

fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

L e n g u a

AUTORIDADES

MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
Lic. Susana Beatriz Decibe

SECRETARIO DE PROGRAMACIÓN
Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
Dr. Manuel G. García Solá

SUBSECRETARIA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA
Lic. Inés Aguerrondo

SUBSECRETARIA DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

fuentes

PARA LA
TRANSFORMACION
CURRICULAR

L e n g u a

República Argentina - 1996

INDICE

Presentación / 7

Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua / 9

Gustavo Bombini, Literatura / 11

María Adelia Díaz Rönner, Literatura / 49

Ofelia Kovacci / 103

Elvira Narvaja de Arnoux / 177

Ana María Postigo de De Bedia, Literatura / 215

Magdalena Viramonte de Avalos / 287

PRESENTACION

A partir de 1993 comenzó un proceso inédito de Transformación Curricular Federal, acorde con lo previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación. Dicha ley dispuso que el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aprobara Contenidos Básicos Comunes para todo el país. Hasta ese entonces, los procesos de cambio curricular se realizaban en forma heterogénea y no coordinada en los diferentes contextos provinciales, desperdiándose esfuerzos y energías, que podrían redituarse en un más profundo y extendido mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

El primer paso de este nuevo proceso consistió en acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación una metodología de trabajo. De acuerdo con ella, el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debía tomar en cuenta diferentes fuentes: las necesidades y demandas de la población, el estado de avance del conocimiento y las buenas prácticas docentes.

Para eso se propuso realizar una serie de actividades que, mediante la consulta a distintos sectores, permitieran recabar información adecuada y actualizada. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a organizaciones no gubernamentales, a empresarios y trabajadores, a jóvenes, a las familias, a investigadores, a académicos y a docentes.

La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.

Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos. Los especialistas consultados representan diferentes enfoques de cada campo y trabajan en instituciones diversas de todo el país. Cada uno de ellos consultó, a su vez, con un número de colegas, a partir de cuyos aportes concretó la propuesta.

Los volúmenes siguientes recogen aportes de las consultas e investigaciones acerca de las demandas que diferentes sectores de la sociedad argentina esperan que la educación atienda.

Los materiales que se publican sirvieron de base para elaborar borradores de trabajo que, luego de un arduo proceso de compatibilización, se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en diciembre de 1994 y revisados por primera vez en agosto de 1995. Los borradores se nutrieron también de propuestas curriculares renovadas a partir de 1984 y vigentes en varias jurisdicciones, y de contenidos básicos y diseños curriculares de otros países del mundo. Aquellos fueron discutidos por cientos de docentes en seminarios federales, regionales y provinciales.

Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía, que serán de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195.

En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del *primer nivel de especificación curricular*, el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina.

En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación o elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular*. La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo la adecuación o elaboración de los diseños curriculares provinciales, las escuelas comienzan a trabajar en el *tercer nivel de especificación curricular*, al desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearán conocer con más detalle los aportes que realizaron académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. Contrastarán sus ideas con las de ellos. Podrán ampliar su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, van destinados los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular*.

Lic. Susana B. Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Fuentes para la Transformación Curricular.
Lengua

Gustavo Bombini, Literatura

Licenciado en Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires; Docente e Investigador en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesor Titular de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

SUMARIO

Sobre el sentido de enseñar literatura

Lo histórico-cultural

Identidad social e individual

Relación lengua-literatura

La dimensión cognitiva

La apuesta

Elementos para pensar una didáctica de la literatura

Crisis del modelo de la historiografía literaria escolar

Necesidad de la articulación teoría-práctica en literatura

Escritura y enseñanza

Contextos y paratextos

Algunas líneas didácticas, algunas agrupaciones

Constitución del canon literario escolar

Tres notas en torno de la cuestión del canon

Formación docente en Literatura

Formación

Actualización

Algunas consideraciones en torno de la orientación humanística en Polimodal

Apéndice. Orientaciones bibliográficas en literatura

Bibliografía general

Anexo. Nómina de colegas consultados

SOBRE EL SENTIDO DE ENSEÑAR LITERATURA

Sin lugar a dudas, la escuela se constituye como el espacio de mediación de la literatura de mayor alcance social. Mayor alcance, pues por su interior se distribuyen las concepciones, los saberes, los discursos sobre la literatura y, consecuentemente, las selecciones de lo que se habrá de leer como literatura, dirigidos a los más diversos grupos sociales.

La escuela consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado como literatura y de cómo ésta habrá de ser leída; y esta imagen y este modo de leer habrán de constituirse como únicos y excluyentes para muchos jóvenes en toda su vida. La escuela se presenta, en la sociedad democrática, como el reaseguro para el contacto de masivos grupos humanos con variadas dimensiones del saber, dentro del campo de la ciencia y del arte. Específicamente es el escenario donde se desarrollan ciertos procesos pedagógicos que tienden a afianzar la formación del gusto y la creación de hábitos vinculados con la disposición estética y específicamente con la recepción de la dimensión de lo literario.

Crear esta disposición supone crear las condiciones para el desarrollo de ciertas competencias lingüísticas y de ciertas competencias simbólicas o rituales que la dimensión de lo literario —como las otras prácticas estéticas: la plástica, la música, el teatro, etc.— está poniendo en juego. Uno podría preguntarse acerca del valor de la literatura, del interés de su inclusión en el interior del currículum de la Educación Polimodal, de las certezas para realizar la apuesta a que los adolescentes de entre quince y dieciocho años entren en contacto con el discurso literario, se conviertan en receptores competentes de cierto tipo de manifestación estética, devengan consumidores más o menos avezados de cierto objeto cultural complejo.

Partimos del postulado de que habrá de ser conveniente que se trabaje con el discurso literario, a través de todos los años de la Educación General Básica, así como también en todas las especialidades de la Educación Polimodal.

Existen y quiero postular en este documento razones de diversa índole que justifiquen esta inclusión.

Lo histórico-cultural

Por una parte, podemos recurrir a razones de índole histórico-cultural. Históricamente la literatura —casi a la par de la disciplina historia o instrucción cívica— ha cumplido un papel central en la formación de la conciencia nacional. A través de un recorte de objetos culturales altamente valorados, de una serie de textos literarios considerados “clásicos”, la escuela es la principal difusora de una de las operaciones estético-ideológicas más importantes de este siglo en la Argentina: la fundación de la literatura nacional, es decir, la fijación de un conjunto de textos y de una hipótesis de organización histórica que es la monumental *Historia de la literatura argentina* de Ricardo Rojas. Operación que la crítica literaria ha analizado¹ y que tiene su correlato en el campo de la enseñanza: en el nivel universitario, la creación de la primera cátedra de literatura argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el nivel secundario, la separación de las literaturas hispanoamericanas de las literaturas españolas.²

Esta conciencia de lo nacional es también —y especialmente en el área de la enseñanza de la lengua y la literatura— una conciencia lingüística, es la construcción, a través del aparato de inculcación escolar, de una lengua estandarizada, considerada legítima para el uso del ciudadano argentino, incontaminada seguramente —tal era la pretensión— de las influencias de las lenguas de la inmigración —especialmente italiana— que podrían afectar el español en estado “puro”;³ el predominio de la literatura de la península en los programas y en la carga horaria, que hasta el día de hoy sigue vigente (especialmente en el bachillerato en que se le dedica un año a la española al igual que al conjunto de las latinoamericanas) es prueba de este tipo de jerarquización que se vincula con las operaciones cultural-ideológicas de principios de siglo a las que nos referíamos.⁴

¹ Véase, Altamirano, Carlos, “La fundación de la literatura argentina” en: Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, *Ensayos argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988, y Montaldo, Graciela, “Polémicas” en: Montaldo, Graciela y otros, *Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Historia social de la literatura argentina*, tomo VII, Buenos Aires, Contrapunto, 1989.

² Bombini, Gustavo, “La repercusión pragmática de la literatura en instituciones no universitarias. Historia y problemas de la práctica de la enseñanza de la literatura en la Argentina”, Universidad de Buenos Aires. Tesis Doctoral en preparación.

³ Blengino, Vanni, “El conflicto lingüístico, el precio de la integración” en: *Más allá del océano. Un proyecto de identidad, los inmigrantes italianos en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990.

⁴ Bombini, Gustavo, Tesis Doctoral en preparación y “Mitos y fundaciones en la enseñanza de la literatura española” en: *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens, 1994.

Más allá de estas consideraciones —que son puntos de partida para la discusión en el momento de plantear un cambio curricular— la escuela ha naturalizado para la cultura nacional la idea de la inevitabilidad de la lectura de ciertos “clásicos”, la necesidad del contacto con ciertos textos nacionales como marca distintiva del proceso de escolarización. Una discusión actualizada sobre el tema habrá de considerar las posibles redefiniciones de la idea de lo nacional en tanto no somos contemporáneos al proceso de constitución del Estado-nación que marcó el momento de la organización de la disciplina escolar “Literatura” y del nivel de la educación secundaria. Será necesario, entonces, definir una serie de textos de la literatura argentina que operarían como puntos de partida en torno a ejes de discusión sobre temas significativos de la cultura nacional. De esta manera, la literatura, en tanto práctica verbal diferenciada, habrá de establecer correlaciones con otras prácticas o series: política, social, histórica, filosófica, etc. Habrá de pensarse, entonces, a la literatura como constitutiva de una identidad nacional —cuyo contenido hay que debatir y poner en discusión—.

Identidad social e individual

También habrá que pensar a la literatura como una práctica que contribuye a la construcción de una identidad social, en tanto es un discurso modelizador⁵ está ofreciendo modelos de todo tipo: lingüísticos, psicológicos, morales, políticos, consuetudinarios, etc.

En este sentido, la literatura aparece como un discurso que formaliza, procesa, organiza la experiencia social e individual. Existe un “uso” generalizado de la literatura —difícil de explicar teóricamente— pero que liga literatura con experiencia.

Es así que en la enseñanza de la literatura en la escuela media uno de los interrogantes más frecuentemente formulado es: ¿cómo relacionar a la literatura con el mundo real, con el contexto cotidiano en el que efectivamente viven los adolescentes?⁶

Frente a esta pregunta, la primera advertencia que cabe realizar se refiere al riesgo de apostar a un modelo de literatura fuertemente ligada al mundo adolescente, “que se superponga con el orden de cosas tal como ese orden de cosas está” —dice Martín Kohan—. La “vida real” en tanto objeto mismo de la literatura —al decir

⁵ Lotman, Yuri, *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979.

⁶ Kohan, Martín, “Sobre la literatura en la enseñanza media”, mimeo, 1994.

de Terry Eagleton—⁷ podrá ser repensada críticamente desde el interior de la literatura. Esta se convertirá en instrumento para el cuestionamiento, para la posibilidad de separarse, de distanciarse de ese “mundo real” y ahí pensar la transformación y el cambio. “Estoy pensando, desde luego, en el Quijote. El Quijote se olvida del mundo para ponerse a leer; sólo cuando las lecturas le permiten imaginar un mundo diferente al que ya existe, vuelve al mundo real: vuelve para mostrar lo que hay en él de empobrecedor y opaco”, concluye Kohan.

Pero además, esta noción de experiencia y “mundo real” remite a la categoría de sujeto, a la idea de que las humanidades —ya no entendidas como el mito del humanismo trascendental— y específicamente, la literatura “todavía tienen un rol enormemente importante que jugar en la construcción y reproducción de formas de subjetividad”, aspecto fundamental en el momento de pensar el currículum de literatura.

Esta dimensión subjetiva no habrá de entenderse únicamente como —y cito a Peter McLaren—⁸ “un mejoramiento y una capacitación de sí mismo sin poner en tela de juicio el orden social existente”. La idea de lo subjetivo en literatura puede quedar asociada —como lo advierte McLaren al comentar el filme “La sociedad de los poetas muertos”— a “esa forma de pedagogía liberal, humanista, (que) sirve a la contención de lo político, a vigilar discursivamente el alzamiento, a equiparar la liberación con lo personal por sobre lo social, y enmascarar formas de dominación. Es una pedagogía impregnada de la ficción de la palabra a expensas del mundo”.

Relación lengua-literatura

Desde el punto de vista lingüístico, habrá que resignificar la idea de lengua legítima ligada a distintas concepciones del lenguaje literario. En este sentido, se revisará el modo de entender la articulación lengua-literatura, superando esa relación de tipo subsidiario que tradicionalmente se ha establecido en el campo de la enseñanza: será necesario reconocer que la lengua literaria no opera como discurso normativo, no fija modelos del “buen decir” sino que, por el contrario, está sujeta a permanen-

⁷ Eagleton, Terry, *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, y “The significance of Theory” en: Eagleton, Terry, *The significance of Theory*, Oxford, Basic Blackwell, 1990.

⁸ McLaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1994.

tes cambios: no existe una concepción única del lenguaje literario; es más, la literatura elige, en algunos casos, deliberadamente —estoy pensando en cierta literatura de vanguardia poco frecuentada en la escuela— transgredir normas del código lingüístico en busca de un efecto estético.⁹

La literatura se constituye, asimismo, en la forma más compleja de articulación discursiva y ha de permitir la construcción del modo más riguroso de las competencias discursivas. Una retórica específica y compleja, el predominio de las funciones poética y metalingüística, los procedimientos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las peculiaridades del sistema de la enunciación literaria son algunos rasgos del discurso de la literatura para cuyas competencias de lectura y escritura habrá de trabajar la escuela. Tal como lo plantea Martín Kohan: “La literatura nos prepara para ‘leer mejor’ todos los discursos sociales”.¹⁰

La dimensión cognitiva

Podemos recurrir también a razones de índole pedagógica referidas especialmente al orden de lo cognitivo: la disciplina escolar “literatura” está proponiendo el desarrollo de una modalidad de pensamiento a la que Jerome Bruner¹¹ denomina “narrativa”, vinculada con la producción de “buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles”; se vincula con “intenciones y acciones humanas” y se opone a la modalidad “paradigmática o lógico-científica” que persigue el “ideal de un sistema matemático, formal”.

La literatura —como cualquier otra actividad estética— estaría apuntando al desarrollo de la primera de estas modalidades de funcionamiento cognitivo.

Es importante señalar que aún faltan estudios que, más allá de los análisis textuales inmanentes o contextuales, den cuenta de la dimensión cognitiva en literatura, de los procesos de comprensión de los textos literarios por parte de los sujetos. La recepción del discurso literario y los procesos cognitivos que tienen lugar en la

⁹ Interesan las consideraciones de Pierre Bourdieu en: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, AKAL, 1985. Además, hemos trabajado el tema de la relación lengua/literatura en una publicación dirigida a profesores: Bombini, Gustavo y López, Claudia, *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*, Buenos Aires, Programa “La UBA y los Profesores Secundarios/UBA XXI/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 1994.

¹⁰ Kohan, Martín, ob. cit.

¹¹ Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.

lectura del texto literario constituyen un punto de partida fundamental para la construcción de la práctica de la enseñanza.¹²

Con Bruner podemos afirmar que “sabemos poco sobre el ‘lector en el texto’ como proceso psicológico”, sobre la manera en que los lectores “extraen” significados de los textos literarios.

La apuesta

La apuesta a la literatura en la escuela, la posibilidad de que ocupe un lugar central en el currículum, que sea materia troncal en el nivel Polimodal parece encontrar su justificación en la naturaleza del propio objeto.

Bastará con seguir la lógica del objeto para concluir en la inevitabilidad de su enseñanza: la literatura es, al decir de Italo Calvino, una enciclopedia abierta, infinita e inacabada. Y continúa: “El gran desafío de la literatura —y podríamos agregar nosotros: ‘y de su enseñanza’— es poder entretejer los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada, del mundo”.¹³

Más aún, esta lógica del objeto propone el horizonte para pensar su práctica, en este caso pedagógica. Dice Calvino en el libro citado: “La excesiva ambición de propósitos puede ser reprobable en muchos campos de la actividad, no en la literatura. La literatura sólo vive si se propone objetivos desmesurados, incluso más allá de toda posibilidad de realización. La literatura seguirá teniendo una función únicamente si poetas y escritores se proponen empresas que ningún otro osa imaginar.”¹⁴

¹² Steen, Gerard, *Understanding metaphor in literature*, Londres, Longman, 1994.

¹³ Calvino, Italo, “Multiplicidad” en: Calvino, Italo, *Seis propuestas para el último milenio*, Madrid, Ediciones Siruela, 1989.

¹⁴ Robert Young establece en su interesante artículo “Una tradición en crisis (Gran Bretaña)” la innegable relación entre el lugar social y educativo de la literatura y las políticas educativas imperantes. Cito *in extenso*, “La primera [crisis] es la consecuencia de la política educacional del actual gobierno conservador, la segunda surge del conflicto creciente del sujeto ante la manera en que la literatura debe ser leída, pensada, enseñada. [...] La literatura está amenazada, tanto del exterior como del interior, desde el instante en que la política gubernamental de educación se orienta en: forma decisiva hacia las ciencias, las competencias técnicas y la formación profesional, uniéndose esto a una disminución dramática del financiamiento de las carreras humanísticas y del número de lugares ofrecidos a los estudiantes en este terreno, los que tienen como ‘mancha’ estudiar y enseñar la literatura, comienzan a cuestionar su validez tanto como concepto como práctica educativa” en: Bombini, Gustavo (Estudio preliminar y selección de textos), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.

ELEMENTOS PARA PENSAR UNA DIDACTICA DE LA LITERATURA

Crisis del modelo de la historiografía literaria escolar

Es conocida por todos los docentes de literatura que trabajan en el nivel de la enseñanza media, la pérdida de significación como conocimiento a enseñar que ha ido afectando a la historia literaria. Ya ha sido planteado repetidas veces en el ámbito docente el dilema acerca de si enseñar literatura es enseñar historia de la literatura o es ponerse en contacto directo y trabajar con textos literarios.

Señala al respecto, el profesor Aníbal Jarkowski: "Otro malentendido es confundir las críticas al enciclopedismo con la historicidad del discurso literario. Objetar las listas de fechas, autores, movimientos, no puede confundirse con la manifestación histórica del discurso literario. Por lo tanto, dejo a un lado el enciclopedismo (cuestión que ya nadie defendería) y propongo que sí se considere la historicidad de lo literario: la literatura como formulación discursiva que reacciona respecto de una situación histórica. No hablo de 'documento' ni de 'reflejo', sino de resolución simbólica de contradicciones sociohistóricas".¹⁵

Frente al modelo historicista de carácter enciclopedista, que reduce la práctica de la enseñanza literaria a la memorización de biobibliografías de autores, de datos aislados sobre movimientos estéticos, datos históricos contextualizadores, resúmenes de argumentos y estrategias de reconocimiento de recursos expresivos, se ha buscado en los últimos años una tendencia a producir cambios en esta modalidad.

Tanto en algunas experiencias aisladas de docentes como en algunas propuestas editoriales se ha observado, en los últimos años, una búsqueda de alternativas que permitan superar la perspectiva historicista. Inversión de la cronología: primero se leen los textos del siglo XX y después los de los siglos anteriores, en el caso de la

¹⁵ Jarkowski, Aníbal, "Sobre la literatura en secundaria", mimeo, 1994.

enseñanza de la literatura española o la articulación a través de temáticas caracterizadoras de textos más alejados en el tiempo con textos más contemporáneos.

Al margen de la pertinencia teórica de estas propuestas —uno podría preguntarse por el efecto de lectura que produciría la inversión de la linealidad temporal o podría discutir sobre la pertinencia de una sobredeterminación temática en la organización de los libros de texto— estos ejemplos muestran los esfuerzos por superar la perspectiva mencionada y también la ausencia de un enriquecimiento teórico que permitiera reconsiderar la cuestión de la historia de la literatura a la luz de una revisión del modelo historiográfico. La escuela, y más específicamente la enseñanza de la literatura dirigida a adolescentes, no deberá prescindir de la perspectiva histórica; ésta se presenta como fundamental en el momento de leer ciertos textos, ciertos sistemas de textos, ciertos fenómenos político-culturales, etc.

Por ejemplo, no será posible leer *El matadero* de Echeverría o *el Facundo* de Sarmiento si no se recurre a ciertos conocimientos acerca del contexto en el que ambos textos fueron producidos y, seguramente, será también significativo reconocer también los procesos de recepción de los mismos.

También será posible vincular estos dos textos con todo el sistema de textos en torno al rosismo y llegar incluso a textos no contemporáneos —no escritos por la generación de los proscritos— para conocer adecuadamente una tradición productiva dentro de la tradición literaria argentina.

De este punto de vista sobre la historia literaria parece dar cuenta el texto de Jorge Luis Borges “Kafka y sus precursores”. Vale la pena releerlo atentamente para repensar esta cuestión.

Observamos que la crisis del modelo historiográfico no sólo es didáctica; es también teórica y es materia de discusión en este nivel. La crisis en el campo de la enseñanza no parece más que ser subsidiaria de una crisis en el marco teórico de referencia.

Es necesario postular, entonces, que la práctica de la enseñanza de la literatura habrá de estar alerta al doble movimiento de innovación de la teoría historiográfica y de la crítica literaria. Sólo si la escuela establece fuertes puntos de imbricación entre las prácticas teórico-críticas y la enseñanza podrá evitar los típicos fenómenos de alejamiento de los saberes escolares advertidos lúcidamente por Gerard Genette: “la enseñanza es una realidad histórica que nunca ha sido transparente ni pasiva: las estructuras del saber y las de la enseñanza nunca coinciden perfectamente, una sociedad nunca enseña todo lo que sabe e, inversamente, a menudo continúa enseñando conocimientos caducos, que ya están fuera del campo vivo de la ciencia”.¹⁶

¹⁶ Genette, Gerard, “Retórica y enseñanza” en: Bombini, Gustavo, *Literatura y educación*.

En este sentido, cabe preguntarse sobre cuáles han sido hasta ahora los efectos y qué estrategias se prevén para dar cuenta de las interpelaciones que, por ejemplo, la sociocrítica o la estética de la recepción han dirigido a la historia literaria.¹⁷ Las preguntas por los objetos de la historia literaria, los autores, las generaciones, los movimientos, los géneros, las técnicas, las instituciones, los lectores, las lecturas, las operaciones de la crítica y la producción misma, deben reformularse para interrogar críticamente a la historia literaria escolar y para construir puntos de partida para la recuperación de esta perspectiva en los estudios histórico-literarios escolares.

Los conceptos de totalidad, sucesión, causalidad deben ser revisados en un arco que va desde los formalistas rusos hasta Foucault,¹⁸ pasando por Bourdieu¹⁹ o por los aportes de la estética de la recepción²⁰ para lo que se tendrán en cuenta las últimas investigaciones de la historia de la lectura,²¹ de los estudios culturales²² y de las literaturas comparadas²³ como líneas seguramente productivas para la revisión de la práctica de la enseñanza de la literatura.

Asimismo será necesario tener en cuenta la incidencia más o menos directa que la revisión, puesta en crisis, reformulación, etc. de los modelos historiográficos locales y latinoamericanos habrá de ejercer en el discurso escolar sobre la historia literaria. Desde la relectura del mismo Ricardo Rojas, a la operación Viñas, sin dejar de tener en cuenta los efectos de ampliación de lecturas de la Historia de la Literatura Argentina de la colección "Capítulo" del Centro Editor de América La-

¹⁷ Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

¹⁸ Foucault, Michael, *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

¹⁹ Bourdieu, Pierre, "Campo intelectual y proyecto creador" en: Bourdieu, P. y otros, *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI, 1967; *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios, 1983, y *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, París, Du Seuil, 1992.

²⁰ Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz, ob. cit., y Jauss, Robert, *Pour une esthétique de la réception*, París, Gallimard, 1978.

²¹ Chartier, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1992, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza, 1993, y *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa, 1994. También Darnton, Robert, "Historia de la lectura" en: Burke, Peter (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.

²² Para un panorama sobre estudios culturales véase Delfino, Silvia (comp.), *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*, Buenos Aires, La Marca, 1993.

²³ Como una introducción al tema de las literaturas comparadas véase Schemelling, Manfred, *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Barcelona, Alfa, 1984. También Link, Daniel, "Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual, por una pedagogía", ponencia presentada en las Primeras Jornadas "La enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles medio y terciario" organizadas por el Instituto Nacional Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" en Buenos Aires, durante los días 27 y 28 de octubre de 1994 y reproducido en: *Remate de Males*, Campinas, Unicamp (en prensa).

tina y los diversos proyectos historiográficos latinoamericanos (Angel Rama, Alejandro Losada, Ana Pizarro) será posible rastrear los prolegómenos para la construcción de una historia literaria para el ámbito escolar que, seguramente, no deberá convertirse en nueva enciclopedia de corrientes historiográficas, sino en herramienta para la lectura de textos y para la comprensión enriquecida de prácticas culturales diversificadas.²⁴

En este mismo sentido, será necesario tener en cuenta los procesos de relectura que la crítica literaria argentina ha llevado adelante en los últimos años. Pienso específicamente en ciertos trabajos de Josefina Ludmer y de Beatriz Sarlo²⁵ para pensar si en esos particulares discursos críticos no será posible recuperar claves —a través de rigurosos procesos de divulgación y transposición didáctica—²⁶ para la construcción de alternativas en la enseñanza literaria.²⁷

Necesidad de la articulación teoría-práctica en literatura

Pero el problema de la didáctica de la literatura no se reduce a la crisis y revisión del modelo historiográfico. Este constituirá sólo un modelo, un abordaje posible de los textos.

²⁴ Cito algunos títulos orientadores para entrar en el tema de historiografía: Alegría, Fernando y otros, *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Avila, 1974 (especialmente Angel Rama, "Sistema literario y sistema social en Hispanoamérica"); Pizarro, Ana, *La literatura latinoamericana como proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América, 1985, y también Gramuglio, María Teresa, "Historias de la literatura, pasión y deseos", Buenos Aires, Revista *Punto de vista*, año XII, N° 36, diciembre de 1989. Específicamente hemos abordado el tema en el Seminario de Posgrado, "La enseñanza de la literatura, un problema para la historiografía literaria", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 1994-95.

²⁵ Cito algunos títulos, Sarlo, Beatriz, *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos, 1985; *Una modernidad periférica; Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, y *La imaginación técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992, y Ludmer, Josefina, 1988, *El género gaucho*, Buenos Aires, Sudamericana.

²⁶ Para el concepto de divulgación véase Authier, Jaqueline, "La mise en scène de la communication des discours de vulgarisation scientifique" en: Revista *Langue Française*, 64, Larousse, París, 1984. Para el concepto de transposición: Chevallard, Yves, *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage, 1985.

²⁷ Para un desarrollo teórico y específico de Argentina y Latinoamérica véase el volumen monográfico "La(s) historia(s) de la literatura" (año XXII, 2, 1987) de la revista *Filología* del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Mientras tanto reconocemos un febril desarrollo en el campo de la teoría literaria que muestra diversidad de aspectos, múltiples enfoques, plurales campos de referencia sobre los que se construyen prácticas teórico-críticas que han mostrado —en el desarrollo de este siglo— la complejidad que puede asumir la consideración del objeto literatura. Creemos que la escuela no puede estar desvinculada de este desarrollo teórico sino que, por el contrario, debe establecer estrategias que permitan articular, que permitan establecer la relación entre teoría literaria y práctica de enseñanza.

Esta relación, sabemos, se presenta como un fenómeno mucho más complejo que el de la mera aplicación de elementos de la teoría al campo de la enseñanza. No interesará —y de hecho esto se ha puesto en práctica en algunas experiencias conocidas, en el nivel secundario— que las teorías de la literatura se conviertan en saberes escolares en sí mismos. Es necesario en este punto recurrir al concepto de transposición del campo de la didáctica que habrá de dar cuenta de los procesos específicos por los que los saberes de la teoría se convertirán en saberes escolares.

Sobre el desarrollo teórico antedicho es necesario puntualizar que su impacto se ha limitado a la reproducción de saberes en el ámbito universitario y no ha explotado aún las nuevas modalidades didácticas que podrían desprenderse de estos nuevos campos del saber.²⁸

En este sentido, una propuesta curricular en literatura en el nivel Polimodal habrá de partir de la necesidad de construir una nueva didáctica que deberá estar basada en una teoría de la literatura adecuada al campo de la educación. Esta teoría debería articularse —siguiendo a van Dijk— como una teoría de los textos literarios y, a la vez, como una teoría de la comunicación y el contexto literarios.²⁹

En primer término, una teoría de los textos literarios supone tener en cuenta las propiedades más generales del uso de la lengua y del discurso recuperando, en este sentido, la importante tradición argentina que liga fuertemente lengua y literatura en el campo de la enseñanza. Al respecto van Dijk³⁰ señala la necesidad de fundar

²⁸ Para la relación entre teoría literaria y enseñanza pueden consultarse los proyectos de investigación de María Elena Torre y otros, "Una relación productiva entre teoría, crítica y enseñanza", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Sur; Bombini, Gustavo y otros, "Los efectos de la teoría literaria en la práctica de enseñanza", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y también los trabajos del Profesor Gustavo Giménez de la Cátedra de Didáctica Especial —área Letras— de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

²⁹ He desarrollado alguno de estos aspectos en mi libro *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Rosario, Homo Sapiens, 1994.

³⁰ Véase Teun van Dijk, "Estructuras y funciones del discurso literario", Conferencia 5 de *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980 y "La pragmática de la comunicación

una teoría de los textos literarios a partir de categorías y niveles propios de la teoría general de los discursos que sustentaría, entonces, en un eje horizontal la relación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura.

Este eje horizontal permite pensar, entonces, la relación entre la literatura y los otros discursos sociales. Al decir de Bajtín,³¹ la literatura como género discursivo secundario reorganiza en su interior la diversidad de géneros primarios (periodístico, propaganda, cine, radio, televisión, cotidiano). Es en este préstamo donde será posible pensar el carácter productivo de la noción de intertextualidad y que constituye el lugar donde la literatura dialoga con las otras manifestaciones lingüísticas extraliterarias.

A la vez, en un eje vertical, será necesario abrir la pregunta por la especificidad del discurso literario y dar cuenta, entonces, de rasgos estructurales específicos. Estos rasgos no habrán de pensarse como definitivos sino que se deberá plantear el hecho de que una determinada cultura, en un determinado momento histórico, selecciona una serie de textos a los que les atribuye la calidad de literarios.

Para el reconocimiento de estos rasgos estructurales será necesario incorporar en la enseñanza, elementos de una nueva retórica de la literatura que venga a dar cuenta de una serie de operaciones que “marcarían” —de variadas maneras y en distintos contextos culturales— a los discursos literarios para hacerlos reconocibles como tales en esos contextos. Más precisamente, van Dijk recupera de la teoría general de los discursos categorías y niveles que le van a permitir reconocer estructuras retóricas de la tradición literaria.

Si bien la teoría del texto literario de van Dijk ofrece un marco general dentro del cual ubicar al discurso literario estableciendo relaciones de similitud y contraste con los otros discursos sociales, es necesario ampliar el campo de referencia teórico hacia la recuperación de líneas de trabajo de la retórica de la ‘elocutio’ que desde distintas perspectivas realizan desde la década del ‘60, Jakobson, Barthes, Genette, el Grupo μ y otros.³² En estos autores encontraríamos un fuerte marco teórico-instrumental que permitiría disponer de exhaustivos dispositivos de análisis de textos desprovistos de la impronta normativa de la retórica tradicional. En esta línea de trabajo, el dis-

literaria” en: José Antonio Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco, 1987.

³¹ Bajtín, Mijail, “El problema de los géneros discursivos” en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

³² Sólo cito algunos títulos para entrar en el tema de la retórica, Roland Barthes, *Investigaciones retóricas I*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1989; R. B. y Gerard Genette, *Investigaciones retóricas II*, Idem ant.; Grupo μ ; *Retórica general*, Barcelona, Paidós, 1989, y Elena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1985.

curso literario no se presenta como una esfera separada y sobrevalorizada sino como una instancia de cruce y diferenciación respecto del resto de los discursos sociales.

Junto a la nueva retórica, la narratología de corte estructuralista (Propp, Greimas, Genette, Barthes)³³ permitirá trabajar una retórica de la 'dispositio' que facilitará el acceso a ciertos tipos de estructuras narrativas y elementos complejos de su constitución.³⁴

El segundo componente de una teoría de la literatura es, para van Dijk, una teoría de la comunicación y del contexto literarios.

Más allá del texto y de la posibilidad de que ciertas estructuras textuales pudieran ser consideradas caracterizadoras de lo literario, en última instancia, la literatura se define en términos de lo que para algunas instituciones cuenta como literatura. Es decir, que un conjunto de factores y convenciones socioculturales históricas y cambiantes influirá en la constitución de un canon. Este canon dará lugar a la existencia de un conjunto de textos en el que será posible rastrear y reconocer una serie de marcas diferenciadoras de lo literario para cierta circunstancia sociocultural. En último término, para van Dijk, la literatura se define a partir de procesos de recepción que son posibles dentro de los marcos contextuales en los que ocurre la comunicación literaria.

Tal como lo proponía Barthes en su artículo sobre el análisis retórico podríamos pasar del análisis inmanente y exhaustivo de los códigos retóricos a "relacionar estos códigos con la sociedad y la historia que los producen y consumen".³⁵

Escritura y enseñanza

Una de las prácticas más innovadoras que se han desarrollado en los últimos años en la escuela es la práctica de la escritura. En función del marco teórico que hemos puntualizado, el trabajo de escritura en el aula a partir de consignas podrá recuperar conceptos significativos de estos marcos en función de prácticas de producción de textos que serán, sin duda, solidarias con prácticas de lectura y comprensión.

³³ Para el tema de narratología ver, Mieke Bäl, *Teoría de la narrativa*, Madrid, Cátedra, 1982; Roland Barthes, Algridas Greimas y otros, *Análisis estructural del relato*, México, Premia, 1985, y Gerard Genette, *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989.

³⁴ Hemos registrado una propuesta similar en Bonilla Alvarez, Sebastián, "Retórica para la enseñanza secundaria" en: *Saber de Letra I*, Universidad de Barcelona, Departamento de Lengua y Literatura, 1992.

³⁵ Barthes, Roland, "El análisis retórico" en: Barthes, R. y otros, *Literatura y sociedad*, Barcelona, Martínez Roca, 1969.

Superando aquellas perspectivas que ven a la práctica de la escritura desde un punto de vista acotado al juego con el lenguaje, será posible sistematizar una didáctica de la escritura de textos literarios que pondrá en juego competencias específicas para la producción de este tipo de textos, junto a una aproximación sistemática a los distintos géneros.

Son las más frecuentes —en las propuestas, experiencias y publicaciones de taller de escritura relativamente conocidas en el ámbito de la escuela media— las consignas que apuntan al trabajo con el texto narrativo. A través de operaciones de ampliación, reducción, completamiento, inserción, etc., sobre textos narrativos dados se ponen en escena los mecanismos más sencillos del funcionamiento de este tipo de discurso y se tiende poco a poco a la incorporación de aspectos más complejos (voz, punto de vista, focalización, temporalidad, etc.).³⁶

En cuanto al discurso poético se han realizado experiencias y se han elaborado consignas en las que se trabaja a partir de distintas figuras retóricas, ciertas operaciones y categorías retóricas convencionales, ciertas estructuras esquemáticas propias del género, trabajo con los valores connotativos del signo, relaciones de intertextualidad, etc.

Contextos y paratextos

A la vez —y a la luz del segundo componente de la teoría propuesta por van Dijk— es necesario incluir en una didáctica de la literatura los aspectos vinculados con la comunicación y los contextos literarios.

En este sentido podríamos pensar en una serie de textos paraliterarios que son manifestaciones de los distintos marcos que “más allá del texto” conforman el espacio literario.³⁷

Prólogos de textos y de antologías, prefacios, introducciones, notas al pie, anotaciones, solapas y contratapas, reseñas y críticas periodísticas, reportajes, son todos

³⁶ Una bibliografía básica para el taller de escritura, Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1985; Grupo Grafein, *Teoría y práctica de un taller de escritura*; Madrid, Altalena, 1981; Gloria Pampillo, *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1982; Gloria Pampillo y Maite Alvarado, *Taller de escritura con orientación docente*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1986, y de las mismas: *Talleres de escritura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988. También Nicolás Bratosevich y equipo, *Taller literario*, Buenos Aires, Hachette, 1992 y Maite Alvarado y Gustavo Bombini, *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.

