Sobre el trabajo con textos en la escuela

Todas las propuestas metodológicas implementadas para enfrentar la problemática de la comprensión y producción de textos, las estrategias provenientes de las instancias superiores del sistema y aun las surgidas del planteo honesto y voluntarioso de los mismos integrantes de las plantas escolares, han tenido como eje, como articulador, como responsable prácticamente exclusivo, al área curricular "Lengua".

Si bien ya se ha discutido si la lengua en la escuela es un objeto de estudio o una herramienta para la comprensión, cabe aún la posibilidad de discernir entre los estudios sobre la lengua y la adquisición de destrezas sobre la textualidad.

Obviamente, el lugar de la reflexión lingüística es el espacio de Lengua pero las prácticas textuales son competencias que no pueden restringirse sólo a esta área. Todas las disciplinas son -básicamente- textos organizados y referidos a objetos delimitados por una metodología y mediatizados por una subjetividad. Cada disciplina, es un conjunto de textos y discursos concernientes a un campo específico. Al hablar de materia, cátedra o espacio, se hace referencia a una instancia en la que los temas convocantes son presentados, estructurados, considerados y evaluados por medio de un conjunto de textos que permiten reconocerlos como parte de una ciencia o de un saber. Así pues, cualquiera sea el objeto de estudio de una asignatura, sólo se accede a él por una serie de textos que traducen esos datos de la realidad en lenguaje, en cultura. Y para comprender y/o producir esos textos es preciso contar con un conjunto de habilidades o competencias: conocimientos y aptitudes que se necesitan para comunicarse en contextos diversos. Éstas han sido clasificadas, con mayor o menor acierto, en lingüísticas, paralingüísticas, culturales, discursivas, etc. y, al momento de abordar la producción o la lectura, las mismas intervienen permitiendo la operatoria.

Las competencias lingüísticas y parte de las paralingüísticas son responsabilidad del área Lengua: el conocimiento del sistema, la aptitud para la lectura fluida, la reflexión sobre los hechos del lenguaje, la correferencialidad entre elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc. Pero, suponer que con esto los alumnos puedan dar cuenta de cualquier tipo de texto que se les presente es una pretensión excesiva.

"El contenido temático (o referente) de un texto -dice Bronckart (2004: 63)- puede definirse como el conjunto de las informaciones presentadas explícitamente en él, es decir, las que traducen las unidades declarativas de la lengua natural que se utiliza. (…) Un texto puede tener como tema objetos o fenómenos relativos al mundo físico (…); puede

presentar fenómenos relativos al mundo social (…); puede así mismo vehicular temas de carácter más subjetivo. Y puede incluso combinar temas relacionados con dos de esos mundos o con los tres." Podemos inferir pues, que no es el dominio de la lingüística el más conveniente y apto para la comprensión de un texto en el que su referencia y propósito pueden encontrarse más allá de los límites de lo simbólico y demanda de conocimientos puntuales sobre el tema.

Esta posición se complementa con la presentación de lo que denomina "géneros textuales", definidos como modelos existentes y disponibles en el *intertexto (*o *architexto)* a los que cada usuario apela en el momento de producir un texto empírico como el resultado de la *puesta en interfaz* entre tales modelos y las representaciones construidas por el agente a propósito de la situación de acción (cfr. Bronckart 2004: 87). Es decir, el intertexto, el inventario teórico de las posibilidades de formas textuales, ofrece las opciones a las que se puede apelar al elaborar un discurso, y éstas se constituyen en portadoras de sentido y alcanzan su grado de pertinencia al entrar en *interfaz* con las representaciones con las que se ponen en contacto. Esto sólo es eficazmente posible cuando estas representaciones han alcanzado un nivel de "correspondencia", una instancia en la que, al docente (emisor), se lo reconoce autorizado por su saber y el grupo de alumnos (receptor) se dispone a asumir como válida la nueva información recibida en forma lingüística.

