la lectura y la información aportada por los textos	
3.2.	<i>El proceso de escritura. Reflexiones teóricas y metodológicas.....</i>	
3.2.1.	Escritura y semiosis textual	
3.2.2.	La escritura como sistema de representación lingüística	100
3.2.3.	Procesos psicológicos, lenguaje y escritura	101
3.2.4.	El proceso de escritura	103

Cuarta Parte

DERIVACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS TEXTOS EXPLICATIVOS..... 117

4.1.	<i>La enseñanza de los textos explicativos. Definiciones iniciales.....</i>	117
4.2.	<i>Los niveles de análisis: Elementos para esbozar una didáctica de los textos explicativos.....</i>	118
4.2.1.	Un primer nivel de análisis. El nivel “global” o estructural.	
4.2.2.	Un segundo nivel de análisis. El nivel “local” o discursivo.	122
4.3.	<i>Actividades para la comprensión y producción de textos explicativos.....</i>	134
4.3.1.	Consideraciones Generales	134
4.3.2.	Generación de ideas:	137
4.3.3.	La selección de los contenidos y la planificación conceptual y temática del texto.	146
4.3.4.	Planificación conceptual y temática del texto. Planificación formal y secuencial del texto.	149
4.3.5.	La Puesta en texto	153
4.3.6.	La revisión del texto	158
4.3.7.	La Reescritura	160

Reflexión Final

.....	159
-------	-----

Bibliografía

..... 162