³⁷ Para el tema de paratexto ver Gerard Genette, *Seuils*. París, Seuils, 1987; Maite Alvarado, *Paratexto*, Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y, específicamente dirigido a docentes, Gustavo Bombini y Claudia López, *El lugar de los pactos*.

tipos de texto que tienen que ver con marcos concretos de la comunicación literaria y permiten elaborar —en tanto objetos de análisis y producción en el aula— una perspectiva crítica sobre las condiciones de producción y recepción literarias.

Pensar además la retórica particular de cada uno de estos géneros a partir de sus condiciones concretas de producción (autores, lectores, canales, tema, propósitos, intereses, contextos, etc.) permitiría una fuerte familiarización con los complejos procesos que se ponen en juego en el interior de las instituciones literarias.

También la lectura, análisis y producción de textos programáticos de escritores refiriéndose a su propia tarea, editoriales de revistas literarias, manifiestos, etc., se puede convertir en una serie altamente productiva en el momento de analizar y contrastar diferentes concepciones de lo literario.

En algunas experiencias en nuestro país se ha trabajado con consignas que proponían la redacción de prólogos para textos incluidos en programas, la confección de antologías a partir de diferentes criterios, dados y elaborados por el alumno, la producción de contratapas, biografías de autores, reseñas periodísticas, etc.

Además, hacer un análisis de los contextos de comunicación literaria puede convertirse en una estrategia interesante en el momento de abordar la perspectiva histórica.

Algunas líneas didácticas, algunas agrupaciones

Sin duda, enseñar literatura es, en un primer momento, decidir una agrupación de textos, es pensar relaciones entre esos textos seleccionados y trabajar hipótesis de sentido derivadas de esas agrupaciones.

Uno podría pensar en algunos ejes que permitirían organizar algunas clases, algunos bloques de trabajo. Más allá de lo que consigne en este documento, he comprobado que existen numerosas alternativas de trabajo realizadas en sus prácticas individuales por numerosos docentes en el país:

- agrupaciones por géneros, evitando el aplanamiento de las clasificaciones que niegan su historicidad (por ejemplo, como género no trabajado en la escuela, los textos autobiográficos);
- agrupaciones que permitan trabajar una historia de las formas (por ejemplo: *El matadero* de Echeverría, “La fiesta del monstruo” de Borges y Bioy Casares, “La refalosa” de Ascasubi y “Cabecita negra” de Rozenmacher);
- agrupaciones que suponen operaciones de relectura de una tradición (por ejemplo, “El fin”, “El sur”, “Biografía de Isidoro Tadeo Cruz”, de Borges, como relecturas del Martín Fierro);

- agrupaciones que propongan cruces con otros discursos: cine, artes plásticas, ciencias, filosofía.

Constitución del canon literario escolar

Uno de los conceptos para pensar sobre la organización de la práctica de la enseñanza de la literatura es el concepto de canon literario. El canon literario definido por Fowler como un “subconjunto de escritores y escritos del pasado”,³⁸ habrá de reconocer características particulares para el caso del canon literario escolar. En general, se ha considerado al canon literario escolar como un corpus de textos inmóvil, una lista de textos “clásicos”, de literatura obligatoria, “de programa”, reñida fuertemente con los intereses de los alumnos como potenciales lectores y reñida también con las posibilidades de incorporación de lecturas más actuales, de figuras literarias consideradas “de segunda línea”, de textos literarios que propongan un lenguaje no usual en el ámbito escolar.

Pese a esta caracterización habitual, es necesario examinar esta noción de canon, resignificarla y convertirla en un punto de partida para la elaboración de criterios para la determinación del corpus de lectura escolar.

Se ha tendido a considerar, entonces, al canon escolar como idéntico al canon oficial, concebido como la prescripción emanada de los organismos de gestión educativa (Ministerio de Educación, Dirección de Educación, Secretaría de Educación) y habitualmente reproducida por la propuesta editorial escolar.

Sin embargo, la práctica misma de la enseñanza de la literatura está demostrando que el establecimiento y la dinámica de este canon se explican a partir de variables más complejas que dan lugar a diferentes modos de manifestarse el canon. Por una parte, y siempre siguiendo a Fowler, podemos hablar de un *canon personal*, que tiene que ver con las obras que cada individuo “ha tenido la ocasión de conocer y valorar”; podemos hablar también de la existencia de un *canon crítico* que incluye un determinado conjunto de textos que un cierto lector privilegiado —un historiador o crítico literario—, en tanto es un agente consagratorio, elige para su tarea de interpretación o juicio. De manera más general podemos hablar de un *canon accesible* que se define por toda aquella literatura disponible, es decir, edita y en circulación.

Volviendo a la cuestión del canon escolar es necesario postular, entonces, que en su conformación habrá de producirse un cruce de criterios que permitirá dar cuen-

³⁸ Fowler, Alastair, “Género y canon” en: Miguel Garrido Gallardo (comp.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 1988.

ta de la complejidad de los procesos de la constitución de aquello que se entienda por literatura.

Es así que, sobre la base de una prescripción curricular de carácter blando (que sería deseable que revisara la noción de "obligatoriedad", sin que esto implique el abandono de criterios y puntos de vista preestablecidos en el momento de organizar un programa de estudios o una planificación) intervendrán, a partir de la noción de canon personal, todas aquellas decisiones que cada docente ponga en juego a partir de su formación, de su experiencia como lector, de sus zonas de preferencia, de sus criterios autónomos en el momento de planificar, de establecer un corpus de lecturas para sus cátedras.

También habrán de intervenir en la constitución del canon escolar, los procesos de legitimación puestos en juego en la conformación del canon crítico. En este sentido será necesario que las decisiones acerca de la literatura en la escuela interactúen fluidamente con las prácticas críticas, entendiendo estas prácticas críticas como procesos de legitimación de nuevos textos así como también de relectura del corpus más estable de la(s) historia(s) literaria(s).

Sabemos que los institutos terciarios, la escuela secundaria, el mercado editorial escolar —a través de libros de texto y colecciones escolares— son instancias mediadoras que inciden en la conformación del canon literario escolar; pero queremos también postular que la revisión de esta noción implica la necesaria apertura hacia otras instituciones que —por afuera de la escuela— dan cuenta de nuevos textos y de nuevas lecturas.

La librería, entendida como espacio estratégico de exhibición de lo disponible y la crítica periodística (reseñas y comentarios de libros en diarios, y en suplementos y revistas culturales y literarios) deberían ser consideradas fuentes de información y de consulta permanente en la práctica de la enseñanza. También la Universidad, en función crítica y de investigación, habrá de cumplir (sólo en los períodos picos de su excelencia científica) una función legitimadora altamente significativa, proponiendo la constante lectura y relectura de nuevos y viejos autores. La incidencia de críticos académicos como Pedro Henríquez Ureña o Ana María Barrenechea que incluyeron nuevos textos y lecturas en sus cátedras de enseñanza secundaria, terciaria, universitaria o en sus tareas de investigación, produjeron o favorecieron procesos de ampliación del canon escolar en el nivel de la enseñanza secundaria.

Dentro de este movimiento que podríamos llamar de flexibilización del canon literario escolar será preciso recurrir también a la noción de canon accesible. Si antes habíamos mencionado al mercado editorial escolar como una de las instituciones mediadoras constitutivas del canon literario escolar, creemos adecuado recurrir a la noción de canon accesible para mostrar que la flexibilización y ampliación de este canon escolar dependerá de los intercambios que la práctica escolar establezca con

otros circuitos de la producción editorial, no exclusivamente escolares. De la tendencia a evitar la clausura del circuito escolar, de impedir el repliegue de la cultura escolar sobre sí misma dependerá, entonces, la posibilidad de pensar una práctica de la enseñanza de la literatura atenta a los desafíos más significativos que proponga la producción literaria.

En este sentido, la idea de canon literario escolar ampliado permitirá revisar una de las constantes más típicas de la práctica de la enseñanza de la literatura en la Argentina: la exclusión de textos traducidos de literaturas no hispánicas. Razones del orden de la política lingüística —a las que nos referimos más arriba— habían impedido la inclusión de textos traducidos de las literaturas europeas, norteamericana y de fuera de occidente.

Un primer acercamiento al canon accesible nos mostrará una variada oferta de estas literaturas en distintas propuestas editoriales, por afuera del mercado escolar.

Intentamos explicar, entonces, cómo se produciría el pasaje de un canon literario escolar entendido como coto o cerco, atravesado por una lógica de clausura, a una noción de canon literario escolar ampliado que propondría una lógica basada en permanentes procesos de selección y exclusión de textos procedentes del ámbito extraescolar.³⁹

Tres notas en torno de la cuestión del canon

1. Dentro del canon literario escolar de la escuela secundaria en los últimos años, la denominada “literatura juvenil” ocupa un lugar significativo, en cuanto a su repercusión cuantitativa. El género invariablemente nos conduce a la polémica. Voy a citar mi opinión —en colaboración con Claudia López— consignada en una publicación reciente: “Literatura producida sin establecer conexiones con el resto de la producción literaria (se trata de un grupo de escritores especializados en el género que publican exclusivamente en editoriales escolares y que son apoyados por un elenco de críticos-apologetas ligados, en general, a las mismas casas editoriales y al ambiente escolar) su existencia estaría proponiendo una modificación en los criterios para la conformación del canon escolar. Su programa estético está apostando a la posibilidad de producir una literatura basada en la satisfacción de las demandas temáticas del grupo lector adolescente. El criterio de inclusión en el canon ya no se-

³⁹ He tratado el tema del canon y la selección de lecturas en la escuela secundaria en: *La trama de los textos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989; en: *Otras tramas*, y con Claudia López en: *El lugar de los pactos*.

ría la pertenencia de ciertos textos y autores a la tradición literaria sino su adecuación a los intereses de unos determinados lectores.”

En un artículo anterior y en uno posterior nos hemos referido al tema. Creo (creemos) que, a partir de la noción de canon que he puesto en consideración, se hace necesaria una discusión en profundidad sobre la especificidad de esta literatura juvenil, sobre su interés para la formación de lectores, sobre su relevancia cultural, sobre su posible efecto innovador en la conformación del canon literario escolar ampliado.⁴⁰

2. Otra de las zonas de ampliación del canon literario escolar es la de la llamada cultura juvenil. Objetos culturales de códigos mixtos circulan para el consumo extraescolar de los adolescentes. Entre sus gestos innovadores, la escuela incorpora historietas, rock, graffitis, programas de radio y guiones televisivos, para su consideración en la clase de lengua y literatura. Su abordaje puede ser interesante, siempre y cuando se encare con los instrumentos adecuados. Dejo para la discusión la siguiente cita de Beatriz Sarlo:⁴¹

La escuela (se dice) podría beneficiarse y aumentar su eficacia reutilizando las destrezas que sus alumnos han aprendido en otra parte: la velocidad del feeling adquirida en el videogame; la capacidad de comprensión y respuesta frente a una superposición de mensajes; los contenidos familiares y exóticos proporcionados por los medios. Sería absurdo discutir sobre estos datos y, sin embargo, todavía deberíamos poder contestar si tales destrezas y saberes son suficientes para considerarlos herramientas decisivas en la adquisición de otros saberes y destrezas vinculados, todavía hoy, a la palabra, al razonamiento lógico y matemático abstracto, al discurrir lingüístico y a la argumentación, indispensables, hasta nuevo aviso, en el mundo del trabajo, de la tecnología y de la política.

3. Otra zona del canon literario escolar son los textos de la “literatura regional”. En torno a esta literatura existe ya una tradición en la literatura nacional. Imprescindiblemente, la escuela debe retomar esa discusión. Se me ocurriría leer los primeros ensayos de *Una literatura sin atributos* de Juan José Saer.⁴²

⁴⁰ El tema de la literatura juvenil aparece tratado en: Gustavo Bombini y Claudia López, “La literatura ‘juvenil’ o el malentendido adolescente” en: *Versiones*, Revista del Programa “La UBA y los Profesores Secundarios”, año 1, N° 1, 1992.

⁴¹ Sarlo, Beatriz, *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires, Ariel, 1994. Puede consultarse García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

⁴² Saer, Juan José, 1988, *Una literatura sin atributos*, Santa Fe, Cuadernos de Extensión Universitaria, Serie “Ensayo”, N° 7.

FORMACION DOCENTE EN LITERATURA

Formación

Sea en los profesorados universitarios o en los profesorados terciarios, la formación de docentes en el área de Letras habrá de tener en cuenta los aportes teóricos más actualizados del campo de la lingüística y la teoría literaria. Los contenidos de la formación excederán —y es deseable que así sea— aquello que se constituya como el saber a enseñar a los alumnos.

Si bien hemos partido de la consideración —ya explicitada más arriba— de que la teoría no habrá de ser reducida a la aplicación mecánica de modelos de análisis, ni tampoco habrá de constituir un conocimiento en sí mismo para ser enseñado en el nivel Polimodal (conocimiento de principios, categorías, métodos, historia de las teorías, etc.), creemos que la teoría literaria debe ocupar un lugar central en la formación de docentes de literatura. Tanto las distintas corrientes del desarrollo histórico de la teoría literaria, las “teorías” en plural: formalismo, estructuralismo, estética de la recepción, sociocrítica, etc., como la teoría literaria en singular —entendida como espacio de indagación y problematización teórica—.

Las teorías literarias, entendidas como aplicación de modelos, las teorías como espacios donde se plantean problemas de literatura y la teoría como análisis de las teorías, de las concepciones sobre la literatura en la sociedad, como análisis de las poéticas, etc. serán contenidos sustantivos de la formación docente.

A la vez, vemos que este conocimiento sobre la teoría no deberá asumirse como mero conocimiento teórico-crítico sino que en una segunda etapa será fundamental —tal como lo habíamos dicho— articular este conocimiento en procesos de construcción didáctica. En este sentido, es necesario proponer espacios dentro del área de didáctica de la lengua y la literatura —quizá a través de talleres— en los que constantemente se apunte a la construcción de propuestas de trabajo para el aula, en los que se busque sistematizar modelos de articulación teoría-práctica para los procesos de transposición didáctica.

Por otra parte, no creemos redundante señalar que todas las consideraciones que hemos realizado al tratar la cuestión del canon literario escolar habrán de aplicarse en el momento de referirnos a la constitución del canon literario en la formación docente. En algunas observaciones que hemos realizado informalmente, hemos comprobado que, en muchos casos, el repertorio de lecturas que se presenta en los programas de estudio de los profesorados coincide, repite la selección de textos del canon literario escolar restringido.

Se enseña a los futuros profesores aquello que, a su vez, ellos enseñarán a sus alumnos en el secundario. Esta lógica basada en la homogeneización de la transmisión, clausura los espacios posibles para la innovación y deja a la cultura escolar atrapada en su propia especificidad y desconectada de los circuitos más significativos de la práctica literaria.

También retomando aspectos trabajados en la primera parte de este documento, es necesario puntualizar la importancia de revalorizar la práctica de la escritura en la formación docente. Puesto que hemos postulado el interés de la incorporación de prácticas de escritura en la enseñanza de la literatura —y creemos en su interés también en la enseñanza de la lengua— es fundamental que esta práctica se desarrolle también durante la formación docente. No existe la posibilidad de coordinar un trabajo con la escritura con los alumnos, si quien se halla a cargo de esta coordinación no ha experimentado con esta práctica. Tanto en talleres específicos, en los que se trabaje con distintos tipos de textos, ficcionales y no ficcionales, como en la necesaria tendencia a incorporar prácticas de escritura en el interior de las asignaturas de cualquier orientación, escribir durante la formación docente debería convertirse en una actividad permanente.

Pensamos, en definitiva, en un docente que incorpora la escritura en su práctica profesional: redacta proyectos de trabajo en forma individual o grupal, presenta ponencias en congresos, jornadas o encuentros vinculados a la cuestión de la enseñanza, escribe un diario de experiencias, colabora en revistas de producción escolar, etc.

En nuestro país, en algunos profesorados como el Joaquín V. González de Buenos Aires, en el Normal de Reconquista, en el de la Universidad de Mar del Plata o en el de Universidad de la Patagonia se cursan talleres de escritura curriculares, optativos en algunos casos y obligatorios en otros, que podrían tomarse como experiencias de referencia.

Actualización

Evidentemente, el avance constante de la producción teórica demanda una tarea de actualización permanente de los docentes en actividad. Actualización que será factible de llevar adelante en el marco de ciertas condiciones laborales que lo permitan.

Es necesario que las propuestas de actualización y capacitación se presenten mostrando alguna organicidad, a la manera de estudios de posgrado y no como cursos sueltos.

En este sentido caben destacarse tres experiencias: la de cursos a distancia semi-presenciales del Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza, las actividades de capacitación docente en el área de lengua y literatura llevadas adelante por la Cátedra de Didáctica Especial en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta y el Programa "La UBA y los Profesores secundarios" como experiencia de articulación entre Universidad y escuela secundaria. En este sentido creemos que las universidades nacionales podrán cumplir un rol significativo en la tareas de formación y capacitación docente.

Cabe destacar también la experiencia de la Maestría en Ciencias del Lenguaje —ideada y coordinada por la Profesora Elvira Arnoux— que se desarrolla en el Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González" de Buenos Aires, con una duración de cuatro semestres que propone una actualización lingüístico-teórica de alto nivel.

Sería fundamental que este tipo de experiencias se generalizaran y encontraran dentro de la estructura del sistema educativo un espacio de excelencia académica al que los docentes de literatura asistieran sistemáticamente y por el cual recibieran el reconocimiento económico correspondiente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO DE LA ORIENTACION HUMANISTICA EN POLIMODAL

Más allá de las materias troncales comunes a todas las orientaciones, en la humanística será necesario establecer bloques de materias, talleres y seminarios que permitan el acceso a diversidad de teorías y prácticas en torno a los más variados objetos literarios en conexión con fenómenos culturales más amplios.

Previa discusión de cuál sea el concepto de humanidades que se tenga en cuenta y de qué relaciones de diferenciación y exclusión establezca con el campo de las ciencias sociales, será necesario articular bloques de contenidos que apunten a una formación literaria diversificada que pueda tener en cuenta tanto el conocimiento de las humanidades clásicas (habría que pensar en uno o dos cursos de cultura griega y latina), como el conocimiento de las literaturas nacionales latinoamericanas, europeas, norteamericana y no occidentales.

Este conocimiento de las literaturas se articulará necesariamente con la incorporación de un marco teórico-analítico diversificado que permitirá el acceso a los diferentes textos y permitirá plantear una diversidad de problemas a partir de los mismos. Este conocimiento teórico tendrá en cuenta saberes de distinta procedencia y reconocerá momentos de conocimiento y práctica de modelos de análisis y de hipotetización y reflexión en torno a problemas teóricos de literatura.

Pero por otra parte, será necesario introducir perspectivas de análisis que tiendan a articular literatura con otros discursos sociales en general, y con otros discursos estéticos, en particular. Así las relaciones literatura/historia, literatura/política, literatura/psicoanálisis, literatura/cultura, literatura/culturas populares, literatura/cine, literatura/historieta, literatura/música, literatura/teatro habrán de conformar líneas de investigación y práctica, sea a través de talleres, seminarios y cursos.

En este sentido, se reconocerá la importancia de trabajar con la profundización de aspectos teóricos esbozados en el tronco común, así como también con elementos de lingüística y semiología, del análisis cultural, de numerosas posibilidades de interdisciplinariedad por la que literatura pueda vincularse a otras prácticas discursivas y sociales.

Según la modalidad elegida se podrá tender a la lectura más o menos intensiva —a través de lecturas de fuentes, adaptaciones, divulgaciones, etc.— de material bibliográfico sobre alguna temática específica, dentro de un área de investigación pre-determinada.

La modalidad de seminario permitirá el trabajo con ejes cada vez más precisos y acotados que serán condición para una mayor profundización de las temáticas abordadas.

La modalidad de taller tenderá a la posibilidad de obtener producciones críticas o estéticas en relación con los objetos y problemáticas abordados.

Entre los talleres de carácter obligatorio se contará con el taller de escritura, organizado como un trabajo teórico-práctico que se articule con los conocimientos trabajados en los seminarios y cursos teóricos.

Teniendo en cuenta experiencias ya realizadas —en el Colegio Nacional Avellaneda de la Capital o en el Colegio Nacional de la Universidad de La Plata— será conveniente adoptar un régimen de asistencia por materias —para permitir una mayor flexibilidad para la elección de cursos, talleres y seminarios e incluso con un régimen de semipresencialidad que permita la realización de trabajos de investigación en bibliotecas, archivos, entrevistas, etc.

APENDICE

ORIENTACIONES BIBLIOGRAFICAS EN LITERATURA

En torno a la noción de canon accesible que explicamos más arriba, ofrecemos en este apartado una descripción de algunas de las propuestas editoriales en circulación que ampliarían beneficiosamente los repertorios de lectura en la escuela.

Comienzo citando algunas colecciones ya tradicionales, de vasta difusión en el mercado.

Por ejemplo, del Centro Editor de América Latina, la colección "Capítulo", de literatura argentina y la "Biblioteca Básica Universal" que reúne textos de autores de todos los géneros, de todas las épocas y nacionalidades.

También de Losada, la "Biblioteca Clásica y Contemporánea" que presenta características similares a la "Biblioteca Básica Universal" del Centro Editor de América Latina.

De editorial Espasa Calpe se destaca la colección "Austral", especialmente de obras de autores latinoamericanos que han sido republicadas en los últimos años con prólogos actualizados a cargo de críticos contemporáneos.

De Editorial A-Z se puede mencionar la "Serie del Reencuentro", abocada a autores extranjeros del siglo XIX y principios del siglo XX. Cada título cuenta con una nota preliminar confeccionada por el traductor del volumen donde se reseña, breve pero exhaustivamente, la vida del autor, así como algunas particularidades de la obra en cuestión. Los primeros títulos de la serie son recopilaciones cuentos y novelas.

Se han seleccionado escritores como D. H. Lawrence (*El aroma de los crisantemos*, volumen de cuentos), Honorato de Balzac (*La búsqueda de lo absoluto*) o Virginia Woolf (*Un cuarto propio y otros ensayos*). Es una edición rústica pero bien cuidada, de tapa blanda y a colores y en formato de bolsillo; constituye un material manuable y cómodo y sumamente accesible desde el punto de vista económico.

Editorial Sudamericana ha seleccionado y dedicado un área de su fondo editorial a la escuela secundaria en la sección "Sudamericana Joven", que cuenta con tres series establecidas: Cuento, Novela y Ensayo.

Es de particular importancia mencionar que en las series Cuento y Novela se acompaña cada volumen con una guía de trabajo para el profesor donde se brinda información acerca del autor y del género, un breve estudio crítico de la obra y algunas propuestas de actividades para el aula. La serie Cuentos consta de cuatro antologías breves de autores de distintas nacionalidades; el resto de la serie se compone de libros de cuentos, como por ejemplo *Bestiario* de Julio Cortázar, *Misteriosa Buenos Aires* de Manuel Mujica Láinez, etc. La serie Novelas se compone —hasta la fecha al menos— de autores contemporáneos hispanohablantes, de distintas nacionalidades; por ejemplo *Relato de un naufragio* de Gabriel García Márquez —Colombia—, *La plaza del diamante* de Mercé Rodoreda —España—, etc.

La serie Ensayo consta de cuatro volúmenes dedicados a episodios o figuras de la Historia Nacional donde se alterna la ficcionalización histórica con el material de archivo. Si bien no se trata de textos literarios, el género “historia de vida” puede resultar un tipo de discurso atractivo para el conocimiento de contextos históricos en la enseñanza de la Literatura en el Nivel Polimodal.

Editorial Alfaguara ha producido una Colección Juvenil de autores nacionales. Queremos recomendar especialmente algunos volúmenes de su par colombiana distribuidos en la Argentina, como la *Antología de cuentos latinoamericanos* —Borges, Carpentier, Cortázar, etc.—, la *Antología de cuentos clásicos juveniles* —Pushkin, Dostoievsky, Tolstoi, etc.— o *La historia interminable*, de Michael Ende.

Sin dudas se merece una mención y recomendación especiales la colección “Cara y Cruz” del Grupo Editorial Norma. La particularidad más evidente de esta colección es que en cada ejemplar de la misma, el lector encontrará dos libros distintos y complementarios. Al empezar a leer por la tapa “Cara” del libro hallará una obra o antología; si da la vuelta al libro, invirtiéndolo, lo abrirá por la tapa “Cruz” donde podrá conocer ensayos sobre la obra y su autor, citas a propósito de ellos, cronología y bibliografía. La colección cuenta con un área de Literatura, compuesta por una vastísima cantidad de títulos, de autores americanos y europeos de todos los géneros, desde el siglo XVI en adelante. Asimismo se ofrece un área de Filosofía, mucho más escueta pero no menos acertada, y está en preparación un área de Lírica.

Otro emprendimiento editorial es la colección “Libros para nada” de Libros del Quirquincho que reúne antologías de narrativa y poesía de autores argentinos y latinoamericanos, textos del surrealismo francés, una antología de graffitis, antologías de letras de rock, nacionales y extranjeras, una selección de adaptaciones de textos literarios a historieta, entre otros títulos. Se presentan ilustrados y con una “banda” que funciona como paratexto.

Es también destacable la colección “Alianza Cien” que ofrece, en pequeños volúmenes a bajísimo costo, literatura universal muy diversa.

Otros emprendimientos que merecen destacarse son los que están a cargo de diarios nacionales que periódicamente publican literatura, como la Biblioteca de *Página 12*.

Con un criterio interesante y fuertemente innovador para la enseñanza debe destacarse la Colección "Primera Persona", de Ediciones El Cielo por Asalto que incluye textos de géneros autobiográficos: memorias, cartas, autobiografías, crónicas, diarios, etc. Hasta ahora se han publicado textos de Franz Kafka, César Vallejo, Walter Benjamin, Oswald de Andrade y Domingo F. Sarmiento.

De circulación restringida al ámbito escolar es necesario mencionar la Colección "Leer y Crear" (LYC) que, además de ofrecer un amplio repertorio de textos del canon tradicional, ha producido también algunas antologías con criterios innovadores.

Fuera del género antología pero considerándolos en este sentido interesan los dos textos de Daniel Link: *Literator IV* y *Literator V*, de Editorial Eclipse, como propuestas que ponen en juego un canon innovador para la lectura en la escuela.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AA. VV., "Enseigner la littérature", número monográfico de *Cahiers pédagogiques*, N° 89, 1970.
- ACHUGAR, Hugo, "El poder de la antología/la antología del poder" en: *Cuadernos de Marcha*, Montevideo, N° 46, agosto de 1989.
- ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.
- BALLÓN AGUIRRE, Enrique, "Historiografía de la literatura en sociedades plurinacionales", en: *Filología*, Revista del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso", Año XXII, 2, 1987; "Las historias de la literatura", Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BARTHES, Roland, "Literatura/enseñanza", en: Bombini, Gustavo (selección y prólogo), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Colección "Los Fundamentos de la Ciencia del Hombre", Centro Editor de América Latina, 1992.
- BARTHES, Roland, "Reflexiones sobre un manual" en: *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1986.
- BERNABEU, Lidia; Govetto, Elsa; Posorsky, Hebe y Saura, Norma, "La enseñanza de la literatura: un género polémico", Buenos Aires, *Versiones*, Revista del Programa "La UBA y los Profesores Secundarios", N° 2, noviembre de 1993.
- BOLLINI, Rosa y Cortés, Marina, *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.
- BOMBINI, Gustavo, "Taller de escritura y lectura. Las literaturas no escolares" en: *¿Por qué no leer con los jóvenes?*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación, Dirección Nacional del Libro, Ministerio de Cultura y Educación, 1989.
- CULLER, J.; Derrida, J. y otros, *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, 1989.
- ESCARPIT, Robert, *Sociología de la literatura*, Buenos Aires, Fabril, 1962.
- FEIJOÓ, María del Carmen; Hirschman, Sarah, *Gente y cuentos: educación popular y literatura*, Buenos Aires, Hvmnitas-Cedes, 1989.
- GRAFF, Gerard, *Professing literature*, University of Chicago Press, 1987.

- GUENIER, N., "Enseignants du secondaire et nouvelles recherches", París, *Poétique*, 30, Avril 1977.
- MOURALIS, Bernard, *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, El Ateneo, 1978.
- MCCORMICK, Kathleen, *The culture of reading and the teaching of english*, Manchester University Press, 1994.
- SOLLERS, Phillippe, "Notas sobre literatura y enseñanza" en: *Para una crítica del fetichismo literario*, Madrid, AKAL, 1975.
- TERRACCINI, L., *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino, Edizioni La Rosa, 1980.
- WILLIAMS, Raymond, *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1982.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

- Prof. Cristina FAJRE, Didáctica en Letras, Universidad Nacional de Salta.
Prof. Graciela HERRERA DE BETT, Didáctica en Letras, Universidad Nacional de Córdoba.
Prof. Jacobo SETTON, Taller de expresión escrita, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Aníbal JARKOWSKI, Literatura Argentina II, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Carlos BATILANA, Literatura Latinoamericana I, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Martín KOHAN, Teoría Literaria II, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Marina CORTÉS, Semiología, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Rosana BOLLINI, Semiología, Universidad de Buenos Aires.
Prof. Claudia LÓPEZ, Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires.
Prof. María Adelia DÍAZ RÖNNER, Literatura Infantil, Universidad Nacional de Mar del Plata.

María Adelia Díaz Rönnner, Literatura

Profesora en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Jefa de Area de “Fundamentación y Humanística” de la Escuela Superior de Artes Visuales “M. Malharro”, Mar del Plata.

SUMARIO

Introducción

Aproximaciones 1

A. Literatura y escuela

1. El culto y el protectorado
2. Más allá del horizonte: la literatura

B. Leer, ¿qué es?

1. ¿En qué consiste?
2. Verificación e ilegalidad
3. Resistir a la resistencia

Aproximaciones 2

A. El lugar de la literatura en la EGB: zonificación necesaria

B. Qué leer y por qué = criterios de selección

Bibliografía

Teórica

Metodológica

Formación de docentes

Anexo 1. "40 maneras de divertirse promoviendo la lectura"

Anexo 2. Conclusiones del Primer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil-Juvenil de la Patagonia

Anexo 3. Conclusiones del Tercer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil-Juvenil de la Patagonia

Anexo 4. Nómina de colegas consultados

INTRODUCCION

El siguiente documento argumentará sobre la necesidad de reformular el tratamiento de la Literatura desde el reconocimiento de su carácter autónomo —su discursividad específica y la importancia de los capitales culturales y económicos que implica— y de su merecido derecho a una circulación independizada de otras disciplinas que la malversan y usufructúan.

Al mismo tiempo es forzoso destacar la relación inescindible con el tiempo y el espacio que la sociedad le otorga —y le ha otorgado desde su configuración— y, en consecuencia, la construcción permanente e historizable de un público denominado “lector”.

He empleado el término APROXIMACIONES como marca de:

1. La no clausura de lo que aquí se expone: un modo de rodear interesadamente las cuestiones para preguntar, rectificar, descifrar, hipotetizar los preconceptos y los criterios de nuestra tarea con lo literario (libros, lectores, lecturas, géneros y discursos, p.e.).
2. La discusión acerca del bagaje teórico que merece el campo literario y necesidad del conocimiento del mismo para su trasbordaje en la construcción de lectores activos, los alumnos, en situación de exploración de la palabra en su grado poético. Esta discusión implica, asimismo, revisar la competencia lectora de los docentes.

El documento constará de tres aproximaciones que cubrirán tentativamente las posibles maniobras literarias durante la EGB y la Polimodal.

Mientras que en “Aproximaciones 1” se abordan aspectos provenientes de la sociedad y de la renovada colonización sufrida en el territorio de la literatura —de carácter lingüístico o ideológico— en 2 se apunta a la consideración del qué y del porqué leer, el cómo seleccionar, el papel de los mediatizadores —docente, bibliotecario—, formulación de estrategias lectoras para el aula y la escuela durante la EGB.

De cada una de las zonas distintivas de "Aproximaciones" debieran obtenerse conclusiones, o una especie de "base de lanzamiento", si se quiere. Estas bases permitirán, con posterioridad, ordenar a los docentes un itinerario más conforme a las necesidades y problemáticas que la Literatura impone por sí misma; además, les permitirá encarar una puesta en marcha desde la adecuación y estrategia que cada lector/selector de cada región del país exija.

El Anexo 1 consiste en una serie de acciones para *la producción de la lectura*, ayuda que consideramos inmejorable para el rescate del libro dentro de las escuelas y la reposición del docente lector como un hábil jugador en el mundo de las palabras.

Los Anexos 2 y 3 surgieron de la necesidad imperativa de dar a conocer las conclusiones obtenidas de los Encuentros de Profesores de Literatura Infantil y Juvenil de la Patagonia que se iniciaron en Cipolletti (1992). Dada la excepcionalidad de los convocados, única en el país, y las interpretaciones sobre el campo específico de la recepción y de la pedagogía de la Literatura considerada, señaladas por sus enunciadores reales, los profesores a cargo, más las investigaciones que los mismos han generado, he considerado que esas conclusiones no podían ser ignoradas.

Apostillas a esta introducción

a) La bibliografía mencionada en este trabajo no es exhaustiva. Permitirá apuntalar, confrontar, argumentar, explorar, contener, aquellas cuestiones que nos interesan sobre este campo particular. O sea que es insoslayable.

b) A lo largo del documento habrá un intruso inevitable y excelentemente vigoroso: el mercado, es decir, la dimensión "mercancía" del texto literario. Aunque elíptico, a veces, su presencia será constante.

APROXIMACIONES 1

A. Literatura y escuela

1. El culto y el protectorado

Pretender la lectura entusiasta e interesada de E. Echeverría, Domingo F. Sarmiento, Horacio Quiroga, Alfonsina Storni, M. Mujica Láinez, Jorge L. Borges y tantos otros —ellos, fundadores de un modo de narrar la argentinidad: desde el exilio, desde la pasión amorosa o del suburbio, desde el pionerismo, desde el prestigio pampeano—, así como la de admirados, leídos y confesadamente tutelares en los escritos de muchos de ellos como Chejov, Dostoievski, Cervantes, Proust, Poe, Stevenson, Kipling, más allá de las aulas y, asimismo en el ámbito universitario, es casi imposible: una proeza, se diría.

Para quienes no leen, o no han continuado una lectura gustosa de algunos de los nombrados, sabemos que los episodios compulsivos de su lectura, el elevado énfasis en la obligatoriedad de la misma en los cursos de Literatura y en los de Lengua, han decidido la expulsión de autores y de lectores aunque en diferente grado. La expulsión, para el autor y sus libros, de una manipulación familiar implica su consagración, su puesto en la estantería de los “célebres” y “consagrados”; para el lector, en cambio, es el no retorno confiado a ningún libro, a veces, nunca más a un libro.

El acto mismo de la compulsión a leer es la cosecha manifiesta de una concepción de la Literatura, de quienes merecen habitarla o no, y la legitimación proveniente de los diversos circuitos o controles sociales, económicos, políticos, culturales, que defiende a “su Literatura” y a “sus escritores”. La presión pedagógica para que se produzca la lectura de “los próceres literarios” es la que permite la fetichización de la Literatura hasta tornarla en objetos culturales artificiales, desgajados de los hechos humanos, de la propia historia.