Así, un texto podrá ser comprendido y contenido cuando sus especificidades y sus características hayan sido previamente incorporadas: las competencias discursivas y culturales podrán operar, desarrollarse u optimizarse dentro de un contexto que las legitime. A este respecto, vale recordar la concepción de *mundos discursivos* (Bronckart, 2004:95) como mundos virtuales creados por la actividad verbal, que "se construyen sobre la base de dos subconjuntos de operaciones. Las primeras explicitan la relación existente entre las coordenadas generales que organizan el contenido temático de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el cual se despliega la acción verbal que da lugar al texto. El segundo subconjunto de operaciones tiene que ver más específicamente con la relación que se establece entre, por una parte, las diferentes instancias de agentividad (personajes, grupos, instituciones, etcétera) en el modo en que se activan en un texto, incluyendo su inscripción en el espacio-tiempo, y por otra parte, los parámetros físicos de la acción verbal en curso (agente productor, interlocutor eventual y espacio-tiempo de la producción)".

En consecuencia, quienes potencialmente disponen de los recursos más eficientes para el trabajo sobre textos específicos, son los responsables de las áreas que se organizan, sostienen y articulan sobre este mismo tipo de género.

Esta propuesta focaliza la responsabilidad para la adquisición de estas habilidades en todas las áreas y sugiere que la demanda de la operatividad sobre los textos resulte en cierto modo secundaria para el alumno. Al leer con un objetivo concreto que va más allá de la demanda de lectura, y ésta se plantea como un paso para encontrar determinada información, buscar ciertos datos o confirmar alguna hipótesis, el hecho de leer se presenta como accesorio, caen las reservas, no aparecen las preocupaciones por dar cuenta de la fidelidad de una interpretación, la lectura se torna así una estrategia posible de la que dispone el alumno para alcanzar otro objetivo que excede la única habilidad de decodificar y exponer la constancia o no de su comprensión. Desde el área Lengua esto se hace no imposible pero sí limitado, en principio por la consideración del alumno de la pertinencia operativa de los textos seleccionados.

En este mismo sentido, "…una última crítica que se hace al abordaje textual -basada esencialmente en textos escritos canónicos y potencialmente normalizadora y gramatical- es la de que , en las prácticas ligadas al uso, la producción y la circulación de los textos, se hace abstracción de las circunstancias o de la situación de producción y de lectura de esos textos, generando una lectura de extracción de informaciones (explicitas e implícitas) más que una lectura interpretativa, reflexiva y crítica, y una producción guiada por las formas y por los contenidos más que por el contexto y por las finalidades de los textos" (*La traducción es propia)* (Rojo y Sales Cordeiro 2004).

Se trata entonces de proponer, potenciar y utilizar los procedimientos de comprensión y producción de textos, desde diversas asignaturas, no como una finalidad en sí misma. El trabajo sobre textos podría ser incluido en las planificaciones de todos los espacios curriculares como un contenido procedimental más, como una etapa imprescindible en pos de un propósito que supere -aparentemente- las exigencias de la lecto-comprensión. Puntualmente, los textos sobre los que se apoya y se difunde cada disciplina, obviamente, responden a un género adecuado y consecuente con el área de conocimiento a la que pertenecen. Por lo tanto, volvemos aquí a considerar el tema de los géneros textuales ya que "… constituyen el centro de la interioridad y de la exterioridad discursiva, influyen en todos los niveles textuales y son a su vez los que definen las actividades de lenguaje, así como las intenciones y responsabilidades de los agentes que las

llevan a cabo. En otras palabras, la pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto." (De Gregorio y Rébola 2005: 21).

La textualización, en ejercicio, surgirá como un medio, un condicionamiento, y no sólo como un fin.

Aquí es preciso el compromiso de los docentes de las diferentes disciplinas y no se trata de una carga extra: todos los profesores tienen la posibilidad y la exigencia de dominar y conocer las posibilidades de un sistema del que se sirven para su trabajo, reconocen los géneros textuales que les son pertinentes a su disciplina y tienen la tarea indelegable de ser agentes de la didáctica de lecto-comprensión. No es imprescindible tener un conocimiento acabado de las categorizaciones lingüísticas, simplemente, se está sugiriendo que las habilidades "básicas" que se requieren en el campo del trabajo sobre textos, sean tenidas en cuenta permanentemente.

No se trata de una actividad más, ajena a la especificidad disciplinar. Es, exclusivamente, la aplicación de los presupuestos que el abordaje de un objeto científico exige como parte integrante de su método: el discurso de la ciencia.

