

Los textos en el entorno escolar

María Elena Rodríguez

El **propósito** de este trabajo es incorporar en el contexto de análisis de las relaciones entre los materiales de lectura y las prácticas pedagógicas, que se vinculan con el uso de estos materiales en el aula, algunos aportes teóricos que reconocen como contextos de deducción las teorías del discurso y de la producción de sentido. El énfasis está colocado en la resignificación de los actos de lectura que tienen lugar en el entorno escolar.

Este trabajo es solamente una introducción a estudios que estamos realizando acerca del uso de distintos textos en la sala de clases, con el objeto de participar en la discusión de propuestas tendientes a modificar estrategias de abordaje, para que los actos de lectura adquieran real significación de actos comunicacionales.

Justificación de un enfoque

Los actos de lectura que se realizan en el aula, a través de los cuales diversos textos escritos se incorporan a la práctica docente, generan una **producción discursiva**, que se asocia a un campo determinado de **relaciones sociales**, donde tiene lugar la **acción educativa**.

El análisis de esta producción discursiva nos ha de permitir una descripción de los **mecanismos significantes**, desde los cuales conceptualizar la acción educativa, conocer procesos vinculados con ella y acceder –o al menos ubicarnos en el camino de acceso– a los **mecanismos imaginarios y simbólicos** que se relacionan con el **sentido** de esa acción.

La forma en que se plantea el acto de leer, la selección de los materiales de lectura y el rol que juega el maestro como mediador entre el niño y el texto, en tanto mecanismos significantes, integran una configuración compleja de condiciones de producción de sentido, a partir de las cuales adquiere significación la acción pedagógica en sus articulaciones o desarticulaciones con el discurso educativo instituido por el sistema.

Ubicarse en esta perspectiva de análisis significa asumir que **observar** los intercambios discursivos dentro de la escuela, es una vía válida para comprender cómo se articula (o desarticula) el discurso educativo del sistema (con sus objetivos, su concepción filosófica, su dimensión ideológica, sus contenidos disciplinares y su teoría pedagógica) y el quehacer real del docente, a través del cual se concreta la acción educativa.

En consecuencia, el análisis de los actos de lectura como producciones discursivas, ha de llevarnos a esclarecer aspectos relevantes del funcionamiento de un sistema de relaciones sociales en el entorno escolar y aprehender así el orden simbólico que genera determinados comportamientos.

En la medida en que los actos de lectura y los textos que los ponen en marcha pueden aparecer como mecanismos significantes, haremos algunas

disquisiciones acerca de ellos, que muestran coherencia con el enfoque propuesto.

Actos de lectura

En todo **acto de lectura** en cuanto **acto de lenguaje** concurren **tres niveles del saber lingüístico**: saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo, saberes que se dan conjuntamente en el hablar y en las series conexas (Cosenu, 1987).

El **saber elocucional** atañe a un saber hablar, valedero para todas las lenguas. Se refiere a un conjunto de principios generales del pensar que se manifiestan en el lenguaje y apunta a la realidad extralingüística de la que se habla. El **saber idiomático** se define como saber hablar una lengua en particular (en nuestro caso, el castellano) de acuerdo con las reglas de combinación y de selección establecidas por la estructura de la lengua. El **saber expresivo** se entiende como "el saber propio del nivel del discurso, saber hablar en situaciones determinadas, de acuerdo con los tipos de factores de la situación en que se habla, con la persona o las personas a las que se habla, de acuerdo con las cosas de las que se habla y con las circunstancias en que se habla" (Coseriu, 1987).

Estos tres saberes, que atañen, a los **tres planos del lenguaje**: **general** o universal, **histórico** o de las lenguas e **individual** o del discurso, tienen distintos **contenidos**. El saber **elocucional** tiene como contenido la **designación** de la realidad extralingüística; el **idiomático**, la **organización** que cada lengua hace de esa designación, que se transmite en **significados**; y el **expresivo** se refiere a un contenido que podemos designar como **sentido**, lo que se dice y se entiende **más allá** de la designación y del significado, sentido que el productor construye en el proceso de enunciación y que el lector re-construye en el proceso de comprensión. La situación comunicativa juega un rol esencial en la elaboración y reelaboración del sentido.