Ante esta situación distorsionada del discurso correspondiente a la Literatura, y entendiendo que lo literario postula un deseo de la realidad, la relectura de un vie-

jo artículo de Philippe Sollers, donde con agudeza apunta cuestiones sobre la “Literatura y su enseñanza” (1974), es un acierto. Leerlo es atravesar nuevamente certidumbres provenientes de nuestra práctica pedagógica y de las conductas sociales que están actualmente escenificadas en nuestras escuelas; es, también, encarar las múltiples paradojas y contradicciones a que estamos expuestos ideológicamente durante una presunta enseñanza de la Literatura. Al cerrar esta suerte de catálogo, en el punto 20 lanza lo fundamental: *la miseria de lectura*. Según Sollers, la razón de la misma radicaría en que “el país que practica el culto de su literatura es un país donde nadie lee o casi nadie lee”. ¡Brava faena de Sollers con su denuncia!

En este artículo se oye el dictamen de un francés advirtiendo, amonestando y repudiando la asfixia sufrida por el lector ante una Literatura tan magistral, eterna, desmesurada.

De Francia a la Argentina hay, sabemos, un trecho muy pequeño: también aquí cultivamos una Literatura estática, ejemplificadora, modelizante; también nos regodeamos con los incuestionados epígonos de las escuelas literarias que han surcado, en delicado movimiento, de lo de allá hacia aquí y también a los que lo han hecho de aquí hacia allá. Palpablemente, hemos configurado modelos literarios y trazos estéticos que ya poco y nada se leen —salvo por razones estrictamente de estudio o de investigación académicas— o, peor todavía, cuando se los lee, el esfuerzo por desenvolverlos de las marañas de palabras que los rodean paratextualmente y de la suma de las “historias oficiales” los hacen distantes, excesivos, enmudecidos.

La incontaminación de la que hacen gala, como se ha visto, “los elegidos escritores de una cultura nacional” la padece, a su modo, la escritura literaria que se ofrece a los niños.

Montar un corpus literario para niños —basado en la reflexión acerca de qué y cómo debería ser una Literatura para ellos— implicaría para el docente —y la institución escolar en general— tomar en cuenta la fuerza del mercado que le impone autores, temas, series: *modos de narrar y modelos para leer*.

Es común que no se sospeche del carácter demagógico de algunas ofertas —imágenes autores y títulos de tapa acariciando las curvas seductoras del negocio editorial—, ni se desconfía de la noción de Literatura que se trafica, ni se advierte siquiera el empujamiento que el concepto de *Infancia* ha sufrido durante los últimos años del siglo XX.

Los docentes deben hacerse cargo de esa suerte de itinerancia que provoca la lectura literaria: ese viaje del significado al significante, ese abordaje a la masa hojaldrada verbal sobre la que escribía Barthes; sostener además una activa desconfianza en cuanto a las “celebridades” o a los fantasmas de “elegidos”. Todo vale para *instalar la des-neutralidad* con respecto a lo consagrado, para re-conquistar las propias

voces del imaginario histórico con mejor criterio —recordemos, siempre es oportuno, “el ejercicio del criterio” pulsado por José Martí—, para armar a un lector e independizarlo de los flujos y reflujos del mercado editor.

Neutralidad infiere clausura de sentidos, dogmatismo; se lee desde afuera, desde el no compromiso con la significancia textual, desde la fuga del centro, desde las zonas restringidas del prestigio institucional, académico: desde el silencio del YO. Que lea como un pez en el agua de los libros, inmerso en un universo literario con fronteras propias pero flexibles, sólo marcadas por su enciclopedia de lector y por su afán de cooperación con el autor.

En fin, la institución escolar no debe funcionar como un protectorado del lector ni de los libros en cuanto a que su tarea debe ser más revulsiva, si cabe, porque deberá subvertir lo dado mediante criterios puntuales y con democracia lectora y, por consiguiente, prestarse a hospedar lo nuevo, lo ignorado, lo aún no explotado. A manera de apostilla, es necesario señalar que estas pulsiones sobre una dinámica de recepción de nuevas lecturas tienen sentido a partir de las probables transformaciones —de tipo económico, de lo migratorio y sus efectos, incluido el intercambio lingüístico nacional y extranjero— que la formación de mercados continentales e intercontinentales producirán en breve.

A partir de esta nueva perspectiva oblicua en que instalamos al lector de literatura en la escuela —y la apuesta por la construcción permanente del sujeto lector— es que violentamos la “honorable faena” de celebrar una Literatura cristalizada y enmudecida por el prestigio, la que —como anotara Sollers en el artículo de los '70— conlleva a la “miseria de lectura”, y cruzamos a la orilla contraria, al otro lado de la faena que norma y canoniza, para pisar el campo del leer por gusto y por atracción fatal: un buen batido de entusiasmo y de sonidos donde se entremezclan las voces de los autores con la de los lectores, más un cristalino silencio por el que los libros se perciben como espejos de nuestro mundo y del de muchos otros. Acuerdo con Pennac en que “cada lectura es un acto de resistencia” a todas las contingencias, incluido uno mismo y, también, contra la muerte.

2. Más allá del horizonte: la literatura

¿Tiene sentido interrogarse hoy por los géneros, cuando parecieran estar perimidos? Tal vez sí, y nuestra tarea específica con lo literario que incluye a un lector infantil renueva esta interrogación constantemente. Esta reflexión es pertinente en tanto y en cuanto ni la ley, ni la norma, ni la diferencia, ni la transgresión que acompañan a la Literatura, desde que ésta comenzara a adquirir su forma actual en el siglo XVIII, han cesado.

La Literatura Infantil está “calificada” como un subgénero o un género menor. La imputabilidad de “menor” a un género debe ser pensada desde diferentes perspectivas: la relación asimétrica presente en Literatura/Infantil está considerada desde un lugar social privilegiado: el campo intelectual que discrimina, califica, legaliza o margina, constituido en un sistema de relaciones entre las obras, los agentes y las instituciones. Las operaciones —que hemos llamado “faenas honorables” anteriormente— de valoración se realizan tanto en el campo cultural autónomo como en el no autonomizado, implicando siempre una lucha por mantener una hegemonía y una contrahegemonía. Si los géneros exhiben la calidad de las relaciones sociales, a partir de su textualización puede leerse en ellos los vaivenes de esa relación. La disputa por el capital simbólico que entablen los géneros también estaría ordenada desde una situación de privilegio o de jerarquía que es conmovida, acaso, por razones de movilidad histórica y social de la función estética, desplazándose luego, estratégicamente, desde el centro hacia la periferia o viceversa.

Un género “menor” sería un concepto móvil que se definiría cada vez por el uso y por su tipo de oposición: zonas sociales de las prácticas verbales que no han sido incorporadas a la literatura o bien porque se sitúan en el límite, entre lo literario y lo no literario, o bien porque las escrituras y los registros son desprestigiados desde el punto de vista de la literatura dominante.

El lugar de la cuestionabilidad literaria de lo escrito para niños está radicado en su situación de emergencia —la noción de infancia como un pasaje, como un tránsito, es obvia—, en la débil fortaleza de su receptor como enhebrador de sentidos significativos. Por fortuna, Philippe Ariès en 1960 instala la Infancia como producto de una historia y la enajena de la indiferenciación a la que había sido sometida. Actualmente se discute la infancia, trazada en la modernidad con suma paciencia, y se intenta interpretar su crisis, que ha trastocado su estatuto social debido a la modificación del modelo de dependencia y heteronomía.

A partir de las concepciones de Pierre Bourdieu sobre el campo cultural y el reconocimiento del predominio del campo económico sobre los demás procesos sociales de producción, la literatura infantil está señalizada con claridad. Existen las señales de aparición del campo otorgado por la formulación de criterios de legitimación, es decir, los espacios para su consolidación como los congresos y jornadas, cátedras y talleres de investigación, divulgación y producción, y la presencia de críticos y su reconocimiento de esta zona especial. Es notorio que las señales de aparición del campo se corresponden con la oferta de bienes culturales que atiende, o complementa, una producción de gustos por parte de quienes la consumen.

Por último, el discurso por el que se la reconoce desde el plano de las convenciones de lo representado —sea a través de marcas paratextuales y textuales o desde el plano de la modificación de las reglas del juego del campo en la literatura contem-

poránea—. En el caso de los modificadores de las convenciones, aceptadas retóricamente como propias al campo, consiste en su exploración y posterior violación por el autor, aun a riesgo de ser expulsado del campo cultural elegido. De seguro que Graciela Montes es una muestra formidable que, en esta ocasión, limitaría a la breve novela *Otroso* (1991: Alfaguara) y al cuento *A la sombra de una inmensa cuchara* (1993: Sudamericana). Pareciera que, en sus textos, la consigna implícita es la de ensanchar el horizonte expectante, desalentando la rutina temática y alumbrando con nuevas posturas la cotidianeidad, sin ocultar su *habitus* generador de sospechas y de complicidades. Su trabajo literario da la razón a esa absorción franca y sorprendente de lo no neutral, su mirada, ese “ahí” literario, nos obliga a seguirla sin hacernos concesión alguna, sin ningún “masaje” seductor previo.

B. Leer, ¿qué es?

1. ¿En qué consiste?

En la actualidad, las últimas teorías literarias acentúan el papel del lector como el responsable de la construcción de sentido a los textos. Señalaremos cuáles son las actividades involucradas en el acto de leer.

- i. Leer se basa en la *percepción de señales*. Si aceptamos que el texto es un productor continuo de señales, leer es una tarea exploratoria hacia la busca de significancias y que constará de tres pasos:
 - Detectar la señal
 - Identificarla
 - Interpretarla
- ii. Leer consiste, además, en la *formulación de hipótesis*. El proceso de lectura no es una línea recta sin obstáculos, por el contrario es una marcha integradora que integra tanteos y errores. Las hipótesis nacen a medida que se avanza en la lectura y, en cada etapa, se evalúa lo ya leído y se trazan estrategias de anticipación más concretas.
- iii. Leer es la *formulación de hipótesis de significación*. Se accede al sentido textual cuando la hipótesis de búsqueda coincide totalmente con el proyecto del autor. Esta coincidencia es total en el caso de los textos científicos y técnicos; parcial, en todos los demás casos y en grados diversos. Así entendido el proceso lector, un texto literario se calificará como tal según el número de equis datos que no se resuelvan en el pesquisaje de datos elaborado por el lector.

- iv. Según la teoría de la información, leer sería un proceso de *reducción de la incertidumbre*, es decir que trata de agotar la entropía del texto, convertir la información en conocida. Se dice que un sistema está dotado de una entropía fuerte cuando tiene un alto grado de imprevisibilidad; en caso contrario será un sistema con entropía débil. La información se define como una cantidad mensurable que será función de la probabilidad de aparición de ciertos datos. El lector, al ingresar al texto, está en un grado X de incertidumbre en cuanto al contenido del mensaje. La lectura reducirá aquel nivel.
- v. Leer es *comprender*. La comprensión consiste en el conjunto de actividades que ponen en relación las informaciones nuevas con los datos anteriormente adquiridos y almacenados en la memoria a largo plazo. Comprender es, por un lado, darse una representación interna y profunda de la frase y, por el otro, colocar esa representación en relación con una serie de informaciones complementarias. Solo el conocimiento lingüístico no sirve, la memoria desempeña un papel muy importante. Entendemos la coexistencia necesaria de dos tipos de memoria: la verbal, inmediata, y la semántica, que es donde se depositan, luego de una serie de operaciones de selección, filtro, transformación, las informaciones nuevas. De donde él tome tomará sentido si se integra a la estructura cognitiva preexistente del sujeto.

Cuando un sujeto puede encontrar información, interrogar y localizar respuestas, comprender e interpretar el o los textos que lee, se dice que posee una excelente *competencia de lectura*.

En rigor, esta competencia de lectura encierra tres tipos de competitividad:

- *Lingüística*: releva los modelos sintácticos y semánticos de la lengua.
- *Discursiva*: descansa sobre el conocimiento de la morfología del escrito (su organización retórica) y sus dimensiones pragmáticas (las situaciones de escritura).
- *Conocimiento de las referencias extralingüísticas*: experiencia vivida, bagaje sociocultural, etc.

A las actividades comprometidas en el acto de la lectura y de la competencia lectora por parte del lector, se sumaría un tercer punto a considerar: las condiciones que hacen a la *legibilidad* de un texto.

Las señalaremos en breves rasgos:

- *Intertextualidad*: todo texto reenvía a otros textos que lo actualizan en niveles diferentes. Lo intertextual se definiría como un horizonte de expectativas en el que se inscribiría y tomaría sentido el nuevo texto.

Desde esta perspectiva, será legible:

- a) un texto que está constituido según las leyes de un género: policial, fantástico, fonovela y otros;
- b) todo texto que disemina fragmentos de otros conocidos por el lector a través de citas, estilización, parodia y demás.

- *Acuerdo ideológico* entre autor y lector sobre la norma y lo verosímil en cuanto a la representación e interpretación del mundo sobre el que deberán identificarse para lograr una acción textual legible.
- *El conjunto de procedimientos* lingüísticos y discursivos que fundan la estabilidad y homogeneidad del texto. Tal dispositivo semiótico o sistema de cohesión que contiene el texto deberá ser reconocido por el lector, de lo contrario el texto será ilegible. Hay tres clases de signos que mantienen esa cohesión:
 - *Exofóricos*, que anclan el texto en una realidad no verbal y configuran el aspecto referencial del texto.
 - *Anafóricos*, que reenvían a un ya dicho del texto.
 - *Catafóricos*, que reenvían los elementos que vendrán. Tienen una función anunciadora.
- *La redundancia de los códigos*, que se emplea para asegurar la recepción del mensaje: la prensa, libros de textos necesitan de una apropiación simultánea de muchos códigos, funcionando a la vez de modo redundante y complementario.

2. Verificación e ilegalidad

Verificar un estado de crisis en la órbita de la pedagogía de la lectura significaría caratular como ilegal al lector que surge de estas instancias de emergencia educativa.

Cuando un libro está sano, es irresistible porque admite el recorrido por fuera y por dentro de él; cuando no lo está, el lector no ingresa porque se siente expulsado y porque sus fuerzas lectoras no le son suficientes para tamaña travesía. El lector, en este segundo caso, puede enfermarse de gravedad y no tomar más un libro de por vida. Por las dudas, se dice.

Pero, ¿qué es un libro sano y cómo se lo distingue del que no lo es? Podría decirse que la salud o enfermedad librescas son cuestiones que, obvio, atañen al mercado editorial. Es decir que ambos términos opuestos dependen de los criterios de selección del material literario, los cuales conforman el sesgo ideologizante del que se hará cargo la empresa en cuestión. Dichos criterios, a su turno, perfilarán la le-

gibilidad y la receptividad deseable de cada autor; título y colección implicarán, a su vez, marcas decisorias en el campo cultural inscripto dentro del que, alternativamente, descubrirán, desaparecerán y resucitarán.

Cuando los criterios editoriales se han ajustado a un conveniente “sentido del buen gusto” —estético y lingüístico, entre otros—, el negocio se completa al reunirse con el lector, el público lector, el mercado: la relación organizada entre autor, obra y lector queda consumada gracias a la acertada tarea editorial.

A la inversa, cuando nada de lo anterior sucede, el capital simbólico se evapora por errores en la elección de los criterios. Es muy posible haber sobrestimado *exclusivamente* la circulación comercial a favor de una determinada serie de operaciones que adulteraron los textos y, en consecuencia, minusvaloraron sus lecturas posibles. Esta situación de manipulación adversa por parte de las editoriales es frecuente en la literatura infantil y, con seguridad, cada uno (de ustedes) cuenta con un corpus particular donde queden demostrados los servicios extratextuales —en nombre de la pedagogía y de la cultura— a que son obligados los libros destinados a los niños.

El ejemplo más común en las prácticas desnaturalizadoras de los textos literarios es su empleo como pretextos en la llamada *interdisciplinarietàad*. De ese modo, un escrito de Rodari, “Juan el distraído”, incluido en *Cuentos por teléfono*, puede convertirse en un “instructivo sobre los huesos que componen el cuerpo humano”, un poema cualquiera de García Lorca devenir en “una puesta en práctica de la rima asonante española” o una novela de Graciela Montes, *Y el árbol siguió creciendo*, reducirse al grado de “una queja por la escasez de vivienda en Buenos Aires”. Interesante resulta adjuntar los casos de banalización y psicoanálisis interpretativa, destacados por Remo Ceserani, por los que se aligera la densidad de los significados, se simplifican las situaciones complejas, la ambigüedad se recorta y remite una modalidad más común, doméstica.

Empero, esta verificación en cuanto a los criterios editoriales y a las pulsiones del mercado consumidor de productos literarios no es suficiente a la hora de “ilegalizar” al lector. Acaso porque el aspecto clave está centrado en una pedagogía de la lectura que nos auxilia acerca de qué saber de los textos para hablar de ellos y para elaborar los múltiples canjes de miradas y de entendimientos, de tropos y de grados cero alternados.

3. Resistir a la resistencia

De allí que la salud, la auténtica salud de la que tratamos aquí, está en otro lugar, se juega en otro cuerpo que no es el libro. El libro, esta especie de contenedor cultural, abriga, protege, enmascara, a un texto verbal de carácter “perezoso”, según

expresión de Umberto Eco, que necesita del lector para funcionar. Porque EL LECTOR, al incorporar su aliento, al acomodar su respiración al respirar del escrito, pone en marcha su propia competencia lectora para elucidar la enciclopedia del texto (conjunto de informaciones, creencias, saberes, normas de valoración, etc.). Porque EL LECTOR organiza el texto, le explora sentido, le hurga desde lo emotivo —con su propia historia y la de su entorno— y lo social más sus prácticas significantes: canonizaciones, usufructos y préstamos, mitificaciones, transacciones de género y de discurso, entre otras posibles. EL LECTOR es un miembro inescindible de la textificación, es la categoría que subraya la carga cultural histórica y social del libro. (En otro plano, según ya se ha comentado, es parte de un público por el que la oferta editorial se regula o se impone.)

Si en esa relación anunciada entre libro y lector, entre autor-libro-lector el diálogo textificador, plurisignificativo, se fracturara o se interrumpiera o si no se soludara cómodamente el juego del tipo dámeytómaydáme entre ambos, la situación de intercambio, de canje de sentidos, estaría, sin remedio enferma. Una enfermedad que está basada, entonces, en la parálisis del acto de leer: aparece la *resistencia a la lectura*.

Esta postura negativa, de franco rechazo, pudiera explicarse, de modo cauteloso, por tres razones convergentes:

- a) *La ilegibilidad*. La articulación entre lo enciclopédico y la competencia lectora del receptor no existe. O sea que aquello de lo que informa el texto a través de un sin fin de maniobras de diversa índole, paratextuales y discursivas, por ejemplo, y aquello que incorpora el lector —tanto los mecanismos automáticos como los que constituyen la base de la actividad interpretativa y crítica— están interferidos. Desde la imposibilidad de “comprender” se desencadena en torbellino lo ilegible, es decir, la imposibilidad de abordar al texto por alguno de sus costados.
- b) *La esterilización del texto*. Cuando la articulación señalada anteriormente es inexistente o muy débil, el sistema que genera sentidos —la genuina tarea textualizante, al fin— está interrumpido: el texto enmudece y se autoclausura ante la insuficiente competencia lectora del receptor. Al no haber sentido del texto, no hay interpretación posible por parte del lector.

Es necesario que enfatizamos este factor de anulación interpretativa frente a un texto escrito porque la situación se modifica cuando el mismo texto pasa a la oralidad. Dentro del registro oral, el receptor se mueve entre los signos audiovisuales más familiares y, por consiguiente, “escenifica” tal texto desde ese lenguaje conocido. EL ESPECTADOR está allí, donde flaquea EL LECTOR.

- c) *La crisis del concepto de “experiencia”*. Mientras que para Walter Benjamin “la máscara del adulto es la experiencia” en el sentido de la comprensividad lograda

del universo y sus cosas, y el tipo de apropiación encantada del mundo, los intelectuales contemporáneos desconfían de la pobreza de la humanidad sumergida en el espectáculo de sus ciudades artificiales, los *shoppings* hechos a medida de la abundancia plastificada. Hoy sabemos que la adolescencia se inicia tempranamente y empuja a la infancia hasta extremos de brevedad increíbles. Sabemos, también, que esas certezas o límites han estado cambiando todo el tiempo.

Uno por uno de los aspectos considerados apuntan apenas a demostrar la transmutación del lector en un no lector, su evidente conformidad con la espectacularidad, su magra ración del universo de la escritura, su exilio del libro y su incomodidad por la lectura.

Desde la escuela es posible hacer el viaje de regreso al libro. Se refundarían entonces el *valor* que designa al libro en el campo cultural y su plusvalía en el territorio simbólico de la literatura. Sólo falta una pieza, la fundamental: el docente. Este debe comprometerse como LECTOR y como estrategia pedagógico: su arma se fundamentará en su misma convicción sobre el acto de leer. El discurso pedagógico ante las alternativas provenientes de lo masmediático debe, por su bien, cuestionar su espacio propio: construir *una perspectiva para ver*, interrogarse respecto a sus vecinos influyentes —los audiovisuales, el mercado publicitario—, convencerse de que las cosas no son inevitables. La escuela como monopolio exclusivo de la educación de la infancia está quebrantada aunque todavía no ha sido suplantada. En cada uno de los docentes se apuesta al futuro inventor del mundo, a la invención del tiempo próximo, a la reescritura de la historia nuestra.

APROXIMACIONES 2

A. El lugar de la Literatura en la EGB: zonificación necesaria

Hemos acentuado, en primera instancia, la instalación de la Literatura en un espacio curricular que le sea propio y hemos explicitado, al mismo tiempo, las razones que le permiten ocuparlo, a saber, las tres nociones fundamentales para la constitución del género —la literatura infantil, en este caso—: la infancia (concebida como historia), el campo cultural, en estado de consolidación (este documento, por ejemplo, lo demuestra) y un discurso propio (el cúmulo de convenciones que permiten reconocerlo). La primera zonificación sería, en consecuencia, la señalada. A ello, entonces, se sumaría la imperiosa necesidad de un tiempo y un espacio dentro del currículum escolar y la demanda de docentes idóneos para orientar, seleccionar y evaluar el material literario que se ponga en circulación dentro de la escuela. O sea autores, libros, mercado y controles que dan muestras de la vitalidad de un espacio interesante y en constante crecimiento. Todos estos son rasgos de un territorio independiente y apto para la formación de un determinado tipo de lector, el infantil.

La estructura de la EGB ha establecido tres ciclos que configuran, según el enfoque psicopedagógico, los modos de apropiación del conocimiento por parte de los chicos: la confirmación de la educación como un proceso gradualizable e interactivo (escuela/sociedad). Si desobedeciéramos tal cuantificación del saber, ¿desde dónde lo haríamos, por qué y cuál sería el objetivo para subvertir esa norma?

- a) La primera cuestión se centraría en que la Literatura trafica con palabras que conllevan muchas representaciones o formas ficcionalizadas. Sin embargo, lo que realmente revivimos una y otra vez en las producciones verbales es *la letra*, “de carácter abstracto, que no existe fuera del trazo que se hace de ella, que tiene una existencia virtual aunque arraiga en zonas que desbordan el concepto de expresividad o de funcionalidad: arraiga en el campo de lo simbólico, de la significación, de la relación más compleja con la realidad, con el mundo”, afirmaba Noé Jitrik.

Porque, entendemos, traficamos con palabras, pero el *deseo* literario se cumpliría si calzáramos las letras en ellas para que se comporten como fuerzas liberadoras.

b) De la palabra a la letra y de la letra a la palabra, un gigantesco viaje de llegada para retornar al punto de partida y reemprender la marcha: esa búsqueda y exploración de sentidos que los textos literarios nos exigen. Acaso, un modo de lectura en tres niveles:¹

i. *Lectura literal*, en la que se percibe, paradójicamente, la palabra y se ignora la letra, donde se cosecha, se incorpora espontáneamente lo que está puesto en aquélla. También podríamos referirnos a ella como una lectura inconsciente, porque no hay cuestionamientos, porque fluye.

ii. *Lectura indicial*. Se ponen en marcha ciertas operaciones de interpretación, afloran indicadores de presupuestos teóricos que interrumpen y asaltan la lectura, pese a que, todavía, no se establecen criterios analógicos o de otro tipo. Según el esquema freudiano, esta clase de lectura respondería a una etapa del subconsciente por la presencia rapsódica de operaciones argumentativas u organizativas muy silvestres.

iii. *Lectura crítica*. Que nadie se confunda, porque no es propiedad de los llamados “críticos” este nivel de lectura. Por la misma se entiende el intento de unir todos los planos, el camino para descubrir la letra, el significant, que se deje salir el inconsciente del texto para convertirlo en consciente.

En base a estas conceptualizaciones que persiguen subvertir el esquema rutinario de *leer literatura*, ya que nuestro objetivo pedagógico es *hallar la letra*, es necesario que confeccionemos las “hipotéticas estanterías” —de las que hablaba Italo Calvino—, o las “hipotéticas bibliotecas” que armaba Henríquez Ureña, rehaciendo en cada docente ese tácito antólogo que, a veces, se lo olvida.

c) Es importante destacar que este empeño de instalación literaria en la escuela responde a los *pactos* establecidos por cada docente y cada bibliotecario en su relación con la literatura y en su condición de lectores y promotores de lecturas en sus respectivos puestos. Revisar nuestra actitud ante este objeto de estudio, o sea mensurar el entrecruzamiento de nuestras experiencias lectoras y de la capacidad para renovar nuestro repertorio al incorporar aquellas de los alumnos, es primordial.

¹ He empleado por estrictas razones de brevedad y claridad, las notas tomadas durante la lectura de “La Plapla” de M. E. Walsh en los encuentros con Noé Jitrik invitado por ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina), 1992.

Esa honrada medición podrá, entonces, responder a las siguientes cuestiones problemáticas:

- ¿Qué textos y autores incluir en cada ciclo?
- ¿Qué criterios de selección se tendrán en cuenta?
- ¿Qué textos del canon literario, de los manuales escolares, del recorrido sobre las lecturas de los alumnos o de nuestra biblioteca/estantería escogeremos?
- ¿De qué manera se hará la lectura de esos textos?
- ¿Cuáles son los objetivos que nos llevan a poner en escena este extraño, indefinible y complejo objeto que es la Literatura?

En conclusión, la *zonificación* se refiere a:

- 1) La literatura como el espacio textualizado del deseo: descubrimiento del significativo en los textos mediante una *competencia* lectora posible que permitirá restablecer la letra dentro de la palabra.
- 2) La Literatura como un lugar autónomo y disciplinar, en el cual sea posible forjar espacios interiores de producción y de práctica textuales por parte de los docentes y de los alumnos.
- 3) Las cuestiones problemáticas que deben ser interrogadas, promoviendo las incertidumbres acerca de lo psicopedagógico, de los materiales literarios cristalizados, o excluidos —y que, a veces, están incluidos en nuestra íntima selección—, de la no democrática acogida de las lecturas de los alumnos, entre otras.
- 4) No evitar las respuestas que descifran situaciones o actitudes de censura y de autocensura, de desconocimiento, de negligente indiferencia y que, quizá, hayan contaminado desfavorablemente nuestras tareas de inclusión/exclusión, elección/selección de los libros literarios.

B. Qué leer y por qué = criterios de selección

Muchos escritores confesaron sus primeras lecturas o aquellos autores que más les impactaron; al azar, hallé una entrevista al escritor argentino Elvio Gandolfo donde mencionó “el caos de absorción de la infancia y la adolescencia” con respecto a los libros, e instaló la acción de “ordenar” esas lecturas más adelante. No es propósito de este documento promover el caos o la anarquía literarias en la elección temática o genérica, por ejemplo, entre los alumnos ni como presupuesto ideológico del docente. (Es irresistible —¿qué duda cabe?— la seducción por la libertad, por desfronterizar los márgenes reduccionistas, instituidos por las economías que carac-

terizan a nuestras escuelas, por deconstruir los parámetros del “buen gusto” para adecuar nuestro yo, lector/elector, en cada situación pedagógica, e *innovar, atreverse a innovar.*)

Pero es bueno coincidir con E. Gandolfo en ese estado de “caos de absorción” en cuanto a que *a leer se aprende leyendo* y, en consecuencia, debemos poner en marcha, desde el inicio de la EGB hasta su cumplimiento, una muestra oral y escrita de “nuestra biblioteca” (regional, provincial y nacional). Entender la importancia de una oferta cultural diversificada y componer un modelo de circulación de libros atento a la cultura más que al mercado. Aquí, entonces, ubicaríamos “el caos”.

Cuando seleccionamos, valorizamos, de acuerdo al criterio de la reconocida bibliotecaria francesa Geneviève Patte, y estimamos que ese precepto debe regir nuestras lecturas con, por y hacia los otros. ¿Qué valorizamos entonces? ¿La adecuación de intereses por edad, la calidad estética o los valores —la carga de índole ideológica— sobre la que se asienta? Convengamos en que, si nos decidimos por los dos primeros, retardamos la imprescindible y productiva conexión alumno/texto/autor y que, además, sobrestimamos aspectos extraliterarios que violentan la genuina exploración del lector/oyente al texto ofrecido.

Entonces, enunciaremos una propuesta de estantería con libros para cada ciclo; esta sugerencia no implica, de ninguna manera, abjurar de lo que hemos estado formulando ni constituye el armado de “listas” o “catálogos” de autores y títulos para el uso permanente del docente y de la institución escolar.

i. Durante los tres ciclos de la EGB será una constante la presencia de una *literatura oral*, popular, anónima —suelo fértil de identidades regionales y patrimonio cultural inalienable del país que habitamos— transmitida por los lugareños de boca a oreja o bien transcrita por escritores y por antropólogos. Este formidable material es posible de ser re-jerarquizado en la institución escolar para permitir la elaboración de productos culturales verificables en el seno de la propia comunidad. O sea que, a partir de relatos, chistes, anécdotas, letras de canciones, originados en la oralidad misma, el docente legaliza un *corpus* cultural —generalmente acotado y a punto de extinción— a la vez que legitima a los portavoces de su historia, pequeña e intensa.

Este saber que la comunidad escolar posee no es desdeñable: desarrollar una metodología que lo retome vitalmente será un excelente desafío para el docente. Esta acción podrá constituirse como una manera de recuperar y re-contextualizar *las voces* concretas de sus alumnos.

También se sugiere que las lecturas —compartidas en el aula y hechas en voz alta— acompañen este camino sobre los rieles de la básica oralidad, estando al alcance de docentes y alumnos: *Los cuentos de la Mama Vieja*, recopilación de relatos elaborada por Rafael Jijena Sánchez, *Versos para cebollitas*, una “antología” de

María Elena Walsh, *Cuentos para oír y contar* recolectados por Germán Berdiales, entre otros textos vivos de las respectivas regiones. (Es imposible no incluir dentro de esta oferta literaria las publicaciones producidas por la Secretaría de la Nación para Ediciones Culturales Argentinas y editadas por el Centro Editor de América Latina bajo el título de *Cuentos de mi país*. La colección cuenta con los trabajos de escritores profesionales, Graciela Montes, Laura Devetach, Gustavo Roldán —lo cual permite confiar en los traslados a la literatura escrita— aunque elegirlos será tarea del selector, según la oportunidad para su inclusión áulica).

ii. Expresa Graciela Montes en su prólogo al libro *En el país de las letras (donde crecen las historias)* (Sigmar, 1995): “Aprender a leer no es fácil... Sólo un valiente se anima a entrar en el bosque misterioso de las letras... Aprender vale la pena”. De este modo, Montes re-instala la cuestión del leer y qué leer mientras se aprende a hacerlo: el abecedario está animado por luces, voces y aventuras donde cada palabra cabalga sobre letras que, poco a poco, alumbrarán definitivamente al bosque y el lector habrá adquirido el *poder de leer*. Desde este libro, excelente aperitivo para el aprendiz de lector, se enlazan elementos sustanciales de lo literario infantil: historia y discurso, i.e. situaciones que se cuentan y una organización textual apropiada a las expectativas del receptor y a la administración lingüística del mismo.

Actualmente, las propuestas editoriales para los “primeros lectores” son harto suficientes para montar esas “estanterías hipotéticas” del aula o de la escuela. Bajo la constante indicación de ser leídos previamente por el adulto para no caer en la rutina de un único autor(a), de un único tipo de discurso (terror, fantástico, “autoayuda”), de una única colección o serie o editorial.

Si lector se hace leyendo, será inevitable, entonces, ubicar a: Javier Villafañe (desde *El Gallo Pinto*, *La vuelta al mundo*, *Los sueños del sapo*, *El caballo celoso*, p.e.), Laura Devetach (*El garbanzo peligroso*, *Historia de Ratita*, *Los picaflores de cola roja*, *Pobre mariposa*), Graciela Montes (*Así nació Nicolado*, *Doña Clementina queridita*, *la achicadora...*, *La verdadera historia del Ratón Feroz*, *Otroso*, *El club de los perfectos*), Elsa Borneman (*Tinke-Tinke*, *El niño envuelto*, *Un elefante ocupa mucho espacio*, *El libro de los chicos enamorados*), Gustavo Roldán (*Cada cual se divierte como puede*, *Animal de patas largas*, *Como si el ruido pudiera molestar*, *Sapo en Buenos Aires*, *La canción de las pulgas*), Ema Wolf (*Barbanegra y los buñuelos*, *La aldovranda en el mercado*, *La sonada aventura de Ben Malasangüe*, *Los imposibles*, *Historias a Fernández*), Ricardo Mariño (*Cuentos ridículos*, *El mar preferido de los piratas*, *Cynthia Scoch y la guerra al malón*).

Este revuelo de lecturas de autores argentinos deberá producir una voracidad que jamás deberá ser reprimida. El material literario en circulación fuera de la institución escolar existe: hay que ingresarlo y hacerlo andar entre todos y para disfrute de muchos.

Todos los títulos que hemos indicado entre paréntesis de los escritores argentinos citados han procurado abarcar los grados de complejidad propios de las competencias lectoras a obtener durante la EGB, tomándose en cuenta indicadores como brevedad y extensión de escucha y/o de lectura según la paciencia y la concentración que los niños desarrollen en su proceso de aprendizaje.

Bienvenidas serán las interferencias de poetas como Federico García Lorca, Pablo Neruda, Juan Ramón Jiménez, y de las argentinas Edith Vera y María Cristina Ramos, por ejemplo.

En breve, el inmenso capital simbólico volcado por estas lecturas germinará en docentes y alumnos hacia interpretaciones del mundo más variadas y más tolerantes, además del cordón de razonabilidad que esas variedades discursivas habrán alcanzado para la adquisición de autonomía de pensamiento y legitimación de la propia voz.

iii. Nos asaltan ciertas preguntas acerca de la incorporación de ciertos autores reconocidos e incuestionables en la dimensión histórica de la literatura, aquellos vulgarmente considerados “clásicos”, y que se presentan como insoslayables en la formación del lector literario: sí o no, cuándo, por qué y cómo. Nos referimos a Julio Verne, Edgar A. Poe, Mark Twain, Herman Melville, H. G. Wells, Emilio Salgari y Lewis Carrol entre otros. Es obvio que la lectura de éstos no es pecado ni es capital para el lector contemporáneo; tampoco es posible obligar al alumno a recrear expectativas estéticas que no conoce y a descifrar un universo de referencias culturales absolutamente alejado del propio. Si consideráramos a Julio Verne, fundador del relato de anticipación y precursor del género de ciencia ficción, para elaborar una investigación en torno de los sistemas de argumentación a fin de reconocer sus temas y subtemas, sería excelente que tanto docente como alumno poseyeran una lectura integral de lo más conocido de su obra, apoyada en una suficiente bibliografía y que, por supuesto, fueran capaces de organizar técnicamente una monografía escrita. (Además, se debe considerar que los modos de enunciación y la morosidad descriptiva de estos trabajos literarios del siglo XIX atentan contra el interés de su lectura si no está adecuadamente motivada.)