Como sugerencia para el emprendimiento de esta modalidad proponemos que se utilice lo que Shneuwly y Dolz (2004: 82) denominan un 'modelo didáctico', "… que presenta dos grandes características:

1. constituye una síntesis con un objetivo práctico, destinada a orientar las intervenciones de los profesores;
2. evidencia dimensiones enseñables, sobre la base de las cuales pueden ser concebidas las diversas secuencias didácticas." (*La traducción es propia).*

"Secuencias didácticas" pueden definirse como una estructura que, a manera de proceso, concluye con una producción.

Consistiría en partir de una *Presentación de la situación* en la que se detalle la tarea (en forma oral o de consigna escrita). Podría incluir la búsqueda de información en uno o varios artículos previamente asignados, en los que se deberá detectar o extraer núcleos semánticos pertinentes, reconocer el género y los objetivos que se persiguieron en la constitución de los textos.

Luego, dar paso a una *Producción Inicial* para que se puedan constatar las habilidades y conocimientos disciplinares específicos y de textualización (a fin de poner en evidencia aquellos aspectos en los que se deban concentrar y orientar las siguientes actividades), elaborar *Módulo/s* de ejercitación o actividades en los que los alumnos se vean impelidos a resolver situaciones de manera sistemática y en profundidad, (teniendo

como objetivo de cada una de ellas, la reflexión y/o reelaboración de lo advertido en la *Producción Inicial*), que lleguen a dar lugar a una *Producción Final* (oral o escrita) desde la que se evaluarán todas las habilidades y competencias que han sido activadas. (cf. Dolz et al. 2004)

Simultáneamente al desenvolvimiento de este proceso se podrá implementar, sin demasiado bagaje teórico sobre textualización, sólo con la aplicación del sentido común y práctico del docente de cualquier disciplina, los tres niveles de un trayecto didáctico como los formula Riestra (2006: 76): el "nivel de la apropiación enunciativa" es decir, la situación en que el texto asume su sentido práctico, su utilidad, sus primeros pasos hacia la inserción en un contexto (aquí se considerarán la situación temporal, el sujeto discursivo, las modalizaciones, etc.). En un segundo paso se trabajará el armado de su sentido, "nivel de la infraestructura textual", precisando el contenido temático, el género y las secuencias. Por fin, se evaluará el tercer nivel, el de los "mecanismos de textualización" que fueron utilizados (la conexión, la cohesión nominal y la cohesión verbal: todos aquellos aportes que la gramática posibilita y facilita para una comprensión apropiada de los discursos) (1).

Desde luego, esto no supone solucionar la problemática textual pero plantea una alternativa que debe comprometer no solamente a los docentes de Lengua, sino a la escuela en su conjunto. La inclusión del resto del plantel en la tarea de enseñar a trabajar con textos, no es simplemente una delegación de funciones, es una apelación a la responsabilidad didáctica del total de los docentes, ya que la lengua y sus textos, no son sólo una herramienta para la difusión de sus saberes sino que son la materia concreta de su práctica y una problemática que les atañe de manera directa.

Notas:
(1) Ver Dora Riestra: *Usos y formas de la Lengua Escrita*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As..P. 76

Referencias bibliografícas

BRONCKART, J-P.: (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*; Fundación Infancia y Aprendizaje; Madrid.

DE GREGORIO, M. y RÉBOLA, M. C.: (2005) *Articulación General y Disciplinar de Preparación para la Continuidad de Estudios Superiores*; M. E. C. Prov.S Fe / U. N. R.

RIESTRA, D.: (2006) *Usos y formas de la Lengua Escrita*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

ROJO, R. Y SALES CORDEIRO, G.: (2004) "Apresentaçâo: Gêneros orais e escritos comop objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer" en *Gêneros orais e escritos na escola*; Mercado Letras; Campinas SP.

SHNEUWLY, B., DOLZ, J. ET AL.: (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*; Mercado Letras; Campinas SP.

Claudio R. Delmaschio

Prof. de Ens. Media y Sup. en Letras

Docente Nivel Terciario, Medio y Universitario