A estos tres saberes les corresponden **tres tipos de juicios** diferentes: al saber **elocucional**, un juicio de **coherencia**; se evalúa el grado de coherencia o congruencia existente entre la designación que se realiza y los principios generales del pensar, el conocimiento del mundo y de los sistemas de interpretación. Al saber **idiomático** le corresponde un juicio de **corrección**: se evalúa lo expresado teniendo en cuenta su conformidad a las reglas que rigen las funciones y relaciones que se establecen entre los elementos constitutivos del sistema de la lengua, en sus distintos niveles: morfosintáctico, semántico y fonológico. Para el saber **expresivo** rige el juicio de lo **apropiado**, en cuanto adecuación a los propósitos e intenciones que orientan el discurso y a las demandas de los participantes en la situación comunicativa, en la cual ese discurso se produce o comprende.

El **acto de lectura** en cuanto **acto comunicacional** pone en **contacto un autor y un lector a través de un texto**. El proceso lector se inicia con una transacción directa entre el lector y el texto, para continuar con transacciones indirectas entre el lector y el autor (Goodman, 1985). Lector y

autor transactúan con y a través del texto en un contexto específico y con intenciones específicas que van a dar sentido al acto de leer (leer para informarse, para fundar opiniones, para argumentar, para recrearse, etc.).

Las transacciones lingüísticas involucradas en el proceso de la lectura pueden explicarse desde:

1. El proceso mediante el cual el autor genera un texto.
2. Las características del texto.
3. El proceso mediante el cual el lector construye el sentido del texto.

El **autor-productor** del texto realiza una actividad lingüística para elaborar un enunciado, con el propósito de transmitir un contenido, que aparece como resultado de una construcción cognitiva. Este contenido que remite a objetos extralingüísticos se organiza gracias a la actuación de un sistema de reglas –la gramática– en el marco de una situación de enunciación. Por consiguiente, en el proceso de codificación, además de los componentes lingüísticos y cognitivos, entran en juego componentes pragmáticos.

Pero, en el proceso de codificación intervienen, asimismo, las competencias ideológicas (conjunto de sistemas de interpretación y de evaluación del universo referencial) y culturales (o “enciclopédicas”) del autor; las determinaciones “psi” (psicológicas y psicoanalíticas) que condicionan la producción desde el subconsciente; y las restricciones que establece el discurso en cuanto objeto con sus propias limitaciones temáticas y retóricas (Kerbrat Orecchioni, 1986).

El autor crea un Lector Modelo que consiste en una estrategia textual, esto es en un “conjunto de condiciones establecidas por el texto, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (Eco, 1981). O, como sostiene Widdowson (1979), el autor crea un lector imaginario con el cual negocia y establece las condiciones para la comunicación.

El **texto**, al cual vamos a referirnos con más detenimiento en el apartado siguiente, a la vez que permite el establecimiento del diálogo entre autor y lector, tiene efectos de sentido, que le atañen en tanto discurso.

El **lector-receptor** capta significantes lingüísticos, les atribuye significado y mediante interacciones con el enunciado, produce sentidos. El lector a través del texto reconstruye el contexto de la enunciación, mediante los valores referenciales de la lengua. En este proceso de comprensión intervienen los mismos componentes que juegan en el de producción: componentes lingüísticos, cognitivos, pragmáticos, las competencias ideológicas y culturales del receptor, las determinaciones “psi” y los constreñimientos del universo del discurso.

La **lectura** en cuanto **actividad lingüístico-cognitiva inserta en el campo de la acción comunicacional** tiene como finalidad la comprensión del lenguaje escrito, por consiguiente no hay lectura sin comprensión.

Desde un punto de vista transaccional (Goodman, 1985) el que conoce (lector) y el objeto a conocer (texto) se transforman en el acto de lectura. El lector se transforma en la medida en que acomoda y asimila el nuevo conocimiento. Sus esquemas conceptuales y sus valores se alteran a medida que comprende.

Como el texto escrito no cambia sus propiedades físicas como resultado de la lectura, el lector va a construir un "texto dual", en la terminología de Goodman, que involucra inferencias, referencias y correferencias basadas en los esquemas que el lector aporta al texto. El texto dual es diferente para cada lector, aunque está íntimamente relacionado con el texto leído.

Desde esta perspectiva en el acto de lectura lo que importa es cómo el lector percibe y utiliza las características del texto.

Interesa el proceso mediante el cual el receptor va construyendo el sentido, el juego de idas y venidas, de marchas y contramarchas que se establece entre los datos del texto y los marcos sociocognitivos y afectivos del lector.