De allí que, hacia el Tercer Ciclo, sería más disfrutable arrojar a nuestros lectores al encuentro de Julio Cortázar o de Roberto Fontanarrosa o de Roald Dahl (*Las Brujas*) o de Patrick Suskind (*Las historias del señor Sommer*).

iv. Del modo que postuláramos para el final del Tercer Ciclo de la EGB, el corpus literario al alcance de la institución escolar no debe congelarse en la oferta de libros infantiles, sino integrar, a sabiendas, a otros escritores de las Américas y de Europa: la literatura no debe encogerse y el docente-lector no dejará de seducir a sus alumnos para internarse junto a ellos en el bosque iluminado que ya mencionamos.

Bibliografía

Teórica

- AA. VV., *Literatura y Educación*, selección y prólogo de G. Bombini, Buenos Aires, CEAL.
- ABERASTURY, A. y KNOBEL, M., 1984, *La adolescencia normal*, Buenos Aires, Paidós.
- BETTELHEIM, B., 1978 (2da. ed.), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K., 1983, *Aprender a leer*, Barcelona, Grijalbo.
- BENJAMIN, W., 1989, *Escritos (la literatura infantil, los niños y los jóvenes)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOMBINI, G. y LÓPEZ, Claudia, 1994, *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*, Buenos Aires, UBA/Programa UBA XXI.
- BOMBINI, G., 1989, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho (Colección "Apuntes").
- BONAZZI, M. y ECO, U., 1974, *Las verdades que mienten*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- BRAVO, Víctor, 1987, *Los poderes de la ficción*, Caracas, Monte Avila Latinoamericana.
- BRAVO Villasante, C., 1978, *Literatura infantil universal* (2 vols.), Madrid, Almena.
- BRUNER, Jerome, 1994, *Realidad virtual y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, J. y otros, 1989, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COHEN, D. y MACKEITH, S., 1993, *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*, trad. Catalina González Ruiz, Buenos Aires, Paidós (Biblioteca "Cognición y Desarrollo Humano"/26).
- COLAVITA, F., 1990, *Teoría del cuento infantil*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- CHANCEREL, L., 1961, *El teatro y la juventud*, Buenos Aires, Fabril.

- CHERTUDI, S., 1967, *El cuento folklórico*, Buenos Aires, CEAL.
- DARNTON, Robert, 1987, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, trad. Carlos Valdés, México, Fondo de Cultura Económica.
- DENISE, Ruth, K. (comp.), 1991, *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique, (col.: "Estrategias de aula").
- DÍAZ, H. P. de, 1975, *La fotonovela y la iniciación literaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- DÍAZ RÖNNER, M. A., 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- EAGLETON, Terry, 1988, *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ESCARPIT, D., 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ETCHEBARNE de, D. P., 1962, *El cuento en la literatura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- , 1972, *El oficio olvidado: el arte de narrar*, Buenos Aires, Guadalupe.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- GUEVARA, D., 1969, *Psicopedagogía del cuento infantil*, Buenos Aires, Omeba.
- G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle), 1978, *El poder de leer*, Barcelona, Gedisa.
- , 1978 (2da. ed.), *Le Pouvoir de la poésie*, Bélgica, Casterman.
- GRUPO μ , 1987, *Retórica general*, trad. Juan Victorio, Buenos Aires, Paidós.
- GUTIÉRREZ, Alicia, 1994, *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires, CEAL.
- GUTIÉRREZ, F., 1973, *El lenguaje total (pedagogía de los medios de comunicación)*, Buenos Aires, Humanitas.
- HELD, J., 1981, *Los niños y la literatura fantástica*, Buenos Aires, Paidós.
- HURLIMANN, B., 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- ISU, Wolfgang, 1987, *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus.
- LEGUIZAMÓN, M. L. C. de, 1980, *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MANACORDA DE ROSETTI, M., 1980, *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MANACORDA DE ROSETTI, M., 1976, *La comunicación integral. La historieta*, Buenos Aires, Kapelusz.
- MANTOVANI, F. S. de, 1970, *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, Buenos Aires, Estrada.
- MANTOVANI, F. S. de, y otros, 1968, *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes*, Buenos Aires, Troquel.

- MASOTTA, O., 1970, *La historieta en el mundo moderno*, Buenos Aires, Paidós.
- MEHL, Ruth, 1992, *Con éste sí, con éste no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- MERLO, J. C., 1976, *La literatura infantil y su problemática*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MONTES, G., 1990, *El corral de la infancia*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- PARDO BELGRANO, M., 1978, *La literatura infantil en la escuela primaria*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PELEGRÍN, A., 1982, *La aventura de oír*, Madrid, Cincel.
- , 1984, *Cada cual atiende su juego*, Madrid, Cincel.
- PENNAC, Daniel, 1993, *Como una novela*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama.
- PERRICONI, FERNÁNDEZ, GUARIGLIA, RODRÍGUEZ, 1983, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- PETRINI, E., 1963, *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, Rialp.
- PIAGET, J., 1976, *El lenguaje y el pensamiento del niño*, Buenos Aires, Guadalupe.
- PROPP, V., 1972, *Morfología del cuento*, Buenos Aires, Goyanarte.
- , 1979 (2da. ed.), *Las raíces históricas del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- SIGNORELLI, M., 1983, *El niño y el teatro*, Buenos Aires, Docencia.
- SORIANO, Marc, 1995, *La literatura para niños y jóvenes* (Guía de exploración de sus grandes temas), Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- SPAGNOLO, M. R. M. de, 1983, "El tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria. Características cognitivas del pre-adolescente", en: *El sistema educativo, hoy*, Tomo 1, Buenos Aires, Docencia.
- VINELLI, A., 1977, *Guía para el lector de ciencia ficción*, Buenos Aires, Convergencia.
- VIRLA, M. E. y ZELAYA DE NADER, H, 1985, *Ensayos de literatura infantil*, Tucumán, Biblioteca Alberdi.

Metodológica

- AA. VV. (exponen sus experiencias en talleres con niños y adolescentes), 1990, *Los nuevos caminos de la expresión*, Buenos Aires, Colihue.
- ALVARADO, Maite y FELDMAN, Daniel, 1991, *El Pequeño Lecturón* (Vitamins para lectores), Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- ANZORENA, BURIN, GARFF, *Dar en la tecla* (Los pibes hacen periodismo).
- BERNARDO, M., 1963, *Títere, magia del teatro*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- , 1977, *Teatro*, Buenos Aires, Latina.

- CORTÉS, Merina y BOLLINI, Rosana, 1994, *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.
- GONZÁLEZ, H., 1989, *Juego, aprendizaje y creación (Dramatización con niños)*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- GUARIGLIA, G., 1989, *El club de letras (El recreo de las palabras)*, Buenos Aires, El Quirquincho.
- GUARIGLIA, G. y VICENTE, T. P. de, *La visita. (La biblioteca popular va al encuentro del lector)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional del Libro.
- MAHIEU, R., 1981, *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*, Madrid, Altalena.
- MERLINO, M., 1980, *Cómo jugar y divertirse con periódicos*, Madrid, Altalena.
- PASSATORE, F. y otros, 1984, *Yo soy el árbol (Tú, el caballo). Experiencias y conclusiones sobre el juego teatral con niños*, Barcelona, Reforma de la escuela.
- RODARI, G., 1979, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ferrán Pellissa.
- , 1987, *Ejercicios de fantasía*, Barcelona, Aliorna.
- SAMOILOVICH, D., 1979, *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Madrid, Altalena.
- SOLVES, H., 1987, *Taller literario*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN, 1989, *¿Por qué no leer con los jóvenes?* (compilación de propuestas teórico-prácticas), Buenos Aires.
- TONUCCI, F., 1987, *Con ojos de niño*, Buenos Aires, Rei.
- , 1989 (3ra. ed.), *Niño se nace*, Buenos Aires, Rei.
- VEGA, R., 1981, *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Plus Ultra.

FORMACION DE DOCENTES

Propuestas y alternativas metodológicas

Las formulaciones que se presentan para la Formación Docente presumen la existencia de un programa de capacitación docente continuo. Procuran, además, atacar la *agrafía* persistente en la cultura escolar y hacerse cargo de la urgente necesidad de elementos teóricos suficientes —desde la lingüística del texto, desde la teoría literaria— para hacer comentarios productivos sobre la producción del escrito; también, conjurar la ausencia de experiencia previa necesaria que restringe la tarea de intervenir, comentar, evaluar los procesos de lectura y escritura desarrollados por los alumnos.

Por lo cual se presentan dos campos diferenciados de trabajo:

1. Taller de Lectura y Crítica Literaria.
2. Seminario sobre Literatura Infantil.

1. El proceso de *Taller* vincula al docente con los problemas que ofrece la escritura en tanto estatuto diferenciado y con los sistemas de producción de diferentes tipos de discursos. Se persigue la autonomía de la voz que narra a través de consignas que funcionan como pre-textos para la escritura y para la producción de las propias argumentaciones y contra-argumentaciones.

2. La modalidad de *Seminario* plantea el acto de reflexión, los flujos y reflujos de los conceptos sobre la Infancia y la Literatura, sus formas de producción y de difusión, su aparato teórico en gestación, su circulación y sus productores.

1. Taller de Lectura y Crítica Literaria

ASIGNATURA: Lectura y crítica literaria

FUNDAMENTACION

Mediante el taller de lectura y crítica se intenta suturar las dificultades centradas en la cohesión y la coherencia de los trabajos escritos, propuestos desde las cátedras.

Con este fin se utilizará la metodología de taller para la producción de textos y su lectura comprensiva, y también para dar cuenta de las diferentes cuestiones que la escritura nos plantea.

El recorrido sobre los diferentes discursos sociales —dentro de los cuales se privilegiará el literario— permitirá suficientemente un abordaje crítico acerca de la especificidad que los particulariza.

OBJETIVOS GENERALES

- Fomentar la lectura y comentario de textos.
- Desarrollar la capacidad crítica.
- Capacitar a los alumnos para el manejo de estrategias discursivas.
- Proporcionar textos de autores no frecuentes en los programas.

CONTENIDOS

UNIDAD I. Textualizaciones

- I. Producción a partir de consignas: cohesión y coherencia.
 - I.1. Problemas de desarrollo del párrafo. Puntuación. Sintaxis. Resumen y expansión de ideas.
 - I.2. Lectura y comprensión de los textos producidos.

UNIDAD II. Géneros y discursos

- I. Lectura y escritura críticas a partir de textos literarios y de otros discursos.
 - I.1. Sistemas de argumentación. Articulación de los enunciados y sus presupuestos: periodismo escrito y televisivo. Los textos de “autoayuda” (Pablo Coelho).
 - I.2. Modos de narrar. Stendhal, Gustave Flaubert, Franz Kafka, Katherine Mansfield, Carson McCullers, Augusto Monterroso, Elvio Gandolfo, Angé-

lica Gorodischer, Copi, Raymond Carver, Paul Auster, Edgar Allan Poe, Haroldo Conti, Antonio Di Benedetto, Roberto Fontanarrosa, Nicanor Parra, Leo Masliah, Lu Sin y Akutagawa.

- I.3. Estrategias discursivas de la crítica. Formulación de hipótesis. Ensayo, crítica “académica” y “periodística”. Angélica Gorodischer, Jorge Lafforgue, Alfredo Rubione, Noé Jitrik, David Viñas, Jorge B. Rivera, Miguel Dalmaroni, Gustavo Bombini y Claudia López.
- I.4. Lectura y comprensión de los textos producidos.

UNIDAD III. Los para-textos

I. Reconocimiento de la materialidad de los textos considerados.

- I.1. Lectura de los para-textos: modalidades y funcionamiento. Tradiciones y usos: índices, sistemas de citas, epígrafes, prólogos.
- I.2. Relación de los para-textos con la formulación de hipótesis.
- I.3. Lectura y comprensión de los textos producidos.

METODOLOGIA

El taller de lectura y crítica hará hincapié en la praxis, tanto de escritura como de lectura comprensiva. Los alumnos realizarán sus trabajos a partir de consignas previas, dadas por la cátedra, que atienden la pluralidad de discursos incluidos en el programa y se proponen articular las operaciones propias de la lectura y escritura, sobre la frase, el párrafo y el texto en sus diversas conformaciones (incluyendo los paratextos más importantes). Los trabajos serán leídos y comentados durante el transcurso de las clases semanales.

MODALIDAD ²

El taller de lectura y crítica es una materia opcional del Plan de Estudios de la Carrera de Letras. Tiene una carga horaria semanal de seis horas (un cuatrimestre), sin establecer división entre clases teóricas y prácticas.

² Se excluirá si articulamos un “Taller para docentes egresados de Letras y a cargo del Tercer Ciclo de la EGB”. El taller transcrito fue desarrollado durante el segundo cuatrimestre/1994 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, proyectado y coordinado por la redactora del documento.

La materia tendrá carácter de promocional, por lo cual los alumnos deben cumplir con el 75% de asistencia y de entrega de trabajos prácticos. Para la aprobación final se exige la presentación y aprobación de un trabajo, cuyas condiciones se estipularán con los alumnos, de acuerdo a los resultados alcanzados durante el cuatrimestre.

BIBLIOGRAFIA

1. Textos para trabajar en clase

a) Narrativa

AIRA, César, *La liebre*.

AKUTAGAWA, Ryunosuke, *Rashomon y En el bosque*.

CARVER, Raymond, 1986, *Catedral*, Barcelona, Anagrama.

CONTI, Haroldo, "La balada del álamo carolina", en: *La balada del álamo carolina* (existen varias ediciones).

COPI, 1981, "A propòs de me main", en: Rivera, Jorge B. (recopilación y prólogo), *Humorismo y costumbrismo. 1950-1970*, Buenos Aires, CEAL.

DI BENEDETTO, Antonio, *El caballo en el salitral*.

FLAUBERT, Gustave, *Un corazón simple*, Buenos Aires, Biblioteca Página/12.

FONTANARROSA, Roberto, 1990, "Giovanni y Andrea", en: *El mayor de mis defectos*, de la Flor.

GANDOLFO, Elvio, 1992, "Rete Carótida", en: *Dos mujeres*, Buenos Aires, Alfaguara.
—, 1993, "El terrón disolvente", en: *Ferrocarriles argentinos*, Buenos Aires, Alfaguara.

GORODISCHER, Angélica, 1967, "Los dueños del mundo", en: *Opus dos*, Buenos Aires, Minotauro.

KAFKA, Franz, *Un artista del hambre*.

LE BLANC, Maurice, *Arsenio Lupin y el caso del chal de seda rojo*.

LU SIN, *El vuelo a la luna*.

MANSFIELD, Katherine, *La chica cansada*.

MASLIAH, Leo, 1985, *Historia transversal de Floreal Menéndez*, Buenos Aires, de la Flor.

MCCULLERS, Carson, a confirmar.

MONTERROSO, Augusto, *M. Taylor*.

POE, Edgar Allan, *El pozo y el péndulo*.

STENDHAL, a confirmar.

b) ENSAYOS Y CRÍTICA. INDICES Y SISTEMAS DE CITAS

BOMBINI, Gustavo y LÓPEZ, Claudia a confirmar.

DALMARONI, Miguel, "Literatura peronista. Las patas en las fuentes", en: *Retruco*, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto, 1981 [1976], "Antipoesía y poesía conversacional en Hispanoamérica", en: *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, México, Nuestro Tiempo.

GORODISCHER, Angélica, 1984, "Belleza rubia para secundar a héroe, se necesita", *Minotauro*, N° 8, Buenos Aires.

JITRIK, Noé, 1981, "Forma y significación en *El Matadero*", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 2, Buenos Aires, CEAL.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.

LAFFORGUE, Jorge, 1969, "La nueva novela latinoamericana", en: *La nueva novela latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós.

LUDMER, Josefina, 1988, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, Buenos Aires, Sudamericana.

PUIG, Manuel, *El beso de la mujer araña*.

RIVERA, Jorge B., 1981, "Fu-Man-Chu", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 1, Buenos Aires, CEAL.

RUBIONE, Alfredo, 1984, "Sobre una trayectoria marginal: los géneros menores", en: *Lecturas críticas*, N° 2, Buenos Aires.

SCHEINES, Graciela, 1991, *Las metáforas del fracaso. Sudamérica, ¿geografía del desencuentro?*, La Habana, Casa de las Américas.

VIÑAS, David, "El escritor vacilante: Arlt, Boedo y Discépolo", en: *La crítica literaria contemporánea*, vol. 1.

2. Bibliografía específica sobre taller

ALVARADO, Maite, 1990, *El lectorón I y II*, Buenos Aires, Quirquincho.

ALVARADO, Maite y PAMPILLO, Gloria, 1988, *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Quirquincho.

BRATOSEVICH y otros, 1992, *Taller literario. Metodología / Dinámica grupal / Bases teóricas*, Buenos Aires, Edicial.

GRAFEIN, 1981, *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.

PAMPILLO, Gloria, 1982, *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.

RODARI, Gianni, 1983, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Argos.

3. Bibliografía teórica general

- ADORNO, Theodor W., 1984 [1970], *Teoría estética*, Buenos Aires, Orbis, Colección Hyspamérica.
- AUSTIN, *Cómo hacer cosas con palabras*.
- ALVARADO, Maite, 1994, *El paratexto*, Buenos Aires, Enciclopedia de Semiología, CBC-UBA, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BAJTIN, Michael, 1985 [1979], "Los géneros discursivos", *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- , 1989 [1975], "La palabra en la novela", en: *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BARTHES, Roland, 1984, *El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI.
- , 1982 [1966], (recopilación) *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*, Buenos Aires, Ed. Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre, 1983, "Campo de poder y campo intelectual", en: *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- , 1967 [1966], "Campo intelectual y proyecto creador", en: *Problemas del estructuralismo* (recopilación), México, Siglo XXI.
- DUCROT, Oswald, 1984, *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan, 1976 [1972], *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M., 1968, *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- GENETTE, Gerard, 1989 [1962], *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GRUPO μ , 1970, *Retórica general*, París, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- LAVANDERA, Beatriz, 1985, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL, Biblioteca Universitaria.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 1987, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- MOURALIS, Bernard, 1987, *Las contraliteraturas*, Buenos Aires, Ateneo.
- MUKAROVSKY, Jan, 1977, *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili.
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L, 1989, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- REST, Jaime, 1979, *Conceptos de literatura moderna*, Buenos Aires, CEAL.
- ROSA, Nicolás, 1991 [1971], *Léxico de lingüística y semiología*, Buenos Aires, CEAL.
- SARLO, Beatriz y ALTAMIRANO, Carlos, 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.

VAN DIJK, Teun A., 1983, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
WILLIAMS, Raymond, 1981, *Cultura. Sociología de la cultura y del arte*, Barcelona, Paidós.

Tanto el ítem de bibliografía a trabajar en clase, como el de orden teórico general, serán completados durante la cursada, de acuerdo a las problemáticas de taller.

2. Seminarios sobre Literatura Infantil³

PRIMER SEMINARIO SOBRE LITERATURA INFANTIL: "HACIA LA DEFINICION DE UN GENERO"

I. LO INFANTIL

Descubrimiento histórico de la infancia. Evolución de las relaciones paterno-filiales. Los vínculos de poder y sus diferentes modalidades. La institución del tutelaje. Límites entre lo público y lo privado. Lo explicitado y lo implícito: deshistorización y mitificación de la infancia. El niño como recipiente. La infancia como reducto. Hacia una reflexión en torno de lo infantil contemporáneo.

II. LA LITERATURA INFANTIL EN TEXTO Y EN CONTEXTO

I.1. La literatura infantil en contexto

El campo cultural de la literatura infantil. Redes de mediación. La literatura infantil como discurso de poder. Didactismo. Psicologismo. Censura. El caso de la condena y recuperación de los cuentos de hadas.

I.1. La literatura infantil en texto

Las marcas del género. Horizonte de recepción y construcción del lector. *Inventio*: la imagen, la cuestión del realismo y la fantasía, temas recurrentes. *Dispositio*: peculiaridades estructurales: morfología de lo popular-infantil; la cuestión del narrador. *Elocutio*: oralidad, economía de recursos, recursividad, reiteración, serialización.

III. LA FUNCION POETICA EN LA INFANCIA

Nominalismo y realismo. Juego y realidad. Adquisición del lenguaje y colonización por la palabra. El disparate. El juego simbólico y la historia. Primeros encuentros con el contar. Vínculo con el texto y con los portadores del texto.

³ Contenidos de los seminarios dictados en la Universidad de La Plata para alumnos egresados o próximos a egresar de la carrera de Letras, coordinados por la profesora Graciela Montes y la redactora de este documento durante 1993 y 1994 (dos cuatrimestres).

IV. PANORAMA HISTORICO DE LA LITERATURA INFANTIL EN OCCIDENTE

Cristalización de los relatos orales. La corriente pedagógica. Obras destinadas a los adultos que pasaron a integrar el circuito de lo infantil. La literatura de autor. Apocalípticos e integrados. La literatura infantil argentina.

V. LA CUESTION DEL LIBRO Y LA LECTURA

La lectura como preocupación social: circuitos y clausuras. De la "revolución del libro" a la "cultura de la imagen". La industria del libro infantil. El circuito de la literatura infantil: escuela, medios de comunicación masiva, campo académico, comercio del libro.

Bibliografía

I. Lo infantil

- ARIÈS, Philippe, 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Plon.
- BACHELARD, Gastón, 1983, *La poética del espacio*, México, Fondo de Cultura Económica
- BENJAMIN, Walter, 1989, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- DE MAUSE, Lloyd, 1982, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- DOLTO, Françoise, 1991, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.
- GRIGNON, Claude y PASSERON, J. Claude, 1992, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MAITE, Alvarado, y HORACIO, Guido, 1992, *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca Editora.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- SCHÉRER, René y HOCQUENGHEM, Guy, 1979, *Co-ire, Album sistemático de la infancia*, Barcelona, Anagrama.

II. La literatura infantil en texto y en contexto

- ALTAMIRANO, C., CARLO, B., 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.

- ALVARADO, Maite y MASSAT, Elena, 1991, "El tesoro de la juventud", en: *La voz del otro* (homenaje a Enrique Pezzoni), Buenos Aires, *Revista Filología*, XXIV: 1-2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BETTELHEIM, Bruno, 1975, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Nueva York, Vintage Books.
- BOURDIEU, Pierre, 1977, "Disposición estética y competencia artística", en: Goldmann, Hauser y otros, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, CEAL.
- CABAL, Graciela, 1992, *Mujercitas, ¿eran las de antes? El sexismo en los libros para chicos*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- CADEMARTORI, Ligia, 1986, *O que é literatura infantil*, San Pablo, Editora Brasileira.
- DEVETACH, Laura, 1991, *Oficio de palabra. Literatura para chicos y vida cotidiana*, Buenos Aires, Colihue.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- HAZARD, Paul, 1977, *Los libros, los niños y los nombres*, Barcelona, Juventud.
- JAN, Isabelle, 1975, *La littérature enfantine*, París, Editions Ouvrières.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- PROPP, Vladimir, 1965, *Morphologie du conte*, París, Editions du Seuil.
- SAVATER, Fernando, 1982, "Aventura y paisaje en los cuentos", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.
- SORIANO, Marc, 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse*, París, Flammarion.
- TOURNIER, Michel, 1982, "¿Existe la literatura infantil?", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.
- VAN DIJK, Teun, 1980, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

III. La función poética del lenguaje en la infancia

- HELD, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- , 1992, *Las voces y el silencio. Reflexiones en torno a la colonización por la palabra*, Conferencias, Córdoba.
- PIAGET, Jean, 1961, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, Jean y otros, 1991, *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós.

- SAVATER, Fernando, 1983, *La infancia recuperada*, Madrid, Taurus.
 TUCKER, Nicholas, 1985, *El niño y el libro*, México, Fondo de Cultura Económica.
 WINNICOTT, D.W., 1972, *Realidad y juego*, Buenos Aires, Granica.

IV. Panorama histórico de la literatura infantil en Occidente

- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1971, *Historia de la literatura infantil universal*, Madrid, Doncel.
 CHERTUDI, Susana, 1982, *Folklore literario argentino*, Buenos Aires, CEAL.
 DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y Cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
 DORFMAN, Ariel y MATTELART, Armand, 1975, *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
 ESCARPIT, Denise, 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama Histórico*, México, Fondo de Cultura Económica.
 GARCÍA LORCA, Federico, 1955, "Las nanas infantiles", en: *Obras completas*, Madrid, Aguilar.
 HÜRLIMANN, Bettina, 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
 JITRIK, Noé, 1990, "Leyendo *El patito feo*", "Leyendo *El principito*", "Leyendo *La Plapla*", en: *Cuadernos de ALIJA*, Buenos Aires.
 LURASCHI, Ilse y SIBBALD, Kay, 1993, *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*, Buenos Aires, Sudamericana.
 MEHL, Ruth, 1993, *Con éste sí, con éste no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*, Buenos Aires, Colihue.
 SORIANO, Marc, 1975, *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

V. La cuestión del libro y la lectura

- CERVERA, Juan, 1984, *La literatura infantil en la educación básica*, Madrid, Cincel.
 CHAMBOREDON, Jean-Claude y FABIANI, Jean-Louis, *Les albums pour les enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance*, s.d.
 ESCARPIT, Robert, 1993, "La obra y el público", en: Goldman, Hauser y otros, *Literatura en sociedad*, Buenos Aires, CEAL.
 GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, Josett Jolibert y Robert Gloton (dirs.), 1978, *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, Barcelona, Gedisa.
 PATTE, Geneviève, 1983, *Si nos dejaran leer*, Bogotá, Cerlal-Kapelusz.

Fuentes

Al comenzar el curso se les proporcionará a los alumnos un listado de fuentes, sobre los que versarán los informes parciales y la monografía final. Poesía espontánea, cuento popular y recopiladores: Perrault, Grimm, etc. Cuento y novela de autor: Andersen, Collodi, Lewis Carroll, José Martí, Mark Twain, Montairo Lobato, Horacio Quiroga, J. B. Tallon, Javier Villafañe, Nalé Roxlo, María Elena Walsh, Marta Galozzi, María Hortensia Lacau, Laura Devetach, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Ema Wolf, Graciela Cabal, Ricardo Mariño, Silvia Schurjer, Roald Dahl, Michael Ende, Christine Nöstlinger, Lidia Bojunga Nunes, etc.

SEGUNDO SEMINARIO SOBRE LITERATURA INFANTIL: "HACIA LA DEFINICION DE UN GENERO"

I. EL CAMPO CULTURAL DE LA INFANCIA

El descubrimiento histórico del niño. Mitos en torno a lo infantil. Progresiva definición de un público. Literatura infantil y tutelaje: las redes de mediación y control. Profesionalización y roles. Las marcas del género.

II. TRES MOMENTOS EUROPEOS

II.1. El cuento tradicional: el gran caldero

Funcionalidad de lo maravilloso. La teoría de los arquetipos. Lo popular, el público y los circuitos. Literatura de cordel. Oralidad, escatología, economía, crueldad y ritmo. Estructuras y funciones de lo maravilloso tradicional. La etapa de los recopiladores: ingreso al circuito culto. De lo popular a lo infantil: probables razones de un deslizamiento.

II.2. Charles Perrault, académico alquimista

La polémica entre los Antiguos y los Modernos. Público, gusto y moda: el encuentro entre lo popular y lo culto. La "moral útil". La teoría de la doble voz. La infantilización póstuma.

II.3. Lewis Carroll: el tiempo del escritor

Una infancia que se define: *nursery*, *nonsense*, juguetes y tutelaje. Los libros para niños del siglo XIX. Tradición y desvío. La cuestión del escritor y su público: literatura y epistolario. La mirada del fotógrafo. El nuevo género: génesis y estallido.

III. TRES MOMENTOS AMERICANOS

III.1. El espacio de la infancia. Primer estadio

Lo genuino (autónomo) y lo subordinado ("tradicionalización") en la constitución de la literatura infantil argentina e hispanoamericana. Civilización y barbarie. Fragmentariedad. *José Martí*. *Horacio Quiroga*.

III.2. El espacio de la infancia. Segundo estadio

Brotos de insubordinación: materialidad textual. Interrogación fundante: tríada productiva (emisor-mensaje-lector). Masificación y centralismo de los

“modos de leer”. Fijación de fronteras históricas y sociales: las plurisignificaciones. *María Elena Walsh. Laura Devetach.*

III.3. El espacio de la infancia. Tercer estadio

La intertextualidad. La tiranía de la verosimilitud (lingüística y literaria). Consumismo y estereotipación: primacía del autor. “Actos de habla”: recursos enunciativos. Otras maniobras textuales. Tematizaciones. Tipología de los discursos. *Elsa Bornemann. Graciela Montes. Ema Wolf. Gustavo Roldán.*

Bibliografía

- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B., 1980, *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL.
- ALVARADO, Maite y MASSAT, Elena, 1991, “El tesoro de la juventud” en: *La voz del otro* (homenaje a Enrique Pezzoni), Buenos Aires, *Revista Filología*, XXIV: 1-2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ARIÈS, Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Plon.
- BARTHES, Roland, 1988, *Mitologías*, México, Siglo XXI.
- BASSETT, Lisa, 1987, *Very Truly Yours. Charles Dogson, alias Lewis Carrol*, Nueva York, Lothrop.
- BELOTTI, Gianni, 1980, *A favor de las niñas*, Caracas, Monte Avila Editores.
- BETTELHEIM, Bruno, 1977, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre, 1990, *Sociología de la cultura*, México, Grijalbo.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1971, *Historia de la literatura infantil universal*, Madrid, Doncel.
- DE MAUSE, Lloyd, 1982, *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- DÍAZ RÖNNER, María Adelia, 1989, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- DOLTO, Françoise, 1985, *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.,
- DOTTI, Jorge, (introd., notas y selección), 1991, *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires, CEAL.
- ESCARPIT, Denise, 1986, *La literatura infantil y juvenil en Europa. Panorama histórico*, México, Fondo de Cultura Económica.,
- GRIGNON, Claude y PASSERON, J. Claude, 1992, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión.,
- GUTIÉRREZ, Alicia B., 1994, *Bourdieu. Aproximación a la sociología*, Buenos Aires, CEAL.

- HAZARD, Paul, 1977, *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona, Juventud.
- HÜRLIMANN, Bettina, 1968, *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- JAN, Isabelle, 1975, *La littérature enfantine*, París, Editions Ouvrieress.
- MONTES, Graciela, 1990, *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho,.
- PHILLIPS, Robert (comp.), 1971, *Aspectos of Alice. Lewis Carroll's Dreamchild as seen Through the Critics' Looking-glasses*, Nueva York, Vintage Books.
- PROPP, Vladimir, 1985, *Morfología del cuento*, México, Colofón.
- QUIROGA, Horacio, 1993, *Los "trucs" del perfecto cuentista y otros escritos*, Buenos Aires, Alianza.
- RETAMAR, Fernández, 1993, *Algunos usos de civilización y barbarie y otros ensayos*, Buenos Aires, Alianza,.
- RICARDO, Baquero y NARADOWSKI, Mariano, 1994, "¿Existe la infancia?", en: *Revista IICE*, Año III, N° 4.
- ESCARPIT, Robert, 1993, "La obra y el público", en: Goldman, Hauser y otros, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, CEAL,.
- SARLO, Beatriz, 1985, *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos Editora.
- SCHÉRER, René y HOCQUENGHEM, Guy, Co-ire, 1979, *Album sistemático de la infancia*, Barcelona, Anagrama,.
- SORIANO, Marc, 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse*, París, Flammarion.
- , 1975, *Los cuentos de Ferrault. Erudición y tradiciones populares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOURNIER, Michel, 1982, "¿Existe una literatura infantil?", en: *El universo de la literatura infantil*, París, El Correo de la Unesco, Año XXV.

ANEXO 1

“40 MANERAS DE DIVERTIRSE PROMOVRIENDO LA LECTURA”⁴

- 1 Leer en voz alta las partes del libro que más le emocionaron.
- 2 Escribir una carta a uno de los personajes.
- 3 Hacer un mapa con los sitios donde transcurre la historia.
- 4 Consultar en la biblioteca y diseñar un vestido para su personaje favorito de acuerdo con la época.
- 5 Inventar otro final para la historia.
- 6 Decorar el aula con dibujos sobre la historia o los personajes del libro.
- 7 Describir lo que le gustó o disgustó de los personajes.
- 8 Comparar el libro con otro similar que haya leído.
- 9 Hacer un móvil para ilustrar el libro.
- 10 Montar una función de títeres basada en el libro.
- 11 Hacer un acróstico con cada uno de los nombres de los personajes.
- 12 Preparar una entrevista con el autor.
- 13 Inventar una carrera de observación basada en el libro.
- 14 Escribir una canción que exprese su reacción al libro.
- 15 Variar el diálogo de alguna de las escenas.
- 16 Escribir una página de un diario simulando ser uno de los personajes.
- 17 Escribir titulares de prensa sobre los sucesos del libro.
- 18 Asumir el papel de jurado de un concurso y tratar de convencer a los demás miembros del jurado de que el libro debe ganar.
- 19 Ilustrar parte del libro en forma de tira cómica.
- 20 Imaginar qué aprendería un habitante de otro planeta sobre la Tierra, si leyera el libro.

⁴ Actividades tomadas de los folletos 1 y 2 de la Serie “Leer... toda una aventura” publicados por COMFENALCO-Antioquía, la Fundación Ratón de Biblioteca y Edilux Ediciones, Medellín, Colombia, 1993.

- 21 Escribir una carta a un amigo contándole sobre el libro.
- 22 Diseñar una carátula basada en el libro.
- 23 Hacer un dramatizado de una parte del libro y tratar de que los demás adivinen.
- 24 Contar qué hubiera hecho usted en el caso de encontrarse en la situación de alguno de los personajes.
- 25 Inventar una conversación entre dos personajes de la historia.
- 26 Hacer una reseña del libro para promocionarlo en una revista.
- 27 Hacer de locutor de radio, entrevistando a personajes del libro.
- 28 Hacer un crucigrama utilizando nombres de personajes, lugares, objetos y palabras clave del libro.
- 29 Hacer una cartelera sobre el libro para promocionarlo en la biblioteca del colegio.
- 30 Hacer una exposición con objetos que sean mencionados en el libro: artesanías, cometas, objetos personales, etc.
- 31 Conseguir un poema que tenga que ver con algo del libro. Explicar por qué.
- 32 Crear un juego de palabras basado en el libro.
- 33 Hacer un listado de eventos del libro para que los ordenen cronológicamente.
- 34 Suponer que se va a hacer una estatua del personaje que más le gustó. ¿En qué lugar de la ciudad la colocaría? ¿Por qué?
- 35 Hacer una sopa de letras con nombres de personajes o palabras significativas del libro.
- 36 Hacer un juicio en el que haya acusadores y defensores de los personajes del libro.
- 37 Diseñar un afiche para promocionar el libro en la calle.
- 38 Preparar un artículo de prensa sobre las actividades de los personajes.
- 39 Imaginar al personaje principal viviendo en su ciudad: ¿dónde viviría? ¿qué haría?
- 40 Simular ser un vendedor y tratar de convencer a alguien para que compre el libro.

ANEXO 2

CONCLUSIONES DEL PRIMER ENCUENTRO DE PROFESORES DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL DE LA PATAGONIA

El Primer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil Juvenil de la Patagonia fue convocado por el CeProPaLij (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil-Juvenil) dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y se desarrolló en dicha Facultad los días 24, 25 y 26 de setiembre de 1992.

Al mismo asistieron como invitados especiales los profesores María Adelia Díaz Rönner, Susana Itzcovich, María Luisa Cresta de Leguizamón, Daniel Menéndez Vigil y Juan Raúl Rithner; en calidad de organizadores, las profesoras Marina Barbellina, María Elena Almada, María Dolores Duarte, Ofelia Seppia y Ana María Finoccio. Participaron profesores de nivel terciario y medio de las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut y La Pampa.

Durante el plenario final se aprobó el siguiente documento destinado a ser difundido entre los órganos de conducción educativos de las provincias patagónicas a fin de garantizar su concreción en políticas del sector que redunden en beneficio de la disciplina, sus mediadores y destinatarios.

A partir de las problemáticas comunes detectadas por los asistentes al encuentro y de la convicción de que ninguna reforma puede lograrse con las buenas intenciones de los docentes, sino que depende de las decisiones políticas educativas, se solicita a las autoridades de los Consejos Provinciales de Educación:

1. *Apoyar la organización de encuentros como éste y posibilitar la mayor participación al mismo.*
2. *Actualizar los proyectos curriculares de los Institutos de Formación Docente e incluir la cátedra "Literatura Infantil-Juvenil" tanto en los profesorados de enseñanza primaria como preescolar.*
3. *Incluir en los profesorados de nivel pre-primario la materia Lengua en forma independiente de Literatura Infantil-Juvenil, y Literatura Infantil en forma au-*

tónoma de Lengua en los profesorados de Nivel Primario a fin de que desde lo disciplinar se enriquezcan en el área.

4. *Equilibrar en los programas de Literatura Infantil-Juvenil el marco teórico y la práctica (a través de talleres de lectura, escritura, transmisión del discurso oral).*
5. *Promover la incorporación de Literatura Infantil-Juvenil como materia en las carreras de Letras y de Bibliotecología a fin de favorecer el profesionalismo en el dictado de las cátedras en los profesorados y de capacitar a los bibliotecarios en la promoción de la lectura.*
6. *Garantizar la cobertura de las cátedras vacantes con profesionales idóneos.*
7. *Favorecer la formación de los docentes como lectores (de todos los niveles) a fin de que actúen como agentes dinamizadores en su medio.*
8. *Promover la realización de jornadas de perfeccionamiento permanente en Literatura Infantil-Juvenil destinados a los profesores que dictan la materia en los institutos y a los maestros.*
9. *Ofrecer espacios de perfeccionamiento a los docentes de nivel medio para la formación específica en Literatura Juvenil.*
10. *Implementar seminarios de especialización sobre literatura Infantil-Juvenil en las universidades.*
11. *Concretar acciones de extensión desde los institutos de formación docente que promuevan y difundan la lectura (bibliotecas ambulantes, bibliotecas en el hospital, bibliotecas de aula, etc.).*
12. *Crear bibliotecas de escuela y de aula siguiendo las políticas de promoción de la lectura de países latinoamericanos como Venezuela, Chile, Brasil, etc.*
13. *Brindar condiciones dignas al trabajador docente para aplicar ideas creativas con respecto a los proyectos de promoción de la lectura y la escritura.*
14. *Promover la lectura desde ámbitos distintos, incluidos los medios masivos de comunicación.*

15. *Incorporación de alumnos varones en los profesorados de nivel inicial.*
16. *Fijar el próximo encuentro en 1993, en la provincia de Chubut, con una estructura organizativa similar a la del primero (análisis de programas, presentación y discusión de ponencias y aportes teóricos de especialistas).*

Contenidos deseables para las cátedras de los profesorados de nivel preescolar

Objetivos

- Brindar elementos teóricos y prácticos para la comprensión de los procesos de desarrollo del lenguaje oral y de la lengua escrita en el niño preescolar, a fin de favorecer esos procesos.
- Brindar una sólida formación teórica y práctica en literatura infantil a fin de capacitar a los docentes de nivel inicial para su desempeño eficaz y creativo.

Contenidos

- Conceptos de literatura y literatura infantil-juvenil.
- Problemática de la literatura infantil (mercado editorial, etc.).
- Análisis de géneros (narrativa, lírica, nociones de teatro y títeres —en estos últimos, apelar a especialistas—).
- Análisis del discurso literario en particular, sin desconocer los otros discursos.
- Material tradicional en la literatura infantil.
- Material literario de autores contemporáneos
- Tratamiento y análisis de la imagen en el libro para niños.
- Importancia de los criterios de selección de textos.
- Utilizar una bibliografía teórica consistente, tanto de autores clásicos como contemporáneos, aceptando la libertad de cátedra.

ANEXO 3

CONCLUSIONES DEL TERCER ENCUENTRO DE PROFESORES DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL DE LA PATAGONIA

El Tercer Encuentro de Profesores de Literatura Infantil-Juvenil de la Patagonia "Leer y escribir en el aula" fue convocado por la sede Esquel de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" y se desarrolló en dicha ciudad los días 15, 16 y 17 de setiembre de 1994.

Al mismo asistieron como invitados especiales los profesores María Luisa Cresta de Leguizamón, Gloria Pampillo, María Elena Leiza de Almada, Celia Chacón, y los escritores Gustavo Roldán, Juan Raúl Rithner y Adela Basch.

Participaron profesores de nivel terciario y medio de las provincias de Río Negro, Buenos Aires, Santa Cruz y Chubut y docentes de nivel primario e inicial de la Patagonia. Además asistieron alumnos de la Universidad de la Patagonia y de la Universidad Nacional del Comahue.

Durante el Plenario final se aprobó el siguiente documento destinado a ser difundido entre los órganos de conducción educativa de las provincias patagónicas, a fin de garantizar su concreción en políticas del sector que redunden en beneficio de la disciplina, sus mediadores y destinatarios.

Se solicita:

1. *Apoyar la realización de estos encuentros y posibilitar la mayor participación de los docentes y alumnos a los mismos.*
2. *Incluir en los profesorados de nivel inicial la materia Lengua, con independencia de Literatura Infantil, y Literatura Infantil en forma autónoma de Lengua en los profesorados de enseñanza primaria.*
3. *Solicitar la restitución de la cátedra anual de Literatura Infantil en las escuelas superiores docentes de la provincia del Chubut.*

4. *Solicitar a las universidades patagónicas la inclusión de Literatura Infantil y Juvenil en las carreras de Letras que se dictan en sus respectivas Facultades de Humanidades.*
5. *Solicitar a la Comisión Organizadora del Encuentro Patagónico de Escritores la inclusión del rubro "Literatura infantil" en los géneros narrativa, teatro, poesía y ensayo, en los concursos anuales de estos Encuentros.*
6. *Interesar a las universidades patagónicas en la elaboración de un Plan Regional de Promoción de la Lectura.*
7. *Reafirmar las conclusiones del Encuentro.*

Contenidos deseables para las cátedras de los profesorados de primario

Objetivos

- Brindar una sólida formación teórica y práctica en literatura infantil a fin de capacitar a los docentes del nivel primario para un desempeño eficaz y creativo.

Contenidos

- Conceptos de literatura y literatura infantil-juvenil.
- Problemática de la literatura infantil (mercado editorial, etc.).
- Análisis de géneros (narrativa, lírica, nociones de teatro y títeres —en estos últimos, apelar a especialistas—).
- Análisis del discurso literario en particular, sin desconocer los otros discursos.
- Material tradicional en la literatura infantil.
- Material literario de autores contemporáneos.
- Tratamiento y análisis de la imagen en el libro para niños.
- Importancia de los criterios de selección de textos.
- Utilizar una bibliografía teórica consistente, tanto de autores clásicos como contemporáneos, aceptando la libertad de cátedra.

Se sugiere abordar la formación práctica a través de la metodología de taller.

Taller de lectura:

Nivel Preescolar y Nivel Primario.

Taller de transmisión del discurso oral (narración y lectura expresiva):

Nivel Preescolar y Nivel Primario.

Taller de escritura:

Nivel Primario.

ANEXO 4

NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

María Elena ALMADA

María Dolores DUARTE

María Ofelia SEPIA

Cátedra de Literatura y Metodología de la Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti (Río Negro).

Gustavo BOMBINI

Docente en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (área de Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Profesor Titular Ordinario de la misma cátedra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Consultor (área Literatura) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para los CBC de la Educación Polimodal.

Lucía ROBLEDO

Profesora en Letras. Especialista en Literatura Infantil y Juvenil de la ciudad de Córdoba.

Susana R. ITZCOVICH

Profesora en Letras.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Educación.

Asesora en el Programa de Transformación Docente (PTFD) en el área de Lengua y Literatura para el Nivel Inicial.

Marta ESNOZ

Adjunta a cargo de la Cátedra de Didáctica y Práctica de la Enseñanza, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP).

Consejera Académica por la Facultad de Humanidades de la UNMP.

Coordinadora de la Carrera de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Formación Docente N° 19, Mar del Plata.

Ana María PORRÚA

Profesora en Letras.

Jefa de Trabajos Prácticos (DE) en las Cátedras de Literatura Hispanoamericana I y del Taller de lectura y crítica literaria, Facultad de Humanidades de la UNMP.

Elisa BOLAND

Profesora en Letras (UNLP).

Bibliotecaria en la Fundación El Libro para las Ferias Anuales del Libro desde 1990.

Cátedra de Literatura Infantil y Juvenil en la Carrera de Bibliotecario Escolar en el IFD N° 8 de La Plata.

Coordinadora del Seminario de Literatura Infantil y Juvenil en ISER-DGEyC, La Plata.

Aurora CHIRIELLO

Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMP).

Profesora Titular de Historia de la Comunicación en la Carrera de Bibliotecología (UNMP).

Coordinadora Académica de la Carrera de Bibliotecología Escolar en su modalidad a distancia (UNMP).

Supervisora de Práctica de la Enseñanza en el Profesorado en Bibliotecología y Documentación (UNMP).

Ofelia Kovacci

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires; Investigadora Principal del CONICET. Profesora Titular de Gramática y Sintaxis.

SUMARIO

I. Fundamentos teóricos

1. El conocimiento lingüístico
 - 1.1. Puntos de vista psicológicos
 - 1.2. La “facultad del lenguaje”
 - 1.3. Constelación de capacidades
2. Lengua oral y lengua escrita
3. La lengua en la educación
 - 3.1. La lectura y la escritura
 - 3.2. La lengua oral
 - 3.3. La gramática
 - 3.4. La investigación pedagógica
 - 3.5. Revalorización de la reflexión sobre la lengua

II. Propuestas para la educación lingüística

1. Los contenidos de la enseñanza
 - 1.1. El concepto de gramática
 - 1.2. El contenido de la gramática
 - 1.3. Gramática y texto
 - 1.4. Acerca de la base gramatical de los tipos textuales
 - 1.5. Acerca de los tipos textuales
 - 1.6. Gramática y vocabulario
 - 1.7. Gramática y distribución de la información
 - 1.8. La actividad lingüística y sus circunstancias
 - 1.9. Fines de la actividad verbal
 - 1.10. El papel de la inferencia y otros procesos lógicos
 - 1.11. ¿Qué lengua enseñar?
2. La literatura
3. La alfabetización inicial
4. Algunos medios y presupuestos

4.1. ¿Qué gramática enseñar?

4.2. ¿Cómo enseñar?

4.3. La formación de docentes y la evaluación de la enseñanza

4.4. Investigación y educación

4.5. Selección y distribución tentativa de contenidos

Bibliografía

Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

La enseñanza de la lengua es una práctica secular que refleja la experiencia acerca de que dicha práctica, metódica, reflexiva y sistemática, ayuda a desarrollar la competencia lingüística, y se define por la profesionalización que le es propia (Battaner, 1992). La enseñanza se liga a diversos factores; entre los principales están: la existencia en cada comunidad de una tradición peculiar; la evolución de la disciplina lingüística, sus avances y aperturas; el estado de la psicología y sus estudios sobre el proceso de adquisición de la lengua en el marco general del aprendizaje; las investigaciones educativas; la excelencia profesional.

Entre los fenómenos lingüísticos, me referiré centralmente a la gramática como base de su conocimiento, comprensión y producción.

I. FUNDAMENTOS TEORICOS

1. El conocimiento lingüístico

1.1. Puntos de vista psicológicos

Vygotsky (1992) entiende las unidades lingüísticas en el sentido saussureano: son biplánicas y sus planos son la palabra (significante) y el significado. Los planos no pueden separarse sin perder las propiedades básicas del total. El significado es el aspecto interno del lenguaje, y es en él “donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra” (p. 25) y la base de la comunicación “verdadera”. Dice el autor:

El progreso lingüístico que se produce [en el niño] hasta llegar al total diferenciado de una oración ayuda a avanzar los pensamientos desde un total homogéneo hacia partes bien definidas [...] El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje. No es una mera expresión lo que encuentra en el lenguaje: halla su realidad y su forma. (p. 167)

El desarrollo del lenguaje, según Vygotsky, sigue generalmente cuatro etapas de acuerdo con las leyes de las otras operaciones mentales. La *primera* es la etapa del lenguaje preintelectual y del pensamiento preverbal. La *segunda* se define por el desarrollo del lenguaje: “el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales antes de que haya entendido las operaciones lógicas en las cuales [aquéllas] se apoyan” (p. 75); es decir, el niño puede emplear, por ejemplo, palabras como *porque*, *si*, *cuando*, mucho antes de entender las operaciones lógicas correspondientes (hecho demostrado por Piaget). La *tercera* es la etapa de las operaciones externas (contar con los dedos, etc.), que ayudan a solucionar problemas externos, y corresponde a la fase del lenguaje que Piaget llama egocéntrica. En la *cuarta* etapa la operación externa se convierte en interior (contar mentalmente, etc.), y el niño alcanza el lengua-

je interiorizado, no ligado necesariamente al sonido, aunque por lo general coincide con el lenguaje exteriorizado (cfr. *Thèses*, 1929). Señala también Vygotsky que el pensamiento y el lenguaje se hallan en intersección, y la parte común es el “pensamiento verbal”: hay zonas del pensamiento que no se relacionan directamente con el lenguaje y hay lenguaje que no es estrictamente intelectual, como el emotivo (p. 76). A este respecto, Piaget afirma:

El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tiene sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores [...] Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. [En el doble sentido] de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable para la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. (pp. 141-142)

El lenguaje interiorizado, según Vygotsky, supone una larga serie de cambios funcionales y estructurales, paralelamente con la adquisición de experiencias socioculturales. (Este aspecto es subrayado en Halliday, 1982.) Finalmente las estructuras lingüísticas “dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento” (p. 80).

1.2. La “facultad del lenguaje”

En las etapas de la gramática generativa estándar (v. gr., *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965), Chomsky ya sostenía la existencia de una “facultad del lenguaje” (como también lo había hecho Saussure), que correspondía a un modelo gramatical de estructura peculiar, y representaba la gramática universal (GU). Separaba tajantemente —como objeto de estudio, al menos— la competencia de la ejecución, como Saussure lo había hecho con la lengua y el habla. A partir de la expansión de la teoría conocida como “semántica generativa”, que contemplaba posibles alternativas al modelo generativo estándar (cfr. Ross, 1970, sobre la alternativa pragmática, desechada, sin embargo, por no tener un formato preciso), Chomsky adopta una posición más flexible, en la que la GU aparece como una parte de la psicología cognitiva junto con otros componentes, relevantes para la ejecución:¹

¹ Las traducciones de originales en lenguas extranjeras son nuestras.

Una persona que conoce una lengua [de acuerdo con los principios de la GU] normalmente conoce cómo usarla para lograr ciertos fines. Podemos decir que alcanza un sistema de “competencia pragmática” que interactúa con su competencia gramatical, caracterizada por la gramática [...] El conocimiento del lenguaje pertenece a un complejo más rico de creencia y conocimiento [...] el uso del lenguaje compromete sistemas cognitivos fuera de la competencia gramatical y pragmática. (Chomsky, 1977, p. 3)

Una teoría de la ejecución, del uso, debería incorporar estos sistemas, lo mismo que “las condiciones físicas y sociales del uso lingüístico” que no se tienen en cuenta en la gramática abstracta. Claro que esta teoría no existe, y la distinción conceptual entre competencia y ejecución es “claramente preteórica”. En 1980 Chomsky vuelve sobre estos conceptos:

Una explicación más completa del conocimiento lingüístico deberá considerar las interacciones de la gramática y otros sistemas, específicamente el de estructuras conceptuales y de la competencia pragmática, y tal vez otros, por ejemplo, sistemas de conocimiento y creencias que entran en lo que se podría llamar “comprensión del mundo según el sentido común”. (p. 92)

Por otra parte, señala que el estudio de la ejecución y el de la competencia se apoyan mutuamente (Ib., p. 226). En 1988 afirma (p. 94):

El uso efectivo del lenguaje involucra elementos de la mente/cerebro que exceden la facultad del lenguaje, de modo que lo que el hablante percibe o produce puede no reflejar estrictamente las propiedades de la facultad del lenguaje cuando se toman aisladamente.

1.3. Constelación de capacidades

Dik (1989) considera que las capacidades que intervienen en el uso del lenguaje son varias: 1) la capacidad *lingüística*, que permite producir, entender e interpretar expresiones de estructura muy variada y compleja en diversas situaciones comunicativas; 2) la capacidad *epistémica*, que permite construir gradualmente, conservar y aprovechar una base organizada de conocimiento, obtener conocimiento a partir de expresiones lingüísticas, almacenarlo y recuperarlo para utilizarlo en la interpretación de otras expresiones lingüísticas; 3) una capacidad *lógica*, mediante la cual se obtiene conocimiento a partir de ciertos bloques de conocimiento empleando el razonamiento: inductivo, deductivo, probabilístico, etc.; 4) una capacidad *perceptiva*, que permite obtener conocimiento de las percepciones, articularlo con el obtenido por otros medios, y utilizarlo de igual manera; 5) una capacidad *social*, por la cual se sabe no sólo qué decir, sino también cómo decirlo a un interlocutor particular, en

una situación determinada, para alcanzar determinado fin. De estas capacidades, es en la primera donde se proyectan las otras, es la primera la que actúa como vehículo de las demás.

2. Lengua oral y lengua escrita

Vygotsky (1992) caracteriza la lengua oral frente a la escrita en los niños. La primera aparece fuertemente ligada al entorno y la situación; está motivada por necesidades o deseos que impulsan a solicitar respuestas o explicaciones, a efectuar pedidos y otras acciones semejantes (Austin, 1982; Searle, 1969); supone un receptor, y las motivaciones y acciones de los interlocutores determinan un dinamismo que acomoda el habla a los fines perseguidos por los hablantes; el habla cuenta con el apoyo de la estructura fónica, en particular la entonación, por su incidencia en los significados representativos, conativos, expresivos; y cuenta también con el gesto corporal. La escritura es "lenguaje sin interlocutor" presente, y nos obliga "a crear la situación, a representárnosla" (p. 138); carece de los apoyos fónicos; su necesidad para el niño no es evidente o inmediata. La escritura exige "una acción analítica": las palabras y los grafemas se colocan en secuencias, y se requiere un "trabajo consciente" de la relación entre significado y grafía, y en la lectura, de la relación de la grafía con el aspecto fonológico de la oralidad. Mientras que la lengua oral precede al lenguaje interiorizado, la escritura lo presupone; y mientras que el lenguaje interiorizado es "compacto al máximo", el lenguaje escrito se despliega al máximo, es detallado, y necesita "lo que se ha llamado una semántica deliberada, una estructura intencional de la trama del significado" (Ib.). A pesar de que cuando se empieza la enseñanza de la escritura los procesos mentales en que se basa la lengua escrita aún no se han desarrollado "en su exacto sentido", esa enseñanza ayuda al niño a "alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje" (p. 140).

Ong (1982) ve la escritura como una tecnología que, entre las muchas inventadas por el hombre, es la más importante. No se trata de una mera transcripción del habla oral, pues la escritura transforma tanto la expresión humana como el pensamiento:

Decir que la escritura es artificial no significa condenarla, sino todo lo contrario; más aún que otras creaciones artificiales, tiene un valor inestimable, porque es esencial para el desarrollo más pleno del potencial humano interior. (p. 122)

A propósito de la influencia del lenguaje y la escritura en el desarrollo de los procesos mentales, Simone (1988) recuerda un debate del siglo XVIII, acerca de la di-

ferencia entre el lenguaje y la imagen visual. Diderot señalaba que la pintura es una representación simultánea, y sus partes no determinan un orden preciso para su observación; el lenguaje, en cambio, es lineal: los pensamientos deben ser expresados en sucesión, determinándose así un orden obligatorio para la percepción del oyente o lector. Este orden refleja, según Condillac, un “método analítico”, que impone la articulación del pensamiento en un orden secuencial, y en esta transposición descansa la maduración de la inteligencia. El método analítico se presenta en forma más rigurosa aún en la escritura (cfr. Vygotsky, *supra*), y, por consiguiente, se puede considerar que es la forma que tiene mayor incidencia en la articulación del pensamiento.

Se perfilan de este modo, dice Simone, dos formas de inteligencia: la simultánea o global, que se funda básicamente en la simultaneidad e ignora o minimiza la dimensión analítica o secuencial, que se funda en la articulación, en el desarrollo temporal. Para Simone la inteligencia secuencial es más avanzada que la simultánea, ya que la primera se guía por la fuerza del orden, la estructuración y la planificación, que en la segunda faltan o apenas se manifiestan; la primera “formula explícitamente”, mientras que la segunda lo hace “implícitamente”.

En la evolución humana las microprácticas que están en el origen de la tecnología [pueden compararse] con la adquisición del orden y de la sucesión en el lenguaje. De modo que, en cierto sentido, la inteligencia simultánea es anterior a la secuencial y evolutivamente es superada por ésta. Tal superación no significa, sin embargo, eliminación o anulación: [...] se puede suponer que a la inteligencia simultánea se superpone (con un extraordinario efecto de incorporación) la inteligencia secuencial. (p. 186)

Observa también el autor que una característica de la programación informática actual es ser analítica; pero por ser *rigurosamente* analítica carece de un rasgo fundamental de la inteligencia natural: “su carácter ‘sintético’ y ‘transitivo’ (como decían los estoicos), es decir, le falta capacidad de ‘saltar’ los pasos, cuyo carácter obvio supera un determinado umbral, para llegar así más rápidamente a la meta” (p. 189).

3. La lengua en la educación

3.1. La lectura y la escritura

Los modelos de inteligencia señalados por Simone le sugieren al autor la correspondencia con “dos modelos de cultura y de formación de conocimientos” (p. 187): la

cultura alfabética, que impone un orden secuencial, y la cultura visual, que tiende a imponer lo simultáneo sobre lo lineal. “Una parte notable” de la cultura actual en todo el mundo, constituida en “fuente principal de los conocimientos de los jóvenes” en detrimento de la lectura, es la preeminencia de la imagen, de la dimensión visual. El equilibrio entre ambos modelos de inteligencia parece tender a perderse en favor de la pura simultaneidad.

Simone considera que a este estado de cosas contribuye la escuela cuando la alfabetización se concibe como simple habilidad gráfica y no como la “estructura intencional de la trama del significado” (Vygotsky), o cuando se tiende al exceso de escritura, al obligar al alumno a volcar por escrito sus experiencias —incluida la lectura— como el fin forzoso de todas ellas, lo que conduce al desapego por la escritura y la lectura, a la “desalfabetización” (p. 182).

El desequilibrio entre ambos modelos de inteligencia conduce al autor a la reflexión sobre el significado del cambio que conlleva:

No es siquiera arriesgado prever la futura constitución [nuevamente] de dos “clases cognitivas” [...] Se puede asimismo presumir que las actividades cognitivas y lingüísticas superiores estarán reservadas a la primera clase de personas [las ejercitadas en la inteligencia secuencial]; por lo demás es fácil ver que una parte importantísima de las adquisiciones intelectuales de la humanidad (desde el pensamiento matemático y científico a la filosofía y a la música) se debe al ejercicio sistemático y consciente de la inteligencia secuencial, estructurada y planificada. (p. 188)

Estas reflexiones se ligan con el papel que debe retomar la escuela, en orden a “restablecer los supuestos y la legitimidad de la inteligencia secuencial”, del alfabetismo y de la cultura ligada a la escritura, para no “disipar [...] un capital, una porción de inteligencia que debemos considerar una conquista” (p. 189-190).

3.2. La lengua oral

Una de las primeras maneras de la interacción entre los seres humanos es el intercambio oral, en la forma de ejercicio de las funciones del lenguaje (Bühler, 1979): desde la expresiva de la afectividad, la apelativa de la pregunta-respuesta, del pedido y el ruego, hasta la manifestación del pensamiento conceptual complejo del adulto cultivado. En la escuela inicial es el primer instrumento de la relación alumno-maestro, del acercamiento y la confianza que debe reinar en el aula. Por otra parte, es el instrumento central de la enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar y en el primer grado (oralidad primaria o pura). Una vez que se adquiere la escritura, ésta —como vimos— influye en las condiciones intelectuales, de modo

que se puede hablar de oralidad secundaria en los hablantes alfabetizados (Reyzábal, 1993, p. 24). La lengua oral es el primer instrumento de socialización del niño, ya que requiere la presencia del otro (de los otros), y ese diálogo regula su inclusión entre estos, delimita su función (su responsabilidad) por esa pertenencia, a la vez que llena su necesidad afectiva (ser aceptado) como persona. El intercambio sano es participativo, cooperador, y una de las funciones de la educación en este ámbito es ayudar al mismo tiempo al alumno a mantener su independencia de criterio, la seguridad en sus intervenciones, la capacidad de iniciativa, la firmeza en su actuación.

No es exagerado afirmar que un alto porcentaje de la actividad escolar descansa en la lengua oral: la pregunta, la exposición, el informe, el comentario, hasta el intercambio de opiniones y el debate. No es, como no lo es la escritura, privativa de la clase de Lengua, pues en la lengua se conceptualiza el resto del saber. Opera con los sonidos y la prosodia, y una clara articulación permite manifestar los innumerables matices conceptuales y expresivos que el sistema fónico admite, y facilitar una comprensión auditiva adecuada; cuenta, además, con el gesto y el movimiento corporal, así como con el silencio. La contraparte del hablar es el escuchar, como gesto social elemental y como *actividad* indispensable de la comprensión (a fin de poder responder, asentir, disentir, rectificar, etc.), y también de la fantasía y el placer sensorial e intelectual ante la poesía o el cuento.

Si consideramos, con Biber, la relación entre las producciones orales y las escritas como tipos textuales que se sitúan en una escala de rasgos lingüísticos múltiples y dimensiones textuales múltiples, la lengua oral quedará asimilada a lo que diremos a continuación.

3.3. La gramática

Vygotsky (1992) señala que —como muestran estudios de la comprensión y la comunicación en los niños pequeños— la verdadera comunicación requiere dominio del significado, es decir, signos y procesos de generalización, que ocurren en una etapa avanzada en la adquisición del significado de las palabras. El pensamiento del adulto refleja una realidad conceptualizada; los niños no comprenden algunos mensajes aunque reconozcan las palabras aisladas, porque no dominan la red conceptual que se requiere para su comprensión en el texto (v. ejemplos de Jacobowicz, 1987, p. 2, Fenoy, 1987, p. 142). Este hecho depende de la maduración de la capacidad de pensamiento del niño e involucra su inserción social.

Las investigaciones de Vygotsky —actualmente revalorizadas (cfr. Moll, 1993)— se centraron en el nivel de madurez de las funciones psíquicas en los primeros años de la escolaridad, y en su correlación con la influencia de la escuela en su desarro-

llo (p. 136). Examinó el aprendizaje de las materias básicas: lectura y escritura, aritmética y ciencias naturales, y encontró que la instrucción escolar tiene un papel importante en el desarrollo de la mente: “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (p. 143). Dentro de las materias básicas se refiere a las “características especiales” de la gramática:

Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño. (p. 139)

El niño posee una gramática de su lengua antes de ingresar en la escuela, pero esa gramática (morfología y sintaxis) no es consciente, como tampoco lo es la fonología. Es difícil para él la articulación deliberada de sonidos aislados, aunque dentro de las palabras los pronuncie con facilidad, y no puede, naturalmente, recitar un paradigma de conjugación antes de haber sido instruido para hacerlo. El papel de la escuela es enseñar a utilizar las destrezas *conscientemente*: “La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución [de su dominio] del lenguaje” (p. 140). Como consecuencia, señala que “el desarrollo de las funciones psicológicas para la instrucción de las materias básicas no precede a la instrucción, pero explica una interacción continua con las contribuciones de la instrucción” (Ib.). Los estudios de Bruner se sitúan dentro de esta concepción general (1966). Asigna a la educación la misión de crear horizontes para usos nuevos del lenguaje, no contextualmente inmediatos y más elaborados. Los puntos de vista de Vygotsky se confirman en nuestros días en investigaciones educativas.

3.4. La investigación pedagógica

De acuerdo con investigaciones recientes (entre otros, Stodolsky, 1988), se considera que la enseñanza se ve afectada por la naturaleza del contenido, por su estructura y secuencia lógica, y por los objetivos que se persiguen. La autora investigó en 5º grado, cuando el alumno ya tiene varios años de entrenamiento escolar, en matemáticas y ciencias sociales (aunque creemos que sus observaciones son válidas para lengua). Compruebo que los escolares tienen un comportamiento más eficiente cuando la exigencia intelectual es más alta. La atención y la participación aumentan a medida que aumentan la novedad y la complejidad cognoscitiva puesta en juego. Menos atención ponen a la información conocida o que puede obtenerse fácilmente.

Este patrón de comportamiento no varía con el nivel socioeconómico de los niños. La autora señala que los psicólogos cognitivos sostienen cada vez con mayor firmeza que el avance del aprendizaje depende del contenido. (A nuestro criterio, los contenidos de lengua constituyen un importante desafío para ayudar a los alumnos no sólo a dominar reflexivamente sus recursos lingüísticos, sino también a desarrollar niveles cognitivos superiores.) No parece, concluye la investigadora, que la enseñanza de destrezas intelectualmente complejas —como puede ser la reflexión metalingüística, agregamos— necesite justificación.

La taxonomía de las metas de aprendizaje propuesta por Stodolsky respecto de los procesos intelectuales puestos en juego comprende cuatro niveles. El más bajo consiste en recibir y recordar información. El segundo nivel se refiere a aprender conceptos y destrezas, y a comprender. El tercer nivel, a aplicar conceptos y destrezas, las que pueden ser de investigación: obtención y comprensión de contenidos por el alumno (empleo de libros de consulta, gráficos, etc.), de presentación de información verbal y gráfica, de aplicación del conocimiento trasladándolo de un dominio a otro (por ejemplo, en lengua, la modificación de un esquema de carta familiar sustituyendo variables, como en el caso de escribir al autor de un libro para comunicarle impresiones sobre su lectura). El cuarto nivel es el de otros procesos de mayor jerarquía intelectual; en ellos se incluyen análisis, propuesta de hipótesis, generalización, síntesis, evaluación. En la reflexión sobre la lengua, pueden referirse, por ejemplo, al descubrimiento, por inducción/deducción, de regularidades sistemáticas a partir de datos adecuados. Así, a los 6-7 años, la distinción metalingüística entre palabra y oración, la noción de palabra (de diccionario) y “terminaciones” (flexión gramatical: *niño/niña, niños/miñas*); o, por lo menos desde los 8-9 años, el valor semántico del género gramatical en un corpus como: *naranjo/naranja, ciruelo/ciruela, almendro/almendra*, etc., con la correspondiente ampliación del mismo paradigma y su comparación con otros similares, pero de diferente valor semántico: *tío/tía* o *jarro/jarra*.

3.5. Revalorización de la reflexión sobre la lengua

En años recientes se instaló en varios países (entre ellos Francia, España, Reino Unido) la discusión sobre los contenidos y forma de la educación, y se advierte que el enfoque resultante sobre la lengua hace hincapié en la sistematicidad de la enseñanza, apoyada en la reflexión acerca de las estructuras (particularmente notable en el currículo francés, junto con la importancia otorgada a la literatura francesa clásica y moderna). El hecho se explica si se entiende que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua materna es —como señala Hudson 1992— conducir a los alumnos a hacer consciente el saber gramatical que ya poseen por ser hablantes, como

instrumento del desarrollo y expansión de ese saber y su aplicación a la construcción de los textos, de los que es base.

En algunos de esos países se observaba la casi total desaparición de la gramática del currículo (caso del Reino Unido), excepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, aun cuando se pretendiera principalmente la “eficiencia comunicativa”. Argumentos en favor de ese estado de cosas eran que la gramática es demasiado difícil para la mayoría de los niveles escolares, o que lo que importa es el uso práctico de la lengua. Hudson observaba que el primer argumento no es cierto, puesto que en Alemania se enseñan sin dificultad conceptos gramaticales complejos en las clases de alemán de todos los niveles. Claro está, la gramática —dice este lingüista— “desempeña un papel en esas lecciones junto con el estudio de la literatura y el desarrollo del dominio de la escritura, y los tres aspectos se sustentan mutuamente”; y agrega: “sería necio ignorar la experiencia de países como éste” (pp. 4-5). En el Cox Report (1988) se sale al encuentro del segundo argumento señalado:

Dos justificaciones para la enseñanza explícita acerca de la lengua son: primero, el efecto positivo sobre aspectos del uso que los alumnos hacen del lenguaje, y segundo, el valor general de ese conocimiento como parte importante de su comprensión del entorno social y cultural, dado que la lengua tiene funciones esenciales en la vida del individuo y de la sociedad.

Este informe se basó en otro documento (Kingman Committee, 1988), donde se exponen las recomendaciones de un grupo de expertos que estudiaron particularmente el controvertido tema de la enseñanza del inglés:

Se puede alegar que el dominio [del inglés] podría alcanzarse sin conocimiento explícito de la estructura de la lengua o de las formas de usarla socialmente. Pero no hay ninguna ventaja categórica en tal ignorancia. Es tan importante enseñar acerca de nuestro entorno lingüístico como de nuestro entorno físico, o acerca de la estructura del inglés como de la estructura del átomo. Y como creemos que el conocimiento acerca de la lengua, hecho explícito en el momento oportuno para el alumno, puede cimentar y también mejorar su dominio, el argumento es más persuasivo aún.

Este tipo de debate viene de lejos en la esfera del español (v. Peñalver Castillo 1991). En la Argentina estaba abierto hace más de medio siglo, cuando Amado Alonso, ante propuestas de enseñanza “ocasional” de la gramática, decía:

Quítese de una vez todo rastro de gramática: eso sería menos malo. Pero si hay que saber algo en el terreno que fuere, que se sepa bien, del mismo modo que si hay que hacer algo, que se haga bien. (p. 57)

En los debates de las recientes Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua (Universidad Nacional del Comahue, noviembre de 1993), se coincidió en atribuir a la gramática una importancia fundamental para el desarrollo del pensamiento abstracto, y en recomendar la inclusión de su enseñanza implícita y explícita en los programas de la Educación General Básica (“Conclusiones”).

II. PROPUESTAS PARA LA EDUCACION LINGÜISTICA

1. Los contenidos de la enseñanza

1.1. El concepto de gramática

El término *gramática* ha sido empleado hasta aquí, y según los autores mencionados, con distintos alcances que conviene distinguir en cada caso:

1) La gramática es la estructura inmanente que constituye una lengua; consiste en un conjunto de elementos y las relaciones sistemáticas que contraen entre sí y con el conjunto.

2) Para Saussure la lengua es psíquica. También para Chomsky (1988, p. 93) es “la estructura determinada por el conocimiento del hablante”. Podemos decir que cada individuo posee una gramática mental.

3) Una gramática es un metalenguaje de primer grado: es la *descripción* de la gramática en los sentidos 1) y 2).

4) Es una *teoría* para la descripción (“gramática generativa”, “gramática relacional”, “gramática de la palabra”, etc.); es un metalenguaje de segundo grado.