La diferencia entre el comprender como proceso y la comprensión como producto es importante y útil. Sus relaciones no son simples ni isomórficas. Lo que uno sabe después de un acto de lectura es el producto de lo que uno sabía antes más lo exitoso que haya resultado el abordaje al texto. Así, el comprender (proceso) efectivo es esencial para la comprensión (producto) efectivo, pero no suficiente.

Al convertir en observables los actos de lectura que se realizan en la escuela para ver cómo se plantean en tanto actos de lenguaje, en conformidad con sus propios criterios de coherencia, corrección y propiedad y, en tanto actos comunicacionales, en relación con el grado de respuesta que dan a las demandas de los participantes y del contexto en el que se insertan, podremos visualizar un campo de efectos posibles de la lectura, de cuyo sentido deberemos dar cuenta.

Los textos en el aula

Los **textos** –desde una perspectiva sociofuncional– son **selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje** "Son encuentros semióticos –afirma Halliday (1982)– a través de los cuales se intercambian los significados que constituyen el sistema social". Todo texto se define como "la realización de un potencial de significado", como "potencial actualizado". Es lo que se quiere decir seleccionado entre una serie de alternativas que constituye lo que se puede decir. Y esa realización se cumple en todos los niveles del lenguaje: nivel de significación, nivel léxico gramatical y, en el caso que nos ocupa, en el nivel de escritura.

El **recorte** guarda estrecha relación con las **intenciones** del emisor quien deja en los textos, marcas de su intención para que sean inferidas por el lector. Esos "marcadores de intención" se distribuyen en el nivel superficial o

lingüístico, en el nivel proposicional o de las ideas y en el nivel ilocucionario o de la fuerza comunicacional.

Los **textos** como **procesos de comunicación lingüística**, se estructuran entonces en torno del binomio **intencional-inferencial** de los actos de habla (Searle, 1980). "Hablar es siempre un acto relativo a un participante, un acto intencional e informativo (esto es, potencialmente cargado de significado), que se realiza en textos". El texto es una unidad lingüística y comunicativa al mismo tiempo. "Es cualquier expresión de un conjunto lingüístico en un acto de comunicación (en el dominio de un juego de acción comunicativa)". Está orientado temáticamente y desempeña una función comunicativa reconocible (Schmidt, 1977).

Los textos están formados por dos tipos de constituyentes: constituyentes lingüísticos y constituyentes extralingüísticos, pertenecientes a la situación comunicativa. O, como afirma Petöfi (1977), en el texto es necesario atender a los elementos cotextuales o internos al texto y los elementos contextuales o externos al texto.

De ahí que para considerar los textos sea imprescindible añadir, a los planos sintáctico y semántico, el plano pragmático (que es asimismo una variable fundamental en el proceso de "actualización" del texto escrito a través del acto de lectura).

En la medida en que lo **pragmático** aparece como elemento constitutivo del texto, funcionan como criterios a considerar en su producción y en su comprensión (y, por ende, en su selección), la eficiencia, la eficacia y la propiedad (Beaugrande, 1981). La **eficiencia** de un texto resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo. El texto debe promover un procesamiento en profundidad para permitir el paso de la intención del productor al receptor. La **eficacia** depende de la intensidad de su impacto en los receptores, y la **propiedad** atañe al grado de cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa en la cual se inserta.

Los materiales escritos de uso en el aula pertenecen a dos categorías:
1. Los **textos escolares** o textos producidos **intencionalmente** para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente. (En la escuela primaria, esta categoría está representada principalmente por los manuales y los libros de lectura.)
2. Los **textos producidos para uso extraescolar** que son incorporados como materiales de lectura en el aula. (En esta categoría se ubican las enciclopedias, los periódicos, las revistas, las obras de literatura infantil, etc.)

La selección de los textos

La tarea de seleccionar materiales de lectura para los alumnos es, en todos los niveles y modalidades de la educación, una de las empresas más arduas que ha de asumir el docente en su quehacer pedagógico. Y, como es un hecho incontrastable que algún tipo de material ingresa en las aulas para ser leído, la selección deviene en actividad ineludible de maestros y profesores.