1.2. El contenido de la gramática

El contenido de la gramática, en un sentido restringido, puede identificarse con la morfosintaxis de la lengua. Pero en sentido amplio —así tratada tanto en obras tradicionales (v. gr. la *Gramática* de Nebrija) como en los estudios más recientes (por ejemplo, la gramática generativa clásica, la gramática estratificacional o la gramática modular)— comprende todos los aspectos de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica, por la razón de que todos se interrelacionan en diversos grados, no sólo como fenómenos de estructura, sino también en los hechos de habla, en los textos o discursos. Esto es así porque la relación entre el significado y la expresión (fónica o gráfica) no es directa: está mediatizada por varios niveles

o estratos de estructuración (Danes, 1971 y 1969). Los estratos se diferencian por las unidades que los componen y por su estructura táctica, es decir, por el ordenamiento que las unidades contraen entre sí. Las entidades y los esquemas se establecen mediante la operación de dos ejes de relaciones (Saussure, 1959, p. 208): el paradigmático (relaciones asociativas *in absentia* o eje de selección) el sintagmático (relaciones *in praesentia* o combinaciones). La importancia de este mecanismo es así expuesta por Saussure:

Nuestra memoria tiene en reserva todos los tipos de sintagmas más o menos complejos, de cualquier especie o extensión que puedan ser, y en el momento de emplearlos hacemos intervenir los grupos asociativos para fijar nuestra elección. Cuando alguien dice ¡cállense!, inconscientemente piensa en diversos grupos de asociaciones en cuya intersección se encuentra el sintagma ¡cállense! Este figura de un lado en la serie cállate, callemos, callaos, y sólo la oposición de cállense con estas formas determina la elección; de otro lado, cállense evoca la serie váyanse, acérquense, lávense, véanse, etc., de cuyo seno es elegido por el mismo procedimiento; en cada serie se sabe qué es lo que hay que hacer variar para obtener la diferenciación propia de la unidad buscada. Cámbiese la idea que se quiere expresar, y serán necesarias otras oposiciones para hacer aparecer un nuevo valor; se dirá, por ejemplo, ¡cállate! o bien ¡váyanse!. // Así, pues, no basta con decir [...] que se toma ¡cállense! porque significa lo que se quiere expresar. En realidad la idea conjura, no una forma, sino todo un sistema latente, gracias al cual se obtienen las oposiciones necesarias para la constitución del signo. [...] El día en que no hubiera ya ¡cállate!, ¡callaos! frente a ¡cállense!, caerían ciertas oposiciones, y el valor de ¡cállense! cambiará *ipso facto* (p. 217). [Cfr. el funcionamiento del mecanismo con sintagmas más extensos: *no se callen, ¿se callan?, ¿no se callarían?, ¿por qué no se callan?, ¿si se callaran!*, etc., más diversas oposiciones de persona, número, tiempo, etc.]

Me he detenido algo prolijamente en estos conceptos porque conforman el mecanismo básico de la constitución del sistema y del hablar (Jakobson y Halle, 1956, p. 60), y como tales deben regir toda enseñanza.

Desde el punto de vista del funcionamiento —sea de la trabazón interna como del uso real o potencial— de este sistema de estructuración, las formas de una lengua se caracterizan como medios de expresión adecuados para transmitir significados (*Thèses*, 1929). De acuerdo con esta finalidad, las relaciones entre estratos son de realización (Lockwood, 1972); por ejemplo, el significado ‘agente’ de una ‘acción’ es realizado por la función sintáctica sujeto en *Mi padre salió* o en *Mi padre escribió la carta*, y por el complemento agente en *La carta fue escrita por mi padre*. Pero el sujeto también puede realizar otros significados: ‘paciente’ en la última oración (‘paciente’ era objeto directo en la segunda); ‘experimentante’ de una ‘percepción’ en *Mi padre vio el cometa*; ‘poseedor’ o ‘beneficiario’ en *Mi padre tiene la carta*.

Una construcción sintáctica puede verse como un esquema vacío —como un significante— que realiza determinadas unidades y relaciones semánticas. Un mismo esquema sintáctico (Bock y Kroch, 1989) se llena con diferentes relaciones de significado por la incorporación del léxico, en particular las diferentes clases semánticas de verbos (Kovacci, 1990). La construcción de sujeto-verbo-objeto directo puede realizar, entre otras posibles, las siguientes redes semánticas: a) ‘agente’ ‘acción’ ‘paciente’: “Mi padre escribió la carta”; b) ‘experimentante’ ‘proceso’ ‘paciente’: “Mi padre vio el cometa”; c) ‘beneficiario’ ‘estado’ ‘paciente’: “Mi padre tiene la carta”; d) ‘locativo’ ‘estado’ ‘paciente’: “El mapa incluye las islas”; e) ‘agente’ ‘acción-proceso’ ‘experim’: “Juan asustó al niño”.

Este esquema sintáctico contrasta con otros solamente por propiedades sintácticas (Daneš, 1964): dependencias, rección, etc.; por ejemplo, con el esquema de sujeto-verbo-objeto indirecto (*El libro pertenece a Pedro*, que realiza los significados ‘paciente’ ‘proceso’ ‘benefic’), o con sujeto-verbo (*Mi padre salió*: ‘agente-paciente’ ‘acción’). A los significados de las funciones se agregan los significados gramaticales y léxicos de cada palabra particular (*mi*: ‘1ª pers’ ‘sg’ ‘poses’; *padre*: ‘animado’ ‘humano’ ‘progenitor’ ‘masculino’; *salir*: ‘movimiento’ ‘dentro’ → ‘afuera’;² etc.).

En las construcciones sintácticas intervienen palabras (las “palabras sintácticas”) formadas por componentes (unidades de significado: morfemas) que pueden ser léxicos: “padr(e)”, “sal(ir)”, o gramaticales: género, número, persona, tiempo, etc. A su turno, estos son realizados por configuraciones de fonemas llamadas alomorfos: /niñ-/ , /-o/ , /-s/; /eskrib-/ , /-e/; etc. Un morfema puede tener más de un alomorfo: de “sal(ir)”, /sal-/ ~ /salg-/ en determinadas combinaciones (*sale*; *salgo*).

Las palabras y construcciones morfológicas pueden considerarse en su realización fonémica, silábica y rítmica, que es independiente del significado; por ejemplo, la palabra *amigo*, según su significado, está formada por /amig-/ “amig(o)” y /-o/ ‘masc’; pero por su estructura fonémica se divide en tres sílabas: /a-mi-go/. Cada sílaba está integrada por un solo fonema (una vocal) o por más de un fonema (vocales, y/o vocales y consonantes) (Canellada y Kuhlmann Madsen 1987, p. 10). Por otra parte, en /sále/ y /eskribe/ aparece el fonema /s/, pero se realiza fonéticamente en la Argentina en el primer caso como [s] y en el segundo como [h]: son alófonos del fonema /s/, y se distribuyen de acuerdo con determinados contextos.

Ciertos elementos fonológicos y sus configuraciones —como la entonación—, tienen función en la sintaxis, y manifiestan oposiciones semánticas (Kovacci, 1990); por ejemplo, delimitan oraciones y las constituyen en unidades modales (aseverati-

² Cfr. *entrar*: ‘movimiento’ ‘fuera’ → ‘adentro’.

vas, interrogativas, exhortativas, etc.): *No está lloviendo. / No. Está lloviendo. / ¿Está lloviendo?*

La estructuración indicada, desde el significado al estrato fónico, representa el proceso de producción; la inversa es el recorrido del receptor, del proceso de comprensión (de la realización fónica al significado).

En los textos, todas las estructuraciones estratales aparecen simultáneamente, pero se distinguen en la descripción.

1.3. Gramática y texto

Hjelmslev (1961) estableció claramente que los “objetos de interés para la teoría lingüística son los textos” (p. 16), y que el fin de aquella es alcanzar la comprensión del texto mediante un análisis coherente y exhaustivo. Consideramos que el texto es un objeto sintagmático formado por oraciones,³ y el criterio para esta partición, que a la vez define la oración, es la solidaridad de dos constituyentes: el suprasintáctico (la figura tonal) y el sintáctico (palabra, sintagma). Resultado del carácter delimitativo y estructurante del primero, el segundo es sintácticamente autónomo (no está incluido en otro mayor). La figura tonal establece una unidad de sentido (distinta de la significación léxica; Daneš, 1967; Alonso y Henríquez Ureña, 1938; Kovacci, 1990), esto es, una modalidad. Por otra parte, la oración es una forma sintáctica con potencialidad comunicativa (Kovacci, 1992). En una oración dada, a) el componente sintáctico manifiesta el contenido representativo (el significado), y b) la figura tonal sola o junto con rasgos morfosintácticos (modo verbal, índices, etc.), manifiesta la actitud subjetiva (aseverativa, interrogativa, etc.), es decir, el *modus*, asociado con el tiempo primario (el presente).

Es a partir del reconocimiento de la oración como unidad del texto como se abstraen las unidades y las relaciones que constituyen el contenido de la gramática: a) el conocimiento de los procesos sintagmáticos (formación de sílabas; formación de palabras; relación sujeto-predicado; verbo-objeto; ... ; solidaridades léxicas; etc.) y b) de los sistemas o paradigmas (de fonemas; de categorías morfológicas: género, número, tiempo ... ; de esquemas oracionales: bimembre / unimembre; predicado verbal / predicado no verbal; ... ; de campos léxicos, etc.). Como dice Hjelmslev, “la existencia de un sistema [de sistemas] es condición necesaria para la existencia de

³ Existe la posibilidad de que un texto esté formado por una sola oración. Un caso extremo es el citado por Hjelmslev (p. 41): *í* (imperativo singular del verbo “ir” en latín) puede constituir por sí solo un texto, formado por una sola oración (que se realiza sintácticamente como una palabra, realizada fonémicamente como una sílaba, la que consiste en un solo fonema).

un proceso sintagmático" (p. 39), en cualquiera de los estratos de estructuración de la lengua, tanto en la oración como en el texto.

Por otra parte, todo texto, oral o escrito, se manifiesta en un determinado contexto de uso. La lengua se ha desarrollado para satisfacer necesidades humanas, y su organización es funcional con respecto a estas necesidades (*Thèses*, 1929; Halliday, 1985). Las necesidades de los hablantes se manifiestan en la actividad lingüística como expresión o como comunicación (informar, influir en los otros, etc.), y no pueden concretarse ni comprenderse sin tener en cuenta el sistema. Las estructuras estratales se adaptan sistemáticamente a la variedad de funciones de los hechos de habla (*Ib.*). En el marco reciente de la teoría pragmática, la visión de la lengua es similar:

La lengua se compone de gramática y pragmática. La gramática es un sistema formal abstracto para producir e interpretar mensajes. La pragmática general es un conjunto de estrategias y principios para alcanzar éxito en la comunicación mediante el uso de la gramática. La gramática está adaptada funcionalmente a tal punto que posee propiedades que facilitan la operación de los principios pragmáticos. (Leech, 1983, p. 76)

El texto es predominantemente una unidad semántica, no una unidad morfosintáctica. Pero los significados no se realizan sino mediante expresiones; como dice Halliday (1985), "sin una teoría de las expresiones —es decir, de la gramática— no hay manera de hacer explícita una interpretación del significado de un texto". Sale así al encuentro de corrientes recientes de la lingüística que tratan los discursos sin atención seria y sistemática a la gramática sobre la que se basan, y aun ignorándola. Y agrega:

Hace veinte años, cuando la corriente principal de la lingüística estaba en lo que se ha llamado la 'era sintáctica', fue necesario argumentar en contra de la gramática, señalando que no era el principio y el fin de todo estudio de la lengua [...] Si yo ahora parezco un campeón de la gramática, no es porque haya cambiado de opinión en el problema, sino porque el problema ha cambiado. La actual preocupación se centra en el análisis del discurso, o 'lingüística del texto'; y se supone a veces que ésta se puede llevar a cabo sin gramática, o aun que es de algún modo una alternativa a la gramática. Pero esto es una ilusión. Un análisis del discurso que no se base en la gramática no es un análisis en absoluto, sino simplemente un comentario común de un texto. (*Ib.*, p. xvii)

La oración ha sido considerada tradicionalmente el contexto mayor de la gramática, ya que dentro de sus límites, definidos por la entonación en el proceso del texto, se estructura mediante opciones de una jerarquía de funciones sintácticas (Kovacci, 1990, § 14) en correlación con la inserción léxica y la operación de las

categorías morfológicas. En la oración también aparecen, por una parte, relaciones estructurales que son procesos de formación textual, como coordinación e inclusión recursiva según el modelo superior de la jerarquía (Kovacci, 1989); y por otra parte, otros elementos organizativos cohesivos —que son formas de llenado y realización de la jerarquía—: elipsis, anáfora, orden de palabras, isotopías semánticas, etc. (Palek, 1968; Daneš, 1974; Halliday y Hasan, 1976; Barrenechea, 1979 a, b; Kovacci, 1986, IV, VI; Garnham, 1989; Ciapuscio, 1989; Firbas, 1992; entre otros).

Fuera de la oración no se observan configuraciones jerárquicas diferentes, y, en cambio, sí las que constituyen procesos de formación textual: los elementos cohesivos. Además, el orden de las oraciones en el texto es decisivo para su constitución, de modo que la oración es la menor unidad textual que no puede permutarse en la secuencia textual (Halliday, 1985; Kovacci, 1990, § 3). El texto se ve, repetimos, como un objeto sintagmático que se analiza en oraciones. Por ello “la gramática es al mismo tiempo gramática del sistema [de la oración] y gramática del texto” (Halliday, 1985, p. xxii).

1.4. Acerca de la base gramatical de los tipos textuales

Investigaciones recientes muestran que existe una correspondencia entre tipos de texto y conjuntos de rasgos gramaticales que actúan como marcas recurrentes en aquéllos (Biber, 1986, 1991). Varios estudios se han centrado en los rasgos gramaticales contrastivos de las narraciones frente a otros tipos textuales. Longacre (1983, § 1.2) señala como típicos o muy frecuentes ciertos tiempos (y aspectos); por ejemplo, los pretéritos (perfectivos) en la narración, y el imperativo, el presente, el futuro o el infinitivo —así como la construcción pasiva— (conmutables entre sí) en el texto instructivo (recetas de cocina, manuales de instrucciones, etc.), en ambos casos señalando sucesión (Jones, 1977). La línea de la narración presenta oraciones aseverativas, con sujetos ‘humanos’ que son protagonistas de la historia, preferencia por los nombres propios para indicarlos, o la posibilidad de la primera persona (Hopper, 1979). Sin embargo, el pretérito perfecto (*llegó, entró, se había embarcado*) de la narración (el tiempo simple puede cambiarse por el presente histórico; Silva Corvalán, 1983), que señala los sucesos, y, por tanto, el dinamismo de las acciones, tiene su contraparte en el pretérito imperfectivo (*estaba, reía*) que describe situaciones, circunstancias, etc., y constituye el fondo que destaca como primer plano los sucesos narrados (Weinrich, 1974; Longacre, *Ib.*). La temporalidad en narraciones producidas por niños se estudia en varios trabajos (Bocaz, 1986, 1987, 1989).

No son determinadas estructuras particulares las que pueden caracterizar géneros discursivos, sino —como observamos al enumerar algunos de los rasgos típicos

de las narraciones— su interacción sistemática con otras. Biber (1986) analiza una considerable variedad de trabajos previos que han intentado distinguir, por ejemplo, textos escritos frente a textos orales, trabajos de los que se extraen variadas conclusiones según los aspectos estructurales tomados en cuenta por los investigadores: los textos escritos son más elaborados, complejos y explícitos, o más independientes del contexto, o menos subjetivos, o más concentrados en cuanto a información, o más organizados. En algunos casos las caracterizaciones de un mismo tipo textual son opuestas debido a los diferentes parámetros empleados. Por otra parte, observa Biber que las diferencias lingüísticas de los textos se han atribuido a diferente procesamiento o a condiciones de la situación en que se emiten; sin embargo, considera que las discrepancias se deben a la importancia desmedida que se atribuye a unos pocos rasgos, o a la escasa cantidad de textos examinados, o al tipo de textos comparados sin tomar en consideración los diferentes fines comunicativos que puedan tener.

En una investigación que se realiza con escolares primarios de Buenos Aires y alrededores, con mi dirección, se han comparado dos tipos de textos producidos en séptimo grado: redacciones correspondientes al género narrativo, motivadas en secuencias de imágenes que sugerían un hilo argumental, y otro grupo de redacciones acerca de los torneos intercolegiales en los que participaron los alumnos. En las primeras, narraciones en tercera o primera persona, aparecen —entre otros rasgos— proposiciones sustantivas dependientes de verbos de ‘percepción’ y de ‘conocimiento’, y “oraciones mencionadas” (estilo directo); entre las proposiciones adverbiales las más frecuentes son las de tiempo (con *cuando* y *mientras*), de modo (con *como* y de gerundio) y de causa (con *porque* y *como*), y en pocos casos proposiciones concesivas, condicionales y consecutivas. Las narraciones orales tienen una estructura muy similar a las anteriores y no ofrecen variantes lingüísticas de importancia; “el hecho de narrar una historia sugerida en imágenes favorece la aparición de determinadas estructuras sintáctico-semánticas” (Ferrari, 1993), y las marcas subjetivas, las hipótesis y objeciones argumentales apenas aparecen. Los textos del segundo grupo son argumentativo-narrativos,⁴ y en ellos, además de las estructuras similares a las de los anteriores, aparecen con alta frecuencia verbos subordinantes de ‘opinión’, ‘volitivos’ y de ‘habla’, que describen actitudes subjetivas del sujeto hablante o pensante, y a veces alternan en construcción parentética (“desde el principio, *me parece*, ya estaba mal organizado”), los períodos concesivos, los adverbios y modificadores de la modalidad (*verdaderamente*; *según ellos*; etc.). En los correspondientes textos

⁴ Acerca de la argumentación tratan Alvarez, 1994; Augst, 1992; Ducrot, 1980; Lo Cascio, 1991; Moeschler, 1985.

orales se observa un "incremento de las tendencias" que aparecen en los escritos, como la alta frecuencia de períodos condicionales; pero estas diferencias parecen deberse a los temas abordados ("los niños de la calle", "la droga"), que no se relacionan con experiencias de vida de los niños, sino que son "de mayor carácter deliberativo" (Ib.). Este hecho parece confirmar "la hipótesis de que no sólo los géneros discursivos, sino también la naturaleza de los temas favorecen la aparición de los rasgos sintáctico-semánticos" (Ib.).

Investigaciones como éstas en la escuela podrían dar resultados que sirvan de norma para medir la competencia gramatical y discursiva de los alumnos (productiva y receptiva), y para preparar materiales y procedimientos didácticos que favorezcan el desarrollo de esas capacidades.

1.5. Acerca de los tipos textuales

Se han descrito esquemas globales (o macroestructuras) para determinados tipos de texto (para los narrativos: Labov, 1972, p. 363; Dijk, 1983, p. 142; para otros, Hinds, 1979; Dijk, 1980, p. 229). Todos ellos tienen, sin embargo, múltiples variantes, aunque conservan rasgos gramaticales y léxicos que autorizan a reconocerlos como un tipo determinado (cfr. la composición de la "novela" a lo largo del tiempo). Ahora bien, un texto, como unidad semántica, cobra su significación de acuerdo con el contexto lingüístico o situacional, rasgo de todo significado lingüístico (= semiótico; Hjelmslev, 1961, pp. 45 y 106). Lo que permite a un emisor emplear determinada forma para un texto (su planificación: Schank y Abelson, 1987; Drop, 1987) son ciertas características de orden no lingüístico, que regulan, en general, las conductas, acciones, etc. Una es la NECESIDAD o propósito específico del emisor (informar, pedir, ordenar, etc.); son pedidos: (1) *Ma, ¿puedo ir a jugar con Pablo?*; (2) *Llamado a la solidaridad: se necesita sangre del grupo...*; (3) *Por la presente solicito se me conceda licencia...* En cada caso la SITUACION es diferente: a) relaciones entre los interlocutores: dos / varios / un emisor y varios receptores; proximidad / distancia social o afectiva; b) medio de comunicación: oral / escrito ± ilustraciones; c) lugar y tiempo: cara a cara / a distancia. PROCEDIMIENTO o formato: familiar / formal; cortés / seco / neutro; etc. Los textos admiten variantes: (3) *Por la presente solicito...* (formal seco); (4) *Me dirijo a usted a fin de solicitar...* (formal neutro); (5) *Tengo el agrado de dirigirme a usted a fin de solicitar...* (formal cortés). También el formato puede ser establecido institucionalmente: (6) *Visto... Considerando... (XX) resuelve... Art. 1º... Art. 2º... Regístrese, comuníquese a ... Cumplido, archívese.* El caso extremo es el formulario impreso que hay que completar con ciertos datos.

Algunos autores (Heinemann y Viehweger, 1991) consideran que existe (o se puede adquirir) un "saber sobre tipos textuales", pero que —de acuerdo con los pará-

metros antes indicados— es muy difícil establecer una tipología de textos como esquemas preexistentes. Sin embargo, señalan que ese “saber” se orienta por esquemas gramaticales y léxicos que se asocian con tipos textuales: así, el vocativo *ma* (1) sería impropio en los restantes textos; la forma impersonal de (2) sería impropia de (1) y de (3), etc. Por otra parte, tanto la palabra *solicitar* como la estructura interrogativa *¿puedo...?* se vinculan semánticamente con la clase ‘pedidos’; (3) - (5) pueden ir precedidos por *De mi consideración*, y son compatibles con el cierre final *Saludo a usted atentamente* (pero no con *Un abrazo*); y en otros tipos el vocabulario (relacionado por campos asociativos y léxicos) forma parte fundante del esquema textual (ejemplo: *propuesta, contenidos, lengua, texto, ...*). Los saberes sobre las situaciones o el formato son de orden sociocultural (corresponden a la capacidad social de Dik; aquí, § I.1.3), y las manifestaciones lingüísticas admiten múltiples variantes de acuerdo con las redes que aquellos conforman y las preferencias personales (función poética; Jakobson, 1960).⁵

1.6. Gramática y vocabulario

Gramática y vocabulario no pueden considerarse separados, ya se trate de la morfología de las palabras, ya de su entorno sintáctico. El vocabulario puede estudiarse aisladamente por una abstracción metodológica, y los procesos sintácticos pueden considerarse autónomos al tratarlos como formas puras. Pero en la manifestación, a cada paso se comprueba la interrelación de gramática y léxico (además del papel central que tiene éste en la determinación de los esquemas sintácticos mismos; cfr. aquí, § II.1.2). Así como no basta con el llenado categorial de funciones sintácticas (con las clases sustantivo, adjetivo, etc.), sino que también hace falta la compatibilidad semántica de las piezas léxicas particulares (*Pedro salió* / **Pedro acaeció*), también las propiedades semánticas del léxico comandan la elección de categorías morfológicas: cualidad de la acción y aspecto: *Paseó un rato* / **Llegó un rato* (Bello; Kovacci, 1986, VII; Vendler, 1967); modo: *Es necesario que venga* / **Es cierto que venga* (Bello; Terrell, 1976; Kovacci, 1992, §4; entre otros); o la elección de determinados esquemas sintácticos (como hemos indicado): *Lo vio* / **Lo perteneció* (pero cfr. la forma coloquial argentina *No se fue: lo fueron*).

Se está prestando al léxico una renovada atención en la lingüística, y también en otras disciplinas: sociología (Matoré, 1956; Vallejos de Llobet, 1990 y 1992), psicología (Lenneberg, 1982; Seguí, 1985; Seidenberg, 1989; Grainger y Seguí, 1990) y neurolingüística (Luria, 1982), así como también en informática, antropología y

⁵ Para un panorama sucinto sobre esta problemática, véase Bernárdez (1987), partes I y II.

otros campos. El interés actual abarca tanto el punto de vista semántico como el gramatical (Fillmore, 1968 y desarrollos posteriores; Hudson, 1984; Moreno de Alba, 1986; Grimshaw, 1990; Jackendoff, 1983 y 1990; Bosque, 1990; Lamiroy, 1991; Lang, 1992; Varela Ortega, 1993; Alvar Ezquerro, 1993).

El léxico es el módulo lingüístico que relaciona más directamente el conocimiento del mundo y el saber lingüístico. Cada lengua posee un núcleo de sistemas léxicos específicos peculiares (Coseriu, 1977), que se rigen por los principios de la arbitrariedad del signo y del valor en el plano semántico (Saussure). Recientemente algunos autores consideran que en la práctica es difícil distinguir entre significados específicos de una lengua —estructurados en ella— que constituyen el “diccionario”, y el “significado enciclopédico” (Haiman, 1980; Hudson, 1984; Cruse, 1986), y tratan el léxico dentro de una teoría general de la estructura conceptual. Estas discusiones son altamente teóricas y no deben plantearse como tales en la tarea educativa; sí, en cambio, sus posibilidades de aplicación. La segunda alternativa, que reúne significado lingüístico *stricto sensu* y significado enciclopédico, es lo plausible para la aplicación escolar (ya que existen formas de análisis similares para ambas).

El “conocimiento del mundo” que el niño —y toda persona— va adquiriendo a lo largo del tiempo (Brown y Yule, 1983, § 7.6), se efectúa en gran parte a través del léxico. Cada unidad así adquirida se incorpora al conocimiento del individuo, acomodada por relaciones sintagmáticas y paradigmáticas a las estructuras gramaticales que ya posee. Es significativo que, en el proceso de adquisición de la lengua, el primer logro del niño en el desarrollo de una protogramática sea la palabra-oración; fuertemente contextualizada, contiene en germen el significado y los sentidos de más de una oración de la lengua madura (Canellada, 1968-1969; Hernández Pina, 1984; Véliz, 1987).

El vocabulario debe enseñarse en la escuela de modo sistemático y gradual. Dice el Kingman Committee (1988):

Si tenemos que ayudar a los alumnos a actuar intelectualmente —y consideramos que éste es el propósito principal de la educación— debemos emplear tiempo en las clases de lengua para examinar las palabras y el modo como cada una contribuye al significado de una oración. Debemos introducir a los alumnos en situaciones en las que estén obligados a reflexionar sobre las complejas asociaciones de las palabras mismas y a valorar las palabras [...] como poderosas ayudas para pensar.

En los estudios de lingüística aplicada se han distinguido las listas de frecuencia, el léxico básico y el léxico disponible (López Morales, 1978; Muller, 1965). Las listas de frecuencia registran: a) las palabras más frecuentes, sea en una comunidad lingüística (Juilland y Chang Rodríguez, 1964), o en un corpus más o menos restrin-

gido —textos orales o escritos, espontáneos o planificados, redacciones escolares, etc.— (López Morales, 1978; Valencia y Hermansen, 1985; Valencia, 1986; Echeverría *et al.*, 1986); b) un rango determinado: el número de apariciones de una palabra (Avila, 1986; Echeverría *et al.*, 1987). Estudios de este tipo muestran que el hablante culto puede poseer el doble (unas cuatro mil palabras) de las que posee el hablante de nivel sociocultural más bajo (López Morales, 1986).

En ese repertorio, el léxico compartido constituye el léxico básico. Pero la aparición de las palabras puede estar condicionada por los temas que se tratan (por un “centro de interés”; Quilis, 1978; López Morales, 1978), de modo que el léxico básico y la frecuencia no son los únicos aspectos que señalan el conocimiento del léxico. También se considera como complementario el léxico disponible (Echeverría *et al.*, 1987), que consiste en las palabras que el hablante conoce y que usará en situaciones comunicativas determinadas (por ejemplo, el vocabulario de la escuela: *pupitre, pizarrón, tiza*) y que son improbables en otras. El cine, la TV (en otros tiempos los libros de aventuras: *sotavento, chalupa, estribor, grumete*, etc.) permiten adquirir vocabulario técnico (*atmósfera de metano, galaxia, robot*).

La ampliación léxica se adquiere con una enseñanza adecuada (Pastora Herrero, 1990). Romo de Merino *et al.* (1991) mostraron en una investigación efectuada en la provincia de San Juan el enriquecimiento en el campo de los adjetivos empleando una ejercitación planificada (frente a un grupo testigo no entrenado igualmente). Por otra parte, las listas del vocabulario común y del disponible, suponiendo que estudios pertinentes los den a conocer (v. Accietto de Fernández, 1988), podrían ser recomendables como meta en ciertos niveles escolares y como base en otros más avanzados. Sin embargo, el hecho de poseer una palabra determinada no garantiza el dominio del hablante sobre ella, porque este dominio implica también las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de la palabra con otras.

Las palabras pueden contraer diversas relaciones; entre ellas están las relaciones paradigmáticas que conforman campos léxicos (Coseriu, 1977; Lyons, 1977; Leech, 1977; Lenneberg, 1982; Cruse, 1986): sinonimia y escalas de sinonimia; antonimia, campos graduales y polaridad; hiponimia e incompatibilidad; series y ciclos; relaciones todo-parte; oposiciones inversas; oposiciones direccionales. En todos los casos, los sistemas se corresponden con compatibilidades o restricciones sintácticas basadas en el significado léxico; por ejemplo, campos graduales: *no es probable, pero es posible / *no es posible, pero es probable*; relaciones parte-todo: *el chico tiene ojos negros / *el chico tiene ojos*; oposiciones inversas: *Juan fue maestro de Pedro / Pedro fue alumno de Juan*; etc.

Las relaciones sintagmáticas delimitan las acepciones y el valor de una palabra (Quilis, 1978): *Sentó al niño / al muñeco en la silla; Esto sienta un precedente; No*

le sienta el chocolate / ese vestido; Se sienta en primera fila. También en la cadena sintáctica aparecen solidaridades léxicas (Coseriu, 1977), esto es, el empleo de una palabra (*ladrar*) junto con otra (*perro*) cuyo significado es rasgo distintivo de aquella, solidaridades que permiten no sólo la relación semántica precisa (*el perro ladra*), sino también efectos expresivos (*lo oí con mis propios oídos*) y metafóricos (*el frío muerde*).

Otras relaciones conectan el significante con distintos significados y el contexto, como la homonimia (u homofonía: “va a *ser* médico” / “el *ser* humano”), o la polisemia, que amplían a su vez las relaciones de campo; por ejemplo: *verde / maduro*; *verde / seco*; *verde / negro* (para ‘aceituna’) como antonimia; *años verdes* (= ‘jóvenes’) como sinonimia por metáfora; *verde / azul / rojo ...* como cohiponimia; etc. (v. Pottier Navarro, 1991).

Varios procesos semánticos permiten relaciones léxicas como la metaforización, la metonimia, la connotación referencial, la afectiva, la estilística, etc. (Leech, 1974; Lakoff y Johnson, 1986; Pérez, 1993).

Observaciones hechas sobre las definiciones o explicaciones de los niños acerca de las palabras que dominan, proporcionan indicios útiles —que deberían ampliarse en investigaciones *ad hoc*— para conocer mecanismos de relación semántica entre palabras. Simone (1988) registra el uso de la sinonimia (*leal: justo*), el de la paráfrasis (*corajudo*: “uno que nunca se asusta”), la paráfrasis que concretiza lo abstracto (*en vano*: “espera que te espera, pero no llega”); “*Razonable* quiere decir que no me ponga en la corriente de aire cuando estoy acalorado”: Vygotsky, 1992, p. 113); la paráfrasis de experiencia (*maldad*: “no obedecer a la madre o al padre”) o generalizadora (*bondad*: “paz sin peleas”), analógica y metafórica (“es como.../ cuando...”); por otra parte, la asociación por conocimiento del mundo (*buey larado*: Bally, 1940; Frei, 1942).

El último ejemplo podría verse en la dirección de la semántica cognitiva: unir significado léxico y conocimiento del mundo, ya que se trata de un campo asociativo en un dominio o marco conceptual (Minsky, 1975). Ambitos como éste son las asignaturas escolares, que permiten al niño incorporar un vocabulario específico; así estudiar el léxico significa relacionar los campos de conocimiento. Haensch *et al.* (1982) observan que el diccionario tiene como “telón de fondo” todos los aspectos relativos a la comunidad lingüística respectiva. Desde los primeros niveles escolares el alumno debe familiarizarse con el diccionario (con la dimensión adecuada a su edad; Avila, 1992). A lo largo de la escolaridad la consulta puede diversificarse aprovechando los distintos tipos: el diccionario enciclopédico —el básico para el uso escolar—, el onomasiológico, los diccionarios inversos o de la rima, los de frases, locuciones y modismos, los de antónimos, los de neologismos, los de tecnicismos, de siglas, etc.

Otro aspecto del léxico es el morfológico de las modificaciones —hoy ampliamente revalorizado en la lingüística (Matthews, 1980; Spencer, 1991; Varela Ortega, 1990, 1993; Lang, 1992)—: derivación (*fin / final / finalizar / finalización*), composición (“un *sinfin* de...”), así como el de la combinación con categorías gramaticales (*final / finales / finalizó*). Se trata de sistemas que ponen en juego sintagma y paradigma, y dan lugar a la expansión del léxico generando formaciones nuevas. Así un niño (Simone, 1988) puede suponer que a partir del modelo *otoñal, invernal, primaveral*, se forma *veranal*, palabra gramatical, bien formada, pero no normal, ya que la normal no se vincula con *verano*, sino con un sinónimo (*estío / estival*). El proceso es el que también lleva a la “regularización” de paradigmas gramaticales (*sabo* por *sé*).

Desde el punto de vista de la propiedad del uso hay que considerar la calidad del vocabulario, regulada por las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas (casos como *auto(móvil)* frente a *carro*, o *niño / chico / guagua / gurí*; *tipo* frente a *persona*; *por cuanto* frente a *porque*).

Por sus características, este estrato de la lengua es básico en la escuela para poner en contacto al alumno con los valores que la institución, como representante de la sociedad, debe transmitir. En otro orden, contribuye fuertemente a la cohesión de la comunidad hispanohablante, destacando la unidad dentro de la diversidad (Battaner, 1992).

1.7. Gramática y distribución de la información

Las nociones de conocido-nuevo, tema-remata o tópico-foco (Firbas, 1992; Halliday, 1985; Sgall *et al.*, 1986; Contreras, 1978; entre otros) se aplican al grado de distribución de la información (o dinamismo comunicativo, o perspectiva funcional) en la oración, tanto tomada aisladamente, como en su funcionamiento contextual. En este caso se trata de un procedimiento de cohesión que deriva en un paradigma de modelos de “progresión temática” (Danes, 1974; Givón, 1983).

Es difícil caracterizar en términos estrictos las nociones de tema-remata y conocido-nuevo. La primera oposición, según Firbas, indica como tema aquello de lo que se habla, y como remata lo que se dice del tema y elemento que lleva mayor grado de información; con entonación “normal”, es decir, sin énfasis particular; el remata es la parte destacada en: “Mi padre *ya* escribió la carta” / “La carta *ya* fue escrita por mi padre”, aunque, empleando la cima tonal como marcador, la primera oración puede invertir la relación tema-remata: “*Mi padre* ya escribió la carta”. En cuanto a conocido-nuevo, es la organización de la información en relación con su contexto lingüístico o situacional; lo conocido es lo que se puede recuperar del contexto: “La escribió *a máquina*” (lo nuevo es lo destacado). En este caso, conocido-nuevo coincide con tema-remata. Las dos últimas oraciones, como partes de un texto, siguen un

modelo de progresión temática: aquel en el que el rema de una oración funciona como tema en la segunda, creando cohesión entre ambas (y, si el texto continúa, contribuyendo a su coherencia). Los recursos más elementales del dinamismo comunicativo son el orden de los constituyentes, la relación activa / pasiva (y otras estructuras como “Lo que escribió mi padre es *la carta*”; Kovacci, 1991).

En los materiales orales y escritos de alumnos primarios bonaerenses, ya mencionados, la expresión de la relación causa-efecto se manifiesta en la subordinación o en la coordinación. Mientras que en el primer caso la expresión causal tiende a aparecer en posición remática en la oración —excepto con el incluyente *como*, obligatoriamente inicial—, en la coordinación la posición es icónica de los hechos: la causa se expone antes que el efecto o consecuencia (Ferrari). En este punto cobra importancia el reconocimiento (al hablar o al leer) de las unidades melódicas y la función del acento contrastivo o enfático, elementos que podrían modificar el valor informativo del orden de palabras. Estudios como éste son relevantes para la evaluación de la producción y la comprensión, que se asientan primordialmente en el carácter lineal del procesamiento oracional y textual (Rodríguez Fonseca, 1986; Kovacci, 1992c).

La noción de tema se vincula también con la noción de párrafo de un texto, sea porque se produce un cambio temático, una transición, un contraste (Jones, 1977; Longacre, 1979; 1983).

1.8. La actividad lingüística y sus circunstancias

La actividad lingüística cuenta con las circunstancias (entornos, contextos) en que ocurre: “no hay discurso [...] que no tenga un ‘fondo’” (Coseriu, 1962, p. 309) que lo oriente, y que permita comprenderlo sin dificultad. Un ejemplo trivial es la interpretación de *Este es el banco* ante un asiento o ante un establecimiento público de crédito.

El hecho de habla (oral o escrita) supone un emisor (hablante) y casi siempre un receptor (o más). Las lenguas codifican esta circunstancia mediante los sistemas de deícticos (pronombres, tiempo verbal). Pero al mismo tiempo, y por otros fenómenos de las estructuras lingüísticas (como en el caso de la morfología verbal en español), la indicación del hablante o del oyente mediante la ‘persona’ pronominal puede elidirse. La presencia o la ausencia del pronombre responde a necesidades de la situación de habla. En un estudio sobre la lengua de los niños en jardines de infantes que se lleva a cabo en Buenos Aires con mi dirección (Albano, 1986-1988), se evidencia que a esa edad el niño posee las reglas que dirigen la elipsis o la presencia necesaria del pronombre según el desarrollo del diálogo:

A.— Rafael tiene un montón de figuritas.

B.— Ah, pero yo me formé un *algun* [álbum].

En este contexto sería agramatical la elipsis del pronombre, debido a la oposición que establece B frente al sujeto de tercera persona (Rafael) mencionado por A. Se trata de la regla de cambio de referencia e identificación del sujeto. La regla funciona igualmente al contraponer la primera persona:

A. — Miren, chicos. Puse mi nombre en el dibujo.

B. — Bah, yo también me escribí mi nombre en los dibujos.

Mientras que para A la expresión del pronombre sería enfática, el cambio de referente exige a B su identificación con la forma expresa. Esto último ocurre con carácter distributivo:

Enc. — ¿Ustedes ven televisión?

A. — Yo me veo a Gumer.

B. — Ah, yo también me miro todo.

Los interlocutores pertenecen a una situación espacio-temporal creada automáticamente por el hecho de hablar, en el que se dan *yo, él, allí, ese, ahora, entonces*, etc.

Por otra parte, el contexto es también “toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad” (Coseriu, 1962, p. 313). Uno de los contextos es el verbal, que es el discurso mismo: lo dicho antes, lo que se dirá después (*la casa de Pedro / la casa de Austria*). En este sentido funciona la progresión temática a que ya nos hemos referido, dado que remite al contexto anterior. Cuando la remisión esperada no se efectúa, se puede dar lugar a figuras como la “insinuación” o la “reticencia” (Grupo μ , 1987; Mortara Garavelli, 1988) (“A.: ¿Qué tal estuvo la conferencia de María? B.: Ella tenía un vestido precioso”).

El contexto extraverbal son todas las circunstancias no lingüísticas de la situación o del saber de los hablantes: el contexto empírico (*la señora del cuarto piso* supone saber que el edificio donde vive o está el hablante tiene por lo menos cuatro pisos); el contexto natural (*salió el sol* implica que sabemos que sólo hay un sol); el contexto práctico u ocasional (*¡qué frío!* referido al ahora); el contexto histórico particular o universal (de una persona, familia, ciudad, país, etc.: “*tía* me dijo...”; *el intendente; el Papa; la batalla de San Lorenzo; el viejo Vizcacha*); el universo de discurso (*el radio* puede remitir a la geometría o a la anatomía; las secciones en los diarios: exterior, deportes; etc.). Otro contexto frecuente es el gráfico (fotografías, dibujos, etc.) en textos escritos, que propone la interrelación de códigos diferentes (lingüístico / visual).

1.9. Fines de la actividad verbal

El lenguaje está estructurado para responder a las necesidades expresivas o comunicativas de los usuarios. Algunas de ellas están en el ámbito de la “función interpersonal” (Halliday, 1985); esto sucede con los fenómenos de cortesía o modestia, vinculados, por otra parte, con la teoría pragmática de las acciones verbales, como las propuestas relativas a los llamados actos de habla (Austin, 1982; Searle, 1969) o los principios de la conversación (Grice, 1975).

Los fenómenos de cortesía encuentran lugar, al menos en algunos importantes aspectos, en las gramáticas (v. gr. la *Sintaxis* de S. Gili Gaya), que llaman la atención acerca de usos de los tiempos y modos verbales dirigidos al efecto mencionado. La distancia que señalan algunas de estas formas, respecto del tiempo o de la noción de ‘realidad’, actúa como distancia cortés: el imperfecto de indicativo (por teléfono: *Te llamaba para saludarte*), el potencial (*Deberías estudiar más*), a veces reforzado con la interrogación, también desrealizadora (*¿No deberías estudiar más?*). En cuanto a los actos de habla pueden interpretarse como las fuerzas ilocutivas, con las que se usan, por ejemplo, las oraciones aseverativas de acuerdo con las situaciones de discurso (como informaciones, promesas, amenazas, etc.: *Tu padre va a volver a las ocho; Cerrado al tránsito*). Los verbos (por lo general en primera persona del presente de indicativo) y otras expresiones describen y designan metalingüísticamente de modo unívoco los actos que se realizan (*Te informo / hago saber / advierto que tu padre...*). De la misma manera pueden tratarse otras modalidades, que adquieren —con determinada forma gramatical— especial valor comunicativo en ciertas situaciones de habla: así la interrogación retórica (*¿Quién no sabe que dos más dos son cuatro?*), interrogación exhortativa (*¿Por qué no estudian más, chicos?*); ambos casos con la posibilidad de interpretación literal o interpretación retórica. En cuanto a las máximas del principio de cooperación (Grice): cantidad de información, cualidad —relativa a la confiabilidad de los mensajes—, relación —referida a la pertinencia—, manera —referida a la claridad, la concisión, el ordenamiento de la exposición—, pueden ser útiles para la expresión oral y escrita en diferentes géneros discursivos, ya que son regulativas y se aplican según grados y situaciones.

En la etapa preescolar, el niño no sólo emplea los recursos gramaticales de la modalidad implícita, predominantemente aseverativa, interrogativa, exhortativa y exclamativa, sino que también distingue usos alternativos de esas estructuras. Tal es el caso de la construcción interrogativa total, que emplea para requerir información (datos de Albano de Vázquez): *¿Te viste a Swat, Santi?*, o bien como forma atenuada, cortés, de la exhortación: *¿Me cambiás esta figurita?* Emplea esta forma indirecta con conocimiento de la situación comunicativa apropiada, es decir, la posibilidad

de atraer la voluntad del interlocutor (máxima de la benevolencia de Leech, 1983). En otra situación, de antagonismo, el niño usa la construcción con imperativo:

A.— Chicos... Miren. Y este [auto] no te lo voy a prestar a vos.

B.— Nene, *dameló*. Es mío el auto.

La investigación de aspectos como éstos en todos los niveles de escolaridad daría bases para programar formas adecuadas de estímulo y ejercitación de los recursos gramaticales y pragmáticos que permiten actos de habla exitosos, tanto directos como indirectos, y variados empleos retóricos: atenuación, énfasis, concesión, ironía, etc.

1.10. El papel de la inferencia y otros procesos lógicos

Simone (1988) señala (v. *supra*) que la inteligencia natural es analítica, pero tiene carácter “sintético y transitivo”, es decir, es capaz de “saltar” pasos. Precisamente, el conocimiento lingüístico —y tal vez la adaptación de la gramática a esa propiedad de la inteligencia natural— permite la producción y la comprensión de expresiones no totalmente explícitas (Dik, aquí § I.1.3). Hay ciertas formas de la argumentación que proceden de este modo, pero que “invitan” a llenar mentalmente los huecos de expresión (Wigdorsky, 1983; Velde, 1992). Así, *Estudió y va a poder contestar bien* presupone una “verdad general” que se infiere de los términos presentes (y constituye la premisa mayor de un silogismo: “las personas que estudian pueden contestar bien en los exámenes”), por lo cual el texto se entiende como un período consecutivo (sin que haga falta un coordinante de este significado específico: *por consiguiente, así que*, sino sólo el de significado más general: *y*). Son muchos los casos que se interpretan mediante inferencias “invitadas” por los elementos expresos: *¿Es triste, es alegre el mercado del Cuzco?* (los antónimos *triste / alegre* en un sintagma interrogativo se hallan en relación disyuntiva: *o /** y */* pero /** *así que*); *¡Ese chico se porta bien o se va a la cama!* (la disyunción indica que la no realización de la acción indicada en el primer coordinado es la condición para que se cumpla la aseveración del segundo: “...se porta bien *o si no [se porta bien] se va...*”). (Kovacci, 1984, IV)

Además de la inferencia, también son frecuentes las presuposiciones. Al decir *El hermano de Pedro es alto* se asevera “es alto” y se presupone como verdadero que “Pedro tiene un hermano”; esto se comprueba porque al negar la aseveración se la contradice (“no es alto”), pero no se altera la verdad del contenido “Pedro tiene un hermano”. En las construcciones de artículo-sustantivo-*de...* que funcionan como sujeto, objeto, etc., se presupone la verdad del contenido de estos, de modo que se-

ría anómalo agregar a la oración: *pero Pedro es hijo único*. Ciertos predicados (Terrell, 1976; Kovacci, 1986, VIII) presuponen la verdad de la proposición objeto: *Oculto / aclara / tiene en cuenta que llovía* (se sigue que es verdad que llovía). También el significado de muchas palabras contiene presuposiciones; por ejemplo, el verbo *seguir*. En *A la una seguía hablando* se presupone que antes de la una ya hablaba; con el verbo *venir* la oración *María vino a Buenos Aires* permite saber que María no estaba en Buenos Aires, y que el hablante está en Buenos Aires; además, del significado léxico y gramatical del verbo se sigue que María estuvo en Buenos Aires. Esta última es una implicación (Leech, 1977; Lyons, 1977; Ducrot, 1972).

El conocimiento del mundo también opera en la integración de información en la construcción de textos mediante presuposiciones e inferencias. Niños que oyeron una serie de oraciones mezcladas entre las que estaban *Había hormigas en la cocina; La hormigas se comieron la mermelada; La mermelada estaba sobre la mesa*, luego dijeron que habían oído *Las hormigas de la cocina se comieron la mermelada que estaba sobre la mesa* (Garnham, 1989; v. también Muñoz y Véliz, 1983; Peironard, 1989; López Morales, 1993).

Las presuposiciones pueden dar lugar a efectos retóricos peculiares. Ante la pregunta *¿Cuándo vas a dejar de molestar al gato?*, que presupone “estás molestando al gato”, la respuesta *Yo no lo molesto* crea una situación polémica (Ducrot, 1972, p. 92; Wigdorsky, 1983). El alumno también debe adquirir conciencia de que ciertas construcciones y su llenado léxico pueden emplearse como vehículos de significados prejuiciosos. La oración *Pepe es pobre* atribuye a Pepe la condición de pobre, lo cual puede ser objetivamente cierto. Pero al decir *Pepe es pobre, pero honrado*, se establece una contraposición entre *pobre* y *honrado* marcada por el coordinante *pero*, que autoriza a inferir que ser pobre debería implicar no ser honrado, aunque esta expectativa no se cumpla para el sujeto *Pedro* (Ducrot, 1972, p. 128; Kovacci, 1986, XI).

Los procesos mentales que se desarrollan primero con la escritura y luego con el ejercicio del pensamiento analítico mediante el aprendizaje por descubrimiento (planificado por el docente) y la reflexión metalingüística, afianzan el pensamiento abstracto, inferencial, que caracteriza a las culturas letradas (cfr. aquí § 3.1). Luria (1976) estudió en sociedades iletradas otras formas de pensamiento, ligado a la situación concreta; al proponer el problema: “En el extremo norte, donde hay nieve, los osos son blancos. Terranova está en el extremo norte y siempre hay nieve. ¿De qué color son allí los osos?” La contestación típica fue: “No sé; yo vi un oso negro, otro no vi. Cada lugar tiene sus animales”. En un trabajo de campo realizado en los faldeos de Los Comechingones, Córdoba, se registran fenómenos parecidos; se le pregunta a una alfabetizanda adulta: *¿De qué color es el caballo negro de Juan?* (si bien la pregunta es cuestionable, y debería contestarse con una tautología). Ella responde: *Está mal, porque tiene que*

ser negro y hay algunos alazanes (Heredia y Bixio, 1991, p. 59). El problema no reside en el nivel de inteligencia de alfabetizados y analfabetos, sino en el modo de comprender y razonar.

1.11. ¿Qué lengua enseñar?

El escolar está inserto en un medio con peculiaridades regionales de sistema y/o de realización, y estas presentan internamente variantes ligadas a la estratificación sociocultural (Rona, 1958). Actualmente se va extendiendo el criterio de considerar conjuntamente ambas clases de variantes y se tiende a una sociodialectología. En efecto, una lengua es un conjunto de subsistemas (dialectos / variedades diatópicas; Coseriu, 1982), cada uno de los cuales tiene vigencia en determinada región geográfica. Los dialectos se hallan en intersección, es decir, comparten conjuntos de rasgos de todos los estratos: fonológico, morfológico, etc., y se diferencian en otros, sea en partes del sistema, sea en las normas de concreción del sistema. El *sistema*, según Coseriu (1962, p. 97) es “una entidad abstracta, “una red de funciones””, es decir, “un conjunto de oposiciones funcionales” (Ib.); la *norma* son las “realizaciones obligadas” del sistema, las “imposiciones sociales y culturales”, y “varía según la comunidad” (Ib.).

Ejemplos de subsistemas diferentes en la variación dialectal son la existencia en el castellano de los fonemas /θ/ y /s/ (como en *caza / casa*), frente a /s/ en el español de América (para ambos significados); la existencia en el dialecto castellano de las formas pronominales y verbales de 2ª persona *tú cantas / usted canta // vosotros cantáis / ustedes cantan*, frente al subsistema de América, que reduce los plurales a *ustedes*. La diferencia *tú cantas* —vigente en la Península y gran parte de América— y *vos cantás* —propia de gran parte de la Argentina— es una diferencia de norma, ya que *tú* y *vos* y los sufijos verbales *-as*, *-ás*, manifiestan los mismos rasgos semánticos (‘2ª pers’ ‘sing’ ‘confianza’). También son diferencias de norma en distintas regiones las realizaciones de /s/ implosiva: [bóske] en México (y otras zonas), pero [bóhke] en toda la Argentina, excepto en Santiago del Estero, donde se mantiene un alófono [s] tenso (Vidal de Battini, 1964; pp. 108-110); o las realizaciones de *rr* en la Argentina: alófono vibrante [r] en la zona rioplatense, y rehilaído [r̄] en varias provincias.

Todos los fenómenos ejemplificados CORRESPONDEN AL NIVEL CULTIVADO DE LAS RESPECTIVAS REGIONES DIALECTALES, ES DECIR, AL NIVEL CULTO O ESTANDAR, que es el propio de la escuela, la prensa, la administración, los manuales de estudio, las reuniones (congresos, conferencias) nacionales e internacionales, etc. En este nivel, el resto de los fenómenos fonológicos (por ejemplo, la mayoría de las demás consonantes), morfológicos (los demás pronombres, formas verbales, etc.), y la mayoría

de las construcciones sintácticas, son comunes a todos los dialectos. Estos fenómenos comunes constituyen el núcleo o centro de la lengua general.

Los niveles menos cultivados de cada dialecto se caracterizan por normas diferentes a las del nivel estándar. Frente a las formas estándar rioplatenses [loh góles], *no hables*, *esté*, *vereda*, *se me cayó*, aparecen las formas subestándar [lo góle], *no hablés*, *estea*, *vedera*, *me se cayó*, etc. Rona (1958) esquematiza estas diferencias diacríticas del siguiente modo:

Dialectos →

Nivel culto	———	————	————	————	————	————	————	————	————
Nivel 2º....	———	————	————	————	————	————	————	————	————
Nivel 3º....	———	————	————	————	————	————	————	————	————

etc.

Las relaciones verticales en cada dialecto se entienden como diferencias socioculturales y de nivel de educación. Pero, como dice Hernández (1992):

De hecho, ninguna lengua estándar favorece las diferencias sociales o de grupo, sino que son los dialectos o las variantes sub-estándares, de ámbito restringido, los que tienden a perpetuar la estratificación social discriminadora. (p. 356)

Otra variedad es la diafásica (de registros o estilos), que se entrecruza con las anteriores y comprende diferencias según la situación de los hablantes: sexo, edad, generación, relaciones entre los interlocutores, grupos sociales y profesionales (las lenguas especiales o técnicas de oficios, deportes, ...), tipos de discurso (formal, familiar, ...), tema, tipos textuales (exposición, narración, ...), etc. (Zamora Salamanca, 1985, pp. 244-246).

Hernández señala la progresiva neutralización de diferencias entre habla urbana y rural por la migración del campo a la ciudad; la indiferenciación del habla de hombres y mujeres, de jóvenes y (algunos) adultos, o la adopción de las normas de las capitales, por la influencia de los medios de comunicación de masas. Así, en la provincia de Corrientes —que tradicionalmente distinguía *raya* y *ralla* con /j/ y /l/, respectivamente (Vidal de Battini, 1964)—, se observa en la actualidad una vacilación en el sistema y la norma (Kovacci, 1987); una palabra como *oyendo* se realiza como [ojéndo] o como [ožeúdo], y *olla* es pronunciada alternativamente, hasta por un mismo hablante, con [j], [l] y [ž], variante esta última propia de Buenos Aires. Además, en lengua oral (medios de comunicación) y en lengua escrita (diarios, y en menor medida otros textos) que debiera pertenecer al nivel estándar, se observan en Buenos Aires —en los últimos años con frecuencia creciente— fenómenos gramaticales que indican o bien desconocimiento de nor-

mas aún vigentes y reconocidas por otros hablantes cultos, o bien el desprejuicio por ellas (radio y TV: *el sartén, la pus, este agua*, entre otros casos; radio, TV y diarios: *apreta, tradució, satisfacieron, producieron, mercado automotriz, "fosfeno" es una palabra de tipo griega, todavía no se descubrieron a los autores, hubieron manifestaciones*, etc.).

Angel Rosenblat (1967) señalaba que la madre corrige el *sabo* o el *andé* de su hijo, o se enmienda el habla del inmigrante o del extranjero de acuerdo con los modos de expresión (las normas) de la colectividad, ya que ciertos criterios de corrección son "inherentes" a toda comunidad e integran "su fuerza de cohesión social"; pero no existen solamente para el lenguaje: toda sociedad "implica comunidad de usos, en la manera de comer, en la vestimenta, en una serie de actos ceremoniales, desde el nacimiento o la boda hasta la muerte". Y acerca del origen y el porqué de las normas, Rosenblat afirma:

La convivencia y colaboración de sectores sociales diversos trae, inevitablemente, una nivelación. Y el problema lingüístico y cultural es: ¿nivelación hacia abajo o nivelación hacia arriba? // Pero, ¿[...] por qué va a ser la norma [de la gente culta] superior a las otras? Sin duda porque la lengua no es sólo un instrumento utilitario de comunicación, sino además producto y expresión de una cultura. [...] Su instrumento inicial es la escuela; sus medios supremos la radio, la televisión, la prensa, el libro.

La última afirmación acerca de los "medios supremos", vemos que no se cumple como debiera. Finalmente, haciendo suya la declaración del Congreso sobre el Presente y el Futuro de la Lengua Española, celebrado en Madrid en 1963, Rosenblat sostiene

[la necesidad] de franca aceptación de la pluralidad de normas de ejemplaridad existentes en el nivel del habla culta de los varios países hispánicos, pluralidad que no afecta realmente a la unidad esencial de la lengua como instrumento de comunicación panhispánica.

Los lingüistas que se han preocupado también por los problemas de la enseñanza de la lengua coinciden en recomendar el acceso del niño, por obra de la escuela, desde sus peculiaridades locales y familiares —sin desdeñarlas— al dominio de la lengua estándar de la región (a su vez inserta en la del país, y ésta en la del mundo hispánico). En este sentido, en nuestro país es precursor el libro *El español de la Argentina*, de Berta E. Vidal de Battini, publicado en 1954, y subtítulo "Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias". Con actualizaciones y reelaboración de materiales, la segunda edición apareció en 1964. La obra le había si-

do encargada a la autora por el Consejo Nacional de Educación para que los maestros tuvieran un "recurso didáctico concreto" que les permitiera "elevarse desde la realidad de la lengua viva que hablan sus alumnos y los hombres de su comarca hacia el ideal de lengua culta que es el objeto de su enseñanza" (p. 9). Sin embargo, la mención del libro es de rigor en obras eruditas que traten la dialectología del español. Ana María Barrenechea señalaba en el volumen: "No había hasta ahora, en ningún país de habla hispánica, un libro dedicado a los maestros, que les proporcionase el instrumento indispensable de trabajo para conocer las diferencias dialectales y su estimación cultural". De modo similar se expresaba Rona (1965). Rosenblat, en el Prólogo, situaba la obra en la huella de Andrés Bello, quien con sus *Advertencias sobre el uso de la lengua castellana* dirigidas a padres, maestros y profesores (1834), influyó en la corrección de formas del habla de los chilenos en el siglo pasado (entre ellas la erradicación del *vos* en la lengua culta). Dice Vidal de Battini:

Los hábitos lingüísticos se adquieren, se olvidan o se modifican como todos los hábitos: constituyen un problema de educación. El maestro tendrá que comenzar por cuidar su propio lenguaje y prestar mayor atención y tiempo al estudio de la lengua; pero es que el maestro ha de estar aprendiendo siempre y su ejemplo ha de ser la más perdurable de sus lecciones. (p. 15)

Desde la aparición de *El español de la Argentina* la dialectología ha ido aportando nuevos datos y ampliando otros con estudios más pormenorizados (entre estos: Abadía e Irigoyen, 1980; Biondi, 1991; Donni de Mirande, 1978, 1991, 1992; Fernández y Nogués, 1986; Fontanella de Weinberg, 1987; Kovacci, 1987, 1992a, 1992b; Malanca de Rodríguez, 1981a, 1981b; Martorell y Rossi, 1984, 1986; Moreno de Albagli, 1985; Pacios de Albiero, 1983; Rojas, 1980; una bibliografía completa es Donni de Mirande, 1994). Acerca de la dialectología en su relación con la actividad escolar existen interesantes trabajos en el ámbito hispánico (Requejo de Medjugorac, 1983; Rodríguez Fonseca, 1986; Vaquero, 1978, 1993; Morales de Walters, 1978, 1989; Peronard, 1978; Bravo Ahuja, 1992). Es necesario ampliar la investigación en este último aspecto. La Academia Argentina de Letras tiene como una sus principales tareas observar y recoger el léxico y otras formas del habla de la Argentina, considerándolos según sus diferencias diatópicas (Noroeste, Cuyo, ...), diastráticas (rural, vulgar, ...), diafásicas (familiar, formal, ...; despectivo, irónico, ...; deportes, música, ...), etimológicas (guaraní, italiano, ...) y diacrónicas (usábase, poco usado, etc.). Lo hace en varias publicaciones: el *Boletín* semestral, y volúmenes como los aparecidos en 1994. En 1994a incluye hasta el vocabulario más reciente (*barrabrava*, *trucho*, etc.).

La inserción del niño en la escuela puede tropezar con dificultades de diversa medida, en particular si ese niño desconoce los comportamientos y el lenguaje propio de la escuela: es el caso de los que proceden de ámbitos rurales apartados o de regiones de contacto lingüístico y/o étnico (aborígenes, inmigrantes, zonas de frontera). Camblong (1985), refiriéndose a la composición multiétnica de la población de la provincia de Misiones, señala el importante papel que puede cumplir inicialmente en la relación maestro-alumno, junto con el predominio del lenguaje afectivo, la apertura del canal de comunicación mediante el ejercicio de la función “fática” del lenguaje (Jakobson, 1960), propuesta sobre el concepto de “comunidad fática” de Malinowsky [1923]:

La ruptura del silencio, la comunión de las palabras es el primer acto para establecer lazos de compañerismo [...] los lazos de unión se crean por un mero intercambio de palabras. [...] Cada expresión es un acto que cumple la finalidad directa de vincular al oyente al hablante por un nexo de algún sentimiento social o de otra clase. (pp. 329-330)

Establecido este tipo de contacto, podrá iniciarse el intercambio lingüístico como instrumento de expresión, de apelación, de transmisión del pensamiento (Barriga Villanueva, 1992).

Existen pruebas de la percepción de las variedades lingüísticas por los niños. Un caso es el de la niña de 7 años que distingue las realizaciones de la palabra *pollo* como [pózo], [pójo] y [pólo], la primera como forma espontánea —dicha en Buenos Aires—, la segunda como propia de Tucumán, de donde procede su padre, y la tercera como la que la maestra enseñó al introducir la letra *ll* (cfr. Ferreiro y Teberosky, 1985, pp. 318-321). Por otra parte, los niños de Buenos Aires, que emplean el voseo como norma culta, y que conocen por las series televisivas el tratamiento tuteante (español, mexicano, etc.), adquieren la conciencia de esa diferenciación (y de otras de otros órdenes: el futuro perfecto de indicativo, cierto vocabulario, etc.): no es extraño oír que los niños pequeños se tuteen mientras juegan imitando la acción de la pantalla, para volver, una vez terminado el juego, al tratamiento voseante. El conocimiento pasivo se hace activo en la situación imaginaria. La investigación educativa debería servirse de este conocimiento para elaborar modelos de referencia y de refuerzo de la conciencia de la unidad de la lengua y la legitimidad y límites de su diversidad (Kovacci, 1992a).

Señala Hudson (1992) que si el aprendizaje parte del habla del niño en su medio social y cultural para dirigirse gradualmente a alcanzar el dominio de la lengua estándar, el primer aspecto por el que la gramática debe ser parte de la enseñanza de la lengua materna es estudiar el habla del alumno, compararla con las formas esco-

larizadas, y sostener de ese modo el respeto por las peculiaridades lingüísticas en su contexto propio.⁶ La comparación entre formas de expresión permitirá ir introduciendo las variantes adecuadas para adquirir natural y sostenidamente el desempeño correcto en la lengua estándar, cuyas propias características se ligan —como hemos señalado— a variables diatópicas, diastráticas y diafásicas. En Corrientes —y el resto de la zona guaraníca— pueden aparecer formas subestándar como *nadie no te apura* o *nunca no lo vi* (Kovacci, 1987; Abadía e Irigoyen, 1980), en lugar de las generales *nadie te apura / no te apura nadie* y *nunca lo vi / no lo vi nunca*, respectivamente. El maestro o un alumno puede escribir ejemplos como éstos en columnas enfrentadas como C (Corrientes) y G (general). Los niños observarán las diferencias y podrán llegar a las generalizaciones adecuadas acerca de N (*nadie, nada,...*) y de n (*no*), formulándolas como reglas:

REGLA PARA C: N n preceden al verbo juntas.

REGLA PARA G: N n no pueden preceder juntas al verbo; por lo tanto:

- a) si N precede, n desaparece
- b) si n precede, N aparece después del verbo.

Se evidencia que la preparación del maestro y del profesor debe ser muy sólida, tanto en lo que toca a los contenidos —aquí el delicado problema de las variedades de uso—, como a las estrategias didácticas que permitan a los alumnos el descubrimiento de las analogías, de las regularidades de los fenómenos (es decir, de los sistemas subyacentes), y de sus correspondencias.

Finalmente cabe observar que la ortografía, que tiene carácter instrumental para la escritura y la lectura, es un código único para la representación de las expresiones de cualquiera de las variedades de uso, que asegura la uniformidad —y, por lo tanto, la inteligibilidad— de la escritura en el mundo hispánico. Su base sigue principios fonológicos, históricos y etimológicos; los dos últimos tienen valor distintivo de significados que, en muchos casos, no pueden discriminarse en la lengua oral (*el perro de caza / el perro de casa* en el español de América tienen una sola realización fonémica: /kása/). El aprendizaje de la ortografía debe empezar con la enseñanza de

⁶ Hay que distinguir también la noción de “propiedad” (Alonso y Henríquez Ureña, I, § 7). Propiedad es el uso de la expresión adecuada al pensamiento que se quiere manifestar y a la situación en que aquella se emite: *refalar, vedera*, por *resbalar, vereda*, pueden emplearse con propiedad si responden a los conceptos que el hablante desea expresar, pero las dos primeras son expresiones incorrectas en la lengua estándar; en cambio, es impropio decir *se detuvo en el dintel* si se intenta hablar del “umbral”.

la escritura y afianzarse a lo largo de la Educación General Básica (debería estar consolidado en el séptimo grado), ligado a la adquisición del vocabulario, a la copia con cuidado de la caligrafía (Pérez Sanz, 1993) y la supervisión del docente, a la práctica diaria de la lectura, en particular en voz alta con articulación correcta y clara, y al dictado de comprobación, actividades todas que contribuyen a fijar la atención, a afianzar la memoria motora y visual, a la reflexión sobre la uniformidad ortográfica (*trajo, traje*) o su diferencia (*dirige, dirijo*) en las relaciones paradigmáticas. La puntuación es parte de la ortografía; los fenómenos que se representan con los signos de puntuación tienen carácter suprasegmental (junturas, entonación) y su presencia se correlaciona con unidades de sentido (oraciones) o con divisiones incluidas en ellas, que coinciden con divisiones sintáctico-semánticas (Alonso y Henríquez Ureña, I, § 150). Una investigación llevada a cabo en San Juan en 5º grado (Romo de Merino *et al.*, 1991), comparando un grupo ejercitado sistemáticamente en el manejo de la puntuación para delimitar oraciones y otro grupo testigo, librado al aprendizaje ocasional, muestra un resultado sensiblemente mejor en el primer grupo respecto del segundo. Los maestros y profesores, naturalmente, deben poseer una ortografía perfecta.

En los últimos años de la EGB la reflexión sobre la ortografía y el origen de ciertas palabras, o la lectura de textos (*El Conde Lucanor*, capítulos del *Quijote*, obras del siglo XIX, etc.), motivarán la necesidad de los conceptos de diacronía y etimología, y la introducción de conocimientos sobre la historia de la lengua (Lapesa, 1980).

2. La literatura

En el *continuum* de las variedades de uso de la lengua se halla la literatura, entendida como creación estética en primer término. Mientras la lengua estándar en textos expositivos (clases, manuales, resúmenes, exposiciones orales, etc.) está presente en todas las asignaturas escolares, es en la clase de Lengua donde encuentra su lugar específico el texto literario. Más aún, en la clase de Lengua se estudian textos de todo tipo, pero⁷

la literatura es lenguaje liberado de la responsabilidad suprema de información [...]; las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentran fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad.

⁷ George Steiner, citado por Fernando Lázaro Carreter en su *Estudios de lingüística*, 1980, Barcelona, Crítica, p. 179.

De allí derivan en gran parte, sin embargo, la ampliación del mundo, el cultivo de la sensibilidad y de la inteligencia crítica, la apertura a la libertad de la imaginación, la formación cultural superior y el goce que permite la relación dialógica con las altas creaciones literarias.

Como este tema merece un documento aparte, y no me extenderé en él, me permito citar la opinión de una colega consultada,⁸ que comparto plenamente:

[El lugar de la literatura es] muy importante. Debemos volver a la unidad Lengua-Literatura eliminando la creencia de que existe una especie de “grado cero” del lenguaje (lengua informativa, referencial o como quiera llamarse) *diferente* del de la lengua literaria. La una, enseñada en clases de Lengua; la otra, de Literatura. (No acuerdo en absoluto con la idea de “violación” como recurso estético). [...] Los textos literarios son, empero, modelos *sociales* de belleza —que por eso son leídos, releídos, publicados— y cabe que los estudiemos con especial interés.

Los textos, accesibles a las edades de los alumnos, deben ser clásicos y modernos; de varios géneros; argentinos, americanos y universales. En la EGB pueden seleccionarse y agruparse por géneros, por temas, por épocas, etc. Los fragmentos deben alternarse con la lectura de obras enteras. El docente, como en todos los casos, debe ser conocedor y sensible para orientar al lector en formación.⁹

La enseñanza de la literatura —de la lectura— sistemática se impone en el Nivel Polimodal, sin abandonar, no obstante, la práctica —y la reflexión pertinente— de los tipos discursivos instrumentales: notas de clase, resúmenes, informes de investigaciones, reseñas de libros o textos más breves, debates, etc.

3. La alfabetización inicial

Un problema aparte es, en el inicio de la educación primaria, la adquisición de la escritura y la lectura.¹⁰ A principios de la década pasada, en la ciudad de Buenos Aires, el currículo de primer grado proponía la enseñanza de un “código gráfico”

⁸ Verónica Orellano de Marra, profesora asociada de Lingüística en la Universidad Nacional de San Juan.

⁹ Especialmente en la actualidad, en que la “frontera entre la alta cultura y la llamada cultura de masas o comercial” se ha vuelto borrosa (Jameson, 1991, p. 17). Apreciaciones similares manifiestan Gilles Lipovetsky en *La era del vacío* (Barcelona, Anagrama, 1986) y Alain Finkielkraut en *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama, 1987).

¹⁰ Este apartado se basa en Kovacci, 1993.

de trece letras en determinadas palabras claves; la enseñanza de la lectura y la escritura comenzaba en la segunda mitad del primer grado; la enseñanza completa de las estructuras silábicas se prolongaba hasta tercer grado (Braslavsky, 1991). ¿Qué teoría psicológica respaldaba esta visión que subestima la capacidad cognoscitiva del niño de seis años? La misma, tal vez, que favorece lo lúdico, lo divertido, lo ligero, en detrimento de lo intelectual y del esfuerzo. La misma, tal vez, que ha obligado al maestro en la escuela primaria, y al profesor en la secundaria, a convertirse en “animador cultural” (Obiols y Di Segni, 1994, p. 100).

Una experiencia realizada en años recientes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires se basa en las teorizaciones de Vygotsky y en una ampliación de la de Freinet (1984). El método supone, con Vygotsky, que “el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera”. La experiencia se vincula con los métodos globales o naturales, que parten de textos (Braslavsky, p. 22). Con apoyos iniciales en el juego y el dibujo, la observación de que los niños preescolares “dictan” a los adultos algunos mensajes que luego simulan leer; el proyecto de las Experiencias del Lenguaje (LEA) intenta estimular el desarrollo de la relación pensamiento-lenguaje mostrando el maestro que la expresión que el niño “dicta” se reproduce en la escritura; y de este modo “el niño experimenta que la escritura es lenguaje” (Ib., 27). La escritura, realizada inicialmente por el maestro, gradualmente es producida por los niños. Ajuriaguerra (1982, p. 575) señala que “todo individuo normal, dado cierto nivel de desarrollo, tiene la capacidad para escribir, pero su potencial, que depende de la integridad y maduración de varios sistemas, no puede llegar a ser eficaz si no es por medio del aprendizaje. [...] es necesaria la transcripción de formulaciones verbales en formulaciones gráficas *con sentido*” [subrayado nuestro].

Las etapas reconocidas en los resultados del método LEA, ante las consignas del maestro de escribir sobre un tema determinado, son: 1) dibujos de trazos indiferenciados, con mezcla de números y letras al azar; 2) conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura; 3) acceso a su uso instrumental; 4) escritura simbólica significativa, que será el paso necesario para iniciar la etapa de expansión y enriquecimiento de la comprensión y la producción de textos hacia las formas más complejas de discursos (Braslavsky, p. 36).