Seleccionar implica **evaluar** y, por lo tanto, aceptar el carácter de objeto evaluable de todos los materiales de lectura. Los objetos a seleccionar pasan entonces a estar sujetos a juicios racionales en función de diversos **criterios** a determinar. En esa determinación se ponen en juego las distintas concepciones que tiene cada docente acerca de los procesos de lectura, de la comprensión lectora, de las funciones de los textos, del universo del discurso (entendido como el conjunto integrado por la situación de comunicación y las limitaciones retórico-temáticas de los textos) y del rol que le cabe como mediador en los actos de lectura. Se pone en juego, además, el conocimiento que tiene ese docente no sólo del desarrollo cognitivo y socioafectivo de los sujetos a quienes van dirigidos los materiales sino también de los intereses lecturales de tales destinatarios. Asimismo, interviene también como variable significativa el valor que dicho docente le atribuye a los materiales en tanto recursos didácticos.

En concordancia con lo que venimos enunciando acerca de los actos de lectura como actos comunicacionales y a los textos como recortes del potencial de significado, podemos establecer, sin ánimo de caer en enumeraciones taxativas, un contexto de deducción de criterios de evaluación de los textos de uso en el aula, y por consiguiente, de la selección que de ellos se realiza para ubicarlos en el juego de los discursos que interactúan durante el acto de lectura.

Un primer criterio se deduce de la "adecuación a las políticas educacionales del nivel correspondiente y de las pautas y normas curriculares que las traducen, así como de la vigencia y validez de los enfoques pedagógicos que las sustentan" (D.I.E., 1987). Los textos seleccionados aparecen de esta manera como una realización del potencial total de significado del discurso educativo y su coherencia depende de la relación con ese discurso.

Un segundo criterio de evaluación atiende a los contenidos de la cultura que los textos incorporan a la transferencia educativa. Los materiales de lectura en tanto lenguaje transmiten modelos de vida, a través de los cuales el individuo "aprende a desenvolverse como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores" (Halliday, 1982).

Como extensión de esta perspectiva es preciso tener en cuenta, además, que estos textos constituyen "uno de los lugares o procedimientos que en el campo educacional operan una construcción de hegemonía, entendida como construcción de consensos. La hegemonía consiste en imponer una visión del hombre y de la sociedad" (D.I.E., 1987). Se evalúa entonces desde aquí la coherencia ideológica entre la visión que transmiten los textos y la que se deduce de los fines educacionales del sistema (que expresan una forma de construcción de la hegemonía social). Entre una y otra se teje una red de articulaciones y desarticulaciones, que producen sentido.

Un tercer criterio de evaluación tiene como contexto de deducción la lecturabilidad de los materiales seleccionados. Es un criterio que atiende a la congruencia existente entre "los intereses y habilidades del lector por un lado

y las características temáticas y retóricas de los textos por el otro" (Rodríguez Trujillo, 1980), sin excluir los datos situacionales y la organización del espacio comunicacional en el que se ubican los textos.

Y, por último, un cuarto criterio de evaluación se relaciona con las situaciones concretas de uso de los textos, cuya dimensión de análisis integra variables tales como participantes, situaciones comunicativas, propósitos e intenciones, etc., que atañen a la operatividad de las realizaciones lingüísticas en un contexto determinado: en el aula.

Síntesis de un trabajo introductorio al estudio acerca de "El uso de los textos escolares en el aula", que la autora realiza conjuntamente con un equipo de investigación de la Dirección de Investigación Educativa. Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- Beaugrande, A. R. de y Dressler, W. (1981) **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman.
- Coseriu, Eugenio (1987) Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria. En Isabel Galán López y otros, **Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura**. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dirección de Investigación Educativa (1987) **Criterios de evaluación de los textos escolares**. Buenos Aires: D.I.E., Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires.
- Eco, Umberto (1981) **Lector in febula**. Barcelona: Lumen.
- Goodman, K. (1985) Unity in Reading. En Harry Singer y Robert B. Ruddell (ed.), **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Halliday, M. A. K. (1982) **El lenguaje como semiótica social**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1986) **La enunciación**. Buenos Aires: Hachette.
- Petöfi, Janos S. (1977) Semántica, pragmática, teoría del texto. En María Elisabeth Comte (ed.) **La lingüística testuale**. Milán: Feltrinelli Economica.
- Rodríguez Trujillo, Nelson (1980) Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas. **LECTURA Y VIDA**, Año 1, (1) marzo.
- Schmidt, S. (1977) Teoría del texto e Pragmalingüística. En María Elisabeth Comte (ed.), **La lingüística testuale**. Milán: Feltrinelli Economica.
- Searle, J. (1980) **Actos de habla**. Madrid: Cátedra.
- Widdowson, H. G. (1979) **Explorations in Applied Linguistics**. Londres: Oxford University Press.