Algunas actividades “funcionales”: manejo del espacio, orientación, etc., suelen ser conocidas por los niños, o bien se adquieren en la práctica escolar; en cuanto al léxico específico, también funcional, comprende conceptos —que podríamos llamar “teóricos”— como renglón, arriba, atrás, letra, número, oración (Ib., p. 28). Junto con la ejercitación en el reconocimiento y la producción de paradigmas fonológico-semánticos del tipo *tos / dos; paso / peso / piso*, etc., el niño va consolidando instrumentalmente las relaciones que rigen todos los sistemas lingüísticos:

las sintagmáticas y las asociativas. Progresivamente el procedimiento se aplicará con provecho a la variedad expresiva, por conmutación de las construcciones sintácticas. Los resultados del seguimiento de la labor ya publicados muestran una dirección promisoría, pues se logra que el niño no delectee como un paso intermedio hacia la comprensión, muchas veces bastante alejado de ella. La experiencia, prevista para dos años, ha permitido comprobar que la adquisición definitiva de la lectura y la escritura simbólica ocurre entre fines del primer año y los primeros meses del segundo (Ib., p. 71). Las producciones escritas de estos niños fueron comparadas con las de otros, alfabetizados mediante el método de palabra generadora; mientras que los primeros construyeron textos espontáneos, variados en contenido y originales en la expresión, la mayoría de los del segundo grupo produjo textos estereotipados (del tipo *mi mamá me mima* y sus variantes; B. Braslavsky, com. personal). Es de esperar que se hagan evaluaciones similares respecto de la aplicación de métodos constructivistas que se apoyan en las investigaciones psicogenéticas de Piaget (Kaufman, 1984).

Experiencias concretas respecto del desarrollo de la conciencia léxica y fonológica (es decir, identificación y segmentación, por el juego de sintagma y paradigma, de las unidades respectivas) realizadas en Buenos Aires, se refieren en Borzzone de Manrique y Gramigna (1987). Las autoras señalan también la posesión del dominio silábico, que el niño manifiesta en la interpretación rítmica de palabras y oraciones.

No es aventurado prever que los niños alfabetizados como intérpretes y productores de textos significativos recorrerán con mejores perspectivas las etapas de consolidación y expansión de su dominio de la lengua oral y escrita; y podrán, a partir del tercer grado, empezar a reflexionar sobre su propia actuación y las estructuras que manejan (ya conocen intuitivamente la noción de oración, de palabra, de sílaba, de fonema, de letra), y seguir las etapas que hemos esbozado anteriormente.

Braslavsky llama la atención acerca de la NECESIDAD DE QUE LOS MAESTROS EN GENERAL Y LOS DE ALFABETIZACION INICIAL EN PARTICULAR, ESTEN BIEN PREPARADOS Y PROPONE QUE ESTOS ULTIMOS TENGAN UNA FORMACION ESPECIAL DE UN AÑO.

4. Algunos medios y presupuestos

4.1. ¿Qué gramática enseñar?

Una gramática puede ser teórica: puede interpretar, mediante un sistema conceptual previo, la estructura de la lengua; o puede ser normativa, presentar determinadas pautas sociales o literarias adoptadas como modelos (Kovacci, 1992a). Ambos as-

pectos pueden concurrir, y de este enfoque, aplicado en mayor o menor medida, contamos con gramáticas como la de Nebrija, la de Andrés Bello o la de Alonso y Henríquez Ureña, por citar aquellas cuyo objetivo no es exclusivamente escolar. Acerca de los criterios teóricos, es conocida su variedad y su diversa complejidad. Su justificación es académica. Dice Bosque (1991):

Ha desaparecido la tradicional indiferenciación que existía hasta hace no mucho entre “manuales”, “tratados” y “libros de texto”, una identificación que parecería extraña en cualquier disciplina. [...] Es la consecuencia natural de que la teoría gramatical vaya haciéndose más compleja, adquiriendo unidades nuevas, y desarrollando las antiguas, lo que tiene como consecuencia inmediata el que existan muchos “niveles didácticos”, que se corresponden con otros tantos grados de dificultad. [...] Por importantes que sean, y sin duda lo son, los propósitos normativos y los pedagógicos han dejado de ser los únicos que justifican la investigación gramatical. (p. 10)

Como disciplina científica, la gramática tiene objetivos específicos, plantea problemas y sigue desarrollos independientes de su aplicación pedagógica en los niveles preuniversitarios. Ello no implica negar que el conocimiento científico que se obtiene de la investigación pueda iluminar de manera importante pero indirecta la práctica escolar, en la renovación de conceptos o en la metodología (Kovacci, 1992a).

Bosque proponía para la escuela una gramática “descriptiva”, que consistiría en la “gramática tradicional” (Nebrija, Salvá, Bello, Alonso y Henríquez Ureña, Seco, Gili Gaya, Fernández Ramírez, la *Gramática* de la Real Academia, 1931, entre las más importantes), más algunas descripciones relativamente “ateóricas” interesantes; pero excluía la gramática “teórica” (relacional, modular, cognitiva, funcional, de estructura sintagmática generalizada, y otras; Droste y Joseph, 1991) que, en parte al menos, se trata en la Universidad. El que las descripciones sean ateóricas significa para Bosque que no se ajustan estrictamente a principios o esquemas previos de una metateoría particular. Pero de hecho, abordar un problema lingüístico implica manejar conceptos teóricos coherentes que permitan la observación y la descripción adecuadas. Como señala el autor:

Los caminos de la enseñanza y la investigación gramaticales no son necesariamente coincidentes, puesto que en otras muchas disciplinas tampoco lo son. (p. 20)

La enseñanza escolar, ajustada a la comprensión de los niños y los jóvenes, no puede, sin embargo, dejar de ser rigurosa y sistemática en sus nociones. Aquí cabe la recomendación de Bello: “una lógica severa es indispensable requisito de toda enseñanza”, evitando “en la gramática las definiciones inadecuadas, las clasificaciones

mal hechas, los conceptos falsos” (*Prólogo*). La Argentina tiene una tradición propia en este terreno, que arranca de la *Gramática* de Alonso y Henríquez Ureña —a su vez vinculada con las doctrinas de Bello y de Jespersen, con la concepción del lenguaje de Humboldt y de Husserl—, y que conformó la que Rona (1969) llamó “escuela lingüística argentina”, con la integración en su aparato conceptual de los avances del estructuralismo europeo y norteamericano primero, y más tarde de la semántica estructuralista y generativa, del análisis filosófico del lenguaje ordinario, de la gramática del texto (Kovacci, 1993). Los problemas principales del aprovechamiento de esta riqueza de contenidos son su incorporación a la formación profesional de maestros y profesores, y su adaptación pedagógica adecuada en los manuales escolares. La nomenclatura (“sujeto”, “sustantivo”, “tiempo”, “coordinación”, “proposición”)¹¹ consolidada ya, puede ampliarse de acuerdo con necesidades del sistema conceptual (“elipsis”, “anáfora”, “topicalización”, etc.); pero su uso depende del nivel en que se trabaje: en los primeros grados, el sufijo bien puede ser la “terminación” y el sustantivo las “cosas” o “personas”. La didáctica deberá promover la observación, la reflexión, el descubrimiento, la apertura al uso consciente del lenguaje, como hemos sugerido ya respecto de algunos puntos concretos.

4.2. ¿Cómo enseñar?

La enseñanza de la lengua no puede reducirse sólo a la clase de Lengua. Siendo éste el medio o instrumento del que todas las asignaturas se sirven para comunicar sus contenidos, la colaboración de todos los docentes involucrados se hace imprescindible para lograr resultados efectivos en la comprensión y la producción lingüística oral y escrita (incluida, claro está, la ortografía). En el área específica de Lengua, el desarrollo de la enseñanza debe ser cíclico, yendo gradualmente de lo más simple a lo más complejo, de lo elemental a lo más elaborado; y ello es, en parte fundamental, porque la evolución biopsíquica de los alumnos así lo requiere; en parte, por la lógica de sucesión de los temas y su tratamiento en el tiempo escolar disponible; y por último —aunque no lo menos importante—, porque las estructuras ya adquiridas se refuerzan con la ampliación, y sobre ellas se amplía y potencia también la capacidad cognoscitiva del alumno (Kovacci, 1993). Comprensión y producción de-

¹¹ El Kingman Committee (1988), refiriéndose a dificultades de los alumnos en la referencia anafórica o catafórica de palabras como *él, ellas, los*, etc., señala: “es importante que el alumno empiece a aplicar una regla general de referencia que muestre el conocimiento de la relación entre el pronombre y el sustantivo. Y como maestros y alumnos necesitan, en la explicación del tema, un vocablo que designe esa clase de palabras (es decir, pronombres), no hay razón para no usar el término.”

ben verse en este proceso como dos caras de una misma moneda. Lingüistas y pedagogos en colaboración deberán planear las metodologías adecuadas para graduar la ejercitación en este proceso longitudinal.

En varias secciones de esta propuesta hemos señalado la importancia de que el alumno descubra por sí mismo las estructuras en los diversos planos de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, textual) y su funcionamiento a partir de datos que el maestro o profesor preparan, y de la guía de éstos, o a partir de su propia curiosidad y observación. Este modo básico de aprendizaje es el que conduce al desarrollo o afianzamiento de procesos intelectuales superiores (cfr. aquí, § I.3.4), y dota al alumno de los mecanismos mismos con los que aprende. Por consiguiente, estimula la aparición o el fortalecimiento de rasgos que definen la mente creativa, tales como: curiosidad, iniciativa, interés por el contenido y su profundización, imaginación, redefinición, sensibilidad, reflexión, autocrítica, flexibilidad, ... (Reyzábal, 1993).

La tecnología actual merece considerarse como medio de apoyo del aprendizaje. Así, las computadoras permiten, entre múltiples alternativas, obtener concordancias en textos; de este modo se pueden trabajar, por ejemplo, la semántica léxica, conociendo y comparando los contextos en que aparece una palabra; la normativa, mediante el listado de determinada construcción (por ejemplo, el (des)uso de preposiciones ante pronombres relativos); las condiciones de aparición de determinadas construcciones, etc. Estos enfoques pueden resultar operativos si se los relaciona con aspectos de la realidad e interés del alumno; por ejemplo, si se propone el análisis, el debate o la mesa redonda (tanto a los 10 años como a los 16), acerca de programas de radio y televisión dirigidos con éxito a los jóvenes, en los que la pobreza de vocabulario, la sintaxis penosa, el estilo deliberadamente antiformal y antiintelectual son la regla. Se trata de un hecho cuyas características no sólo no “estigmatizan” a sus autores, sino que “no escandalizan a nadie [...] son recibidos con la mayor complacencia” y pueden llegar a formar parte de nuevas normas (Jameson, 1991, p. 20).

4.3. La formación de los docentes y la evaluación de la enseñanza

Al examinar algunos de los contenidos de la educación en el área de lengua hemos ido señalando la necesidad de que el docente los domine a fin de conducir el aprendizaje de los alumnos. En el caso de la gramática, Hudson (1992) señala que es un instrumento para maestro y alumnos, y por consiguiente corresponde al docente:

no sólo enseñar esos instrumentos, sino también adquirirlos [para sí mismo]. Una cosa es aceptar principios y actitudes generales, como lo es el respeto por el lenguaje del niño. Pe-

ro es una tarea completamente diferente desenvolverse con conceptos como 'sujeto', 'tiempo' y 'pronombre' al punto de tenerse confianza para aplicarlos, para entender sus relaciones, y para explicarlos de manera simple [así como lo es saber mucha gramática] para habérselas con intervenciones imprevistas de la clase. (pp. 6 y 59)

Así pues, la primera exigencia para alcanzar los objetivos que hemos ido enumerando es la formación seria, rigurosa, de maestros y profesores, y su periódica actualización. Esta tarea compete a la Universidad e Institutos superiores; y sería de desear que la carrera de magisterio tuviera su lugar en la Universidad. Es necesario preparar a los docentes para que dominen los contenidos (véase el clásico libro de Corder, 1973; Stubbs, 1986; Hudson, 1992). De nada sirve el conocimiento de métodos y estrategias didácticas si no tiene como motivos sólidos conocimientos del contenido de las asignaturas. El mejor de los planes de estudio fracasará si el docente no tiene los instrumentos fundamentales para su puesta en práctica.

Conectada con la calidad de la enseñanza hay una exigencia complementaria: la periódica evaluación de sus logros. Y si éstos no son los esperados, se han de efectuar las correcciones necesarias aprendiendo del error. También frente a las reformas de programas, métodos, etc., es preciso evaluar la eficacia de lo hecho anteriormente y sus condiciones de aplicación. Una orientación se considerará mejor que otra a la luz de los resultados obtenidos por cada una; de ahí que las innovaciones deban someterse a prueba y cotejo antes de su aplicación generalizada.

4.4. Investigación y educación

En varios puntos hemos señalado investigaciones efectuadas sobre aspectos de la lengua de los escolares: acerca de la producción (Gili Gaya, 1972; Rodríguez Fonseca, 1977, 1986; Echeverría, 1978a, b, 1986, 1987; Morales de Walters, 1978, 1989; Hurtado, 1984; Bocaz, 1986, 1987, 1989; Albano de Vázquez, 1986-1988; Ferrari, 1991, 1993; etc.) y acerca de la comprensión (Peronard, 1985, 1989; Parodi Sweis y Núñez Lagos, 1992; Schank y Abelson, 1977; Stein, 1992; Dijk y Kintsch, 1983; etc.). La aspiración es lograr descripciones completas fonológicas, morfosintácticas, etc. (gramáticas) de la lengua de cada etapa de maduración. Este tipo de estudio objetivo —hasta ahora emprendido en Universidades y Consejos de Investigaciones—, complementado con datos del entorno sociocultural, podrá servir de fundamento científico, junto con investigaciones sobre la psicología del niño y el adolescente, para la programación y la acción racional de la enseñanza (Kovacci, 1993). Cuando hablamos de gramáticas pedagógicas, por ejemplo, lo hacemos en plural, porque nos referimos a las gramáticas propias —prototípicas— de cada edad, basadas en la producción oral y escrita de los alumnos (Kovacci, 1992c). El

conocimiento de los diferentes estadios proporcionará la información adecuada para elaborar modelos pedagógicos de desarrollo y asentamiento de las estructuras y su manejo fluido.

4.5. Selección y distribución tentativa de contenidos para la EGB

Los bloques de contenido se entienden en función de que el hecho central es la comprensión y la producción de textos; pero elementos de todos aquellos aparecen en éstos simultáneamente. Por ejemplo (tercer nivel), *felizmente* es un modalizador valorativo 'emotivo'; entra en un campo léxico-semántico (o en varios): *felizmente / desgraciadamente*, ... Es un adverbio; puede funcionar como circunstancial de un verbo: (1) *El asunto terminó felizmente*, y como marca de modalidad: (2) *Felizmente, el asunto terminó*; (1) y (2) se diferencian por la presencia / ausencia de juntura y el orden de palabras, que precisamente distinguen las funciones; se comportan de modo diferente en la relación textual de pregunta-respuesta: (1) responde a la pregunta *¿Cómo terminó el asunto?*, y (2) es respuesta a *¿El asunto terminó?* Por otra parte, (2) se parafrasea con el predicado *Es una felicidad (que el asunto haya terminado)*, predicado que presupone la verdad de la proposición sujeto; y (1) admite otra paráfrasis (*Es felizmente como terminó el asunto*). Además hay una relación morfológico-semántica entre sustantivo (*felicidad*), adjetivo (*feliz*) y adverbio (*felizmente*): estas palabras se forman sobre la base *feliz* por derivación (sustantivo) y composición (adverbio). Las letras *z / c*, que realizan el fonema /s/ en América y algunas zonas peninsulares, en el castellano y otros dialectos realizan el fonema /q/. La letra *z* se cambia por *c* ante *e, i*.

PRIMER CICLO

Plano textual oral

Conversación. Pregunta-respuesta.

Comprensión del texto instructivo (consignas).

Escucha y recitación de poemas y cuentos breves.

*Producción de descripciones y narraciones; de anuncios, globos en historietas, etc.¹²

*Juegos poéticos: rimas, sustituciones (y efectos de significado, absurdo, ...) ¹³

Lectura y escritura

Enseñanza de la lectoescritura.

Lectura y comprensión de poemas y textos breves.

Redacción de poemas y cuentos breves.

Redacción de textos breves: anuncios, tarjetas de felicitación, descripciones, globos de historietas, narraciones.

Planos fónico y gráfico

Pronunciación. Articulación. Normativa (*álgun* → *álbum*, ...).

Juegos con paradigmas vocálicos y consonánticos.

Juegos con junturas (pausas) y entonación (aseverativa, interrogativa, exclamativa).

Fonema y letra. Mayúsculas; minúsculas. Espacios entre palabras.

Signos de puntuación y entonación. Acento.

Plano sintáctico

Noción de oración: unidad de sentido reconocida por la entonación.

Noción de palabra.

Noción de concordancia: *sustantivo-verbo*; *sustantivo-adjetivo*.

Plano morfológico

Paradigmas de palabras según las "terminaciones" (género, número, tiempo, modo indicativo e imperativo: la segunda persona).

Normativa (*hació* → *hizo*).

Familias de palabras. Sinónimos. Antónimos.

¹² El asterisco señala contenidos comunes a lengua oral y escrita.

¹³ "Ahora que vamos despacio / vamos a contar mentiras, tralalá ... / Por el mar corren las liebres / por el monte las sardinas" (cit. en Leech, 1977, p. 22).

Plano léxico-semántico

Inventarios y empleo de palabras usuales.

Agrupamiento por campos asociativos y léxicos.

Iniciación en el uso del diccionario.

Juegos con palabras (sustitución, metátesis, ...) y efectos de significado.

Valor semántico de la entonación (interrogativa, aseverativa) y de la juntura en la coordinación (*Juan Carlos y Martín / Juan, Carlos y Martín*).

SEGUNDO CICLO

Plano textual oral

Práctica del diálogo motivado (sucesos escolares, noticias, etc.). Escucha y expresión: respeto de los turnos, manifestación de opiniones, mantenimiento del tema, resumen final.

Dramatización.

*Narración de sucesos oídos o leídos, cuentos, ... Imaginar, comparar y comentar variantes de acciones, personajes, escenarios.

*Descripción y apreciación de códigos no lingüísticos (imágenes, danza, ...). Elaboración de texto para historietas mudas, ilustraciones, etc.

Recitado de poemas memorizados.

Lectura y escritura

Lectura y comprensión de textos (escolares, periodísticos, literarios) informativos, narrativos, expositivos.

Búsqueda de información en enciclopedias, textos, ... (biblioteca del aula, de la escuela).

Redacción de resúmenes, informes, esquemas, sobre temas curriculares de otras áreas. Cartas, solicitudes, instrucciones.

Plano fónico y plano gráfico

Lectura en voz alta. Cuidado de la articulación, pronunciación, entonación. Distinción de significados y matices semánticos por la entonación y la puntuación.

Concurrencia de vocales en la sílaba: diptongos y triptongos. Silabeo ortográfico.

Reconocimiento de sistemas fónicos de otros dialectos.

Aspectos fónicos de la poesía: rima, metro, etc.

Afianzamiento y mejoramiento de la ortografía. Cuidado de la claridad en los trazos de la escritura. Copia y dictado.

Convenciones tipográficas: títulos, tipos de letra (subrayados, ...), división en capítulos, párrafos, estrofa en poesía.

Plano sintáctico

Distinción texto, párrafo, oración.

Construcciones nominales y construcciones verbales. Concordancia, rección pronominal. Modificadores: artículo, adjetivo, adverbio. Paráfrasis y sustitución con construcciones equivalentes ("Pedro camina *lentamente* / *con lentitud* / *como una tortuga*).

Algunos tipos de oraciones unimembres.

La referencia anafórica y catafórica de los pronombres en la oración y el texto (*él, este, que, donde, ...*).

Coordinantes (*y, o, pero, así que*). Paráfrasis con conectores (*Llovía, pero salió / Aunque llovía, salió*).

Estilo directo y estilo indirecto.

Plano morfológico

Formación del género y del número. Palabras variables y palabras invariables.

Noción de regular e irregular. Conjugación del indicativo y del imperativo de verbos regulares. Algunas irregularidades (*-é-/-ié-; -ó-/-ué-; ...*).

Normativa (*dea* → *dé*; ...).

Comparación con la morfología de otros dialectos (*vos / tú; cantás / cantas*).

Familias de palabras por derivación y prefijación. Composición.

Plano léxico-semántico

Inventario y empleo de vocabulario aprendido.

Agrupamiento por campos semánticos. Homonimia y polisemia. El contexto.

Vocabulario técnico de algunas asignaturas. Uso del diccionario.

Juegos con palabras (y efectos de significado).

TERCER CICLO

Plano textual oral

Diálogo. Exposición individual. Entrevista. Mesa redonda / debate.

Dramatización.

Lectura y escritura

Lectura en voz alta de textos escolares, noticias, textos literarios (prosa y poesía).

Teatro leído.

Lectura e interpretación de textos con ilustraciones, gráficos, etc. Lectura e interpretación de textos publicitarios.

Con textos literarios de siglos anteriores (esp. medievales), se introducen nociones de historia de la lengua.

*Narración, incluyendo narración de películas, comedias televisivas, etc.

*Exposición (resúmenes, informes), argumentación (a favor o en contra) sobre temas previamente estudiados.

Uso de bibliografía.

Cartas, notas, solicitudes. *Textos publicitarios.

Plano fónico y plano gráfico

Silabeo ortográfico. Rasgos prosódicos (entonación, acentos, junturas) y signos de puntuación (punto, coma, paréntesis, ...) y de entonación.

Afianzamiento ortográfico. Reflexión sobre la relación fonema-letra.

Comparación con sistemas fónicos de otros dialectos.

Aspectos fónicos de la poesía: rima, metro, ritmo, asonancia, aliteración, etc.

Plano sintáctico

El texto y su partición en oraciones. La oración bimembre (sujeto-predicado) y la unimembre.

Funciones sintácticas; núcleo y modificadores; modificadores del verbo.

Sustituciones en las expansiones: palabra, construcción con núcleo, construcción con conector (preposiciones), construcción recursiva ("La casa *alta / tan alta / de dos pisos / que tiene dos pisos*"; "Viene *hoy / todos los días / por las tardes / cuando lo llamo*").

Paradigma de esquemas oracionales (SV; SVO_d; SVO_i; SVCirc.; etc.). Verbos que aparecen en cada uno.¹⁴

Oraciones simples y oraciones complejas: coordinativas y adjuntivas. El vocativo; expresiones parentéticas. Combinación de oraciones en otra nueva, por coordinación y subordinación.

La elipsis en el sujeto, en la coordinación, en la subordinación.

La referencia pronominal (pronombres demostrativos, relativos, indefinidos) en la oración y el texto.

Construcción de textos con cuidado de la conexión, las elipsis, la referencia pronominal.

¹⁴ Este punto se relaciona con la noción de "participante" de 'acciones', 'estados', 'procesos'; cfr. Plano semántico.

Plano morfológico

Formación de la flexión regular / irregular, nominal y verbal.

Morfología de los pronombres personales.

Formación de palabras por prefijación, sufijación derivativa, composición, para-síntesis.

Plano léxico-semántico

Análisis semántico del léxico. Etimología de algunos vocablos. Relación de sinonimia, antonimia, hiponimia; todo-parte, ... Ampliación del léxico por metáfora.

Isotopía léxica en el texto (repetición, sinonimia, paráfrasis, ...). Noción de tema en el texto. Noción de coherencia.

Noción de participante de acciones, estados, procesos (cfr. *¿Qué hace Juan?* admite la respuesta *Trabaja mucho, pero no Es alto*).

Las oraciones según la actitud del hablante o modalidad. Recursos fónicos (entonación), morfológicos (modo verbal), sintácticos ("*Según Juan, llueve*"; expresiones parentéticas: "*Llueve, me parece*"; frases verbales: *debe / suele / puede salir*), léxicos (verbos: *sabe / dice / cree / duda*; adverbios: *dudosamente / seguramente / felizmente ...*).

Acciones que se realizan con oraciones según su modalidad (informar, pedir, prometer, amenazar, ...).

Inferencias y presuposiciones.

Algunos usos retóricos de las oraciones (interrogación y exclamación retórica; ironía; etc.).

NIVEL POLIMODAL

Comprensión y expresión

Comprensión de textos informativos, entrevistas, notas de actualidad, etc.

Producción de informes, exposiciones, textos argumentativos.

Intervención en paneles, mesas redondas; exposición y argumentación oral.

Análisis y comentario del contenido y la estructura de videos documentales o de ficción, películas, audiciones de TV, etc.

Reseña de libros, revistas, conferencias.

Crítica de cine y teatro.

Crítica de recitales, conciertos de cámara y sinfónicos, óperas (cfr. ciclo *Vamos a la ópera*, Teatro Nacional Cervantes; abonos para estudiantes, Teatro Colón).

Dudas sobre uso de la lengua: manejo de diccionarios y gramáticas. Discusión en clase sobre recursos lingüísticos adecuados para cada tipo textual, situación, tema, etc.

Literatura

Lectura y estudio sistemático de la literatura (por épocas, temas, tipos de personajes, géneros, etc.).

Los textos serán de autores argentinos, americanos, peninsulares, de distintas épocas. Se incluirán obras en lenguas extranjeras traducidas (p. ej., la *Odissea*, libros o cuentos de Julio Verne, R. L. Stevenson, A. de Saint-Exupéry, R. Bradbury, etc.). Se podrán leer pasajes en el original inglés, francés, u otra lengua estudiada en la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- ABADÍA DE QUANT, Inés y José M. IRIGOYEN, (1980) *Interferencia guaraní en la morfosintaxis y léxico del español substandard de Resistencia*, Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.
- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, (1994a) *Registro del habla de los argentinos*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, (1994b) *Dudas idiomáticas frecuentes. Verbos*, Buenos Aires.
- ACCETTO DE FERNÁNDEZ, Teresita, (1988) "Estudio sobre evolución cuantitativa del léxico en alumnas del nivel medio", *Trabajos del CIL*, III, Centro de Investigaciones lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba.
- AJURIAGUERRA, J. de y M. AUZIAS, (1982) "Lectura y escritura", en: E. H. y E. Lenneberg, 1982.
- ALBANO DE VÁZQUEZ, Hilda, (1986-1988) "Uso de la forma pronominal de primera persona singular yo en el habla de niños de 4 y 5 años", *Letras*, 17-18; pp. 119-125.
- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA, (1975) *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO, Amado, (1940) "Los nuevos programas de lengua y literatura", *Revista de Filología Hispánica*, 2.
- ALONSO, Amado y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA, (1938-1939) *Gramática castellana*, Cursos I y II, Buenos Aires, Losada.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel, (1993) *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
- ALVAREZ, Miriam, (1994) *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco Libros.
- AUGST, Gerhart, (1992) "Aspects of writing development in argumentative texts", en: D. Stein (ed.).
- AUSTIN, J.L., (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- AVILA, Raúl, (1986) "Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos", en: *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, UNAM; pp. 510-517.

- AVILA, Raúl, (1992) "Diccionarios para niños: un problema de comunicación", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 231-247.
- BALLY, Charles, (1940) "L'arbitraire du signe", *Le français moderne*, 8; pp. 193-206.
- BAPLE: *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, (1978) "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna", Vol. VI.
- BARRENECHEA, Ana M., (1979a) "Problemas semánticos de la coordinación", en: Barrenechea, A. M. *et al.*, pp. 7-19.
- BARRENECHEA, Ana M., (1979b) "A propósito de la elipsis en la coordinación", en: Barrenechea, Ana M. *et al.*, pp. 21-37.
- BARRENECHEA, Ana M. *et al.*, (1979) *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, (1992) "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 99-113.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca y Josefina García Fajardo (eds.), (1992) *Reflexiones lingüísticas y literarias*, México, El Colegio de México.
- BATTANER, María Paz, (1992) "La enseñanza del español / lengua materna. Vocabulario y léxico". Congreso de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España-Instituto Cervantes.
- BELLO, Andrés, (1988) [1847] *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Arco Libros; 2 vols.
- BERNÁRDEZ, Enrique (comp.), (1987) *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- BIBER, Douglas, (1986) "Spoken and written dimensions in English", *Language* 62, pp. 384-414.
- BIBER, Douglas, (1991) "Oral and literate characteristics of selected primary school reading materials", *Text*, 11, pp. 73-96.
- BIONDI ASSALI, Estela, (1991) "Lenguas en contacto: el español hablado por los inmigrantes árabes en la Argentina", *Actas del III Congreso Internacional de El español de América*, Vol. 3; Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 1219-1232.
- BOCAZ, Aura, (1986) "Conectividad causal y temporal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera", *Lenguas Modernas*, 13, pp. 79-98.
- BOCAZ, Aura, (1987) "La expresión de la simultaneidad en la producción de discurso narrativo infantil", *Lenguas Modernas*, 14; 69-86.
- BOCAZ, Aura, (1989) "Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas", *RLA* 27; 5-22.
- BOCK, J. Kathryn y Anthony S. KROCH, (1989) "The isolability of syntactic processing", en: G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 157-196.
- BOLINGER, Dwight, (1989) *Intonation and its uses*, Stanford, Stanford University Press.

- BORETTI DE MACCHIA, Susana, (1983) *Estructuras coloquiales de la interrogación en el español de Rosario*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- BOSQUE, Ignacio, (1990) *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, Ignacio, (1991) "La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad", Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España.
- BORZONE DE MANRIQUE, Ana M. y Susana Gramigna, (1987) *Iniciación a la lectoescritura*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BRASLAVSKY, Berta, (1992) *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique, 2ª ed. aumentada [1ª ed., 1991].
- BRAVO AHUJA, Gloria R. de, (1992) "Educación bilingüe-bicultural en México: criterios de viabilidad", en: R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo, pp. 261-283.
- BROWN, Gillian y George YULE, (1983) *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S., (1966), *Studies in cognitive growth*, Nueva York, Willey & Sons.
- BÜHLER, Karl, (1979) *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CAMBLONG, Ana, (1985) "Una reflexión acerca de dos funciones semióticas", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 215-219.
- CANELLADA, María Josefa, (1968-1969), "Sobre lenguaje infantil", *Filología*, XIII, pp. 39-47.
- CANELLADA, María Josefa y John KUHLMANN MADSEN, (1987) *Pronunciación del español*, Madrid, Ed. Castalia.
- CARLSON, Greg N. y Michael K. TANENHAUS, (1989) *Linguistic structure in language processing*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- CIAPUSCIO, Guiomar E., (1989) "El texto de divulgación científica: un análisis semántico", *RLA*, 27, pp. 23-36.
- CONTRERAS, Heles, (1978) *El orden de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- CORDER, S. Pit, (1973) *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.
- COSERIU, Eugenio, (1962) "Determinación y entorno", en su *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, Eugenio, (1977) *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, Eugenio, (1982) *Sentido y tareas de la dialectología*, México, ALFAL-UNAM.
- Cox Report, (1988), DES and The Welsh Office.
- CRUSE, D. A., (1986) *Lexical semantics*, Cambridge, University Press.
- CHOMSKY, Noam, (1977) *Essays on form and interpretation*, Amsterdam, North Holland.

- CHOMSKY, Noam, (1980) *Rules and representations*, Nueva York, Columbia University Press.
- CHOMSKY, Noam, (1988) *Language and problems of knowledge*, Cambridge, The MIT Press.
- DANEŠ, František, (1964) "A three level approach to syntax", *Travaux Linguistiques de Prague*, 1; pp. 225-240.
- DANEŠ, František, (1967) "Function of sentence intonation", *Word*, 23, pp. 57-73.
- DANEŠ, František, (1971) "On linguistic strata (levels)", *Travaux Linguistiques de Prague*, 4, pp. 127-144.
- DANEŠ, František, (1974) "Functional sentence perspective and the organization of the text", en *Papers on functional sentence perspective*, ed. por F. Danes, Prague, Academia, pp. 106-128.
- DÍAZ VÉLEZ, Jorge, (1985) "Lingüística aplicada y lengua materna en la Argentina", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 193-214.
- DIJK, Teun A. van, (1980) *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- DIJK, Teun A. van, (1983) *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- DIJK, Teun A. van y Walter Kintsch, (1983) *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- DIK, Simon C., (1989) *The theory of functional grammar*, Dordrecht, Foris.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1978) "Normas lingüísticas regionales y gramática normativa", *Lingüística y educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL* Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E. et al., (1991) *Variación lingüística en el español de Rosario*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1992) "El español actual hablado en la Argentina", en *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 383-411.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E. et al., (1992) *Estudios sobre la lengua de Santa Fe*, Santa Fe, Fondo Editorial de la Provincia de Santa Fe.
- DONNI DE MIRANDE, Nélica E., (1994) "Argentina", en: *El español de América. Cuadernos bibliográficos*, Madrid, Arco Libros.
- DROP, W., (1987) "Planificación de textos con modelos textuales", en: E. Bernárdez (comp.), pp. 293-316.
- DROSTE, Flip G. y John E. JOSEPH, (1991) *Linguistic description and grammatical description*, Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- DUCROT, Oswald, (1972) *Dire et ne pas dire*, París, Hermann.
- DUCROT, Oswald, (1980) *Les échelles argumentatives*, París, Les Éditions de Minut.
- ECHVERRÍA, Max Sergio, (1978a) *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Concepción, Editorial de la Universidad de Concepción.

- ECHVERRÍA, Max Sergio, (1978b) "Comprensión de la sintaxis: teoría y práctica", *BAPLE*, VI, pp. 31-42.
- ECHVERRÍA, Max S., María O. HERRERA y Miguelina VEGA, (1986) "Diseño y construcción de una prueba de vocabulario pasivo: TEVI", *RLA*, 24, pp. 47-54.
- ECHVERRÍA, Max *et al.*, (1987) "Disponibilidad léxica en Educación Media", *RLA* 25, pp. 55-115.
- FENOY, Blanca Liliana, (1987) "El efecto diferencial del contexto lingüístico en la interpretación infantil de estructuras", *Revista Argentina de Lingüística*, 3, pp. 137-147.
- FERNÁNDEZ, César y Carlos NOGUÉS, (1986) "Bilingüismo araucano-español en Neuquén", en: *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística*, II, 71-85.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1985) *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1986) [1951] *Gramática española*, Madrid, Arco Libros, 4 vols.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, (1986) *Gramática española 4. El verbo y la oración* (vol. ordenado y completado por I. Bosque), Madrid, Arco Libros.
- FERRARI, Laura, (1991), "Algunas observaciones acerca del período concesivo y su comparación con la coordinación adversativa en el lenguaje infantil", *Revista Argentina de Lingüística*, 7, pp. 115-139.
- FERRARI, Laura, (1993) "La gramática en el análisis del texto", *Revista Argentina de Lingüística*, 9, en prensa.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY, (1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 5a. ed.
- FILLMORE, Charles, (1968) "The case for case", en: *Universals in linguistic theory*, ed. por E. Bach y R. T. Harms, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- FIRBAS, Jan, (1992) *Functional Sentence Perspective in written and spoken communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz *et al.*, (1987) "Mantenimiento y cambio de lengua en distintos subgrupos de la comunidad italiana del partido de Bahía Blanca", en: Vincenzo Lo Cascio (ed.), *L'italiano in America Latina*, Florencia, Felice Le Monnier, pp. 204-230.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz, (1992) *El español de América*, Madrid, MAPFRE.
- FREI, Henry, (1942) "Ramifications des signes dans la mémoire", *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 2, pp. 15-27.
- FREINET, C., (1984) *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*, Barcelona, Martínez Roca.
- GARCÍA GARCÍA, Emilio, (1993) "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora", *Didáctica*, 5, Madrid, pp. 87-113.

- GARNHAM, Alan, (1989) "Integrating information in text comprehension. The interpretation of anaphoric noun phrases", en G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 359-399.
- GILI GAYA, Samuel, (1955) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes, 5ª ed.
- GILI GAYA, Samuel, (1972) *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Vox.
- GIVÓN, Talmy, (1983) "Topic continuity in discourse: an introduction", en: T. Givón (ed.), *Topic continuity in discourse*, Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins.
- GRAINGER, Jonathan y Juan SEGUI, (1990) "Estructura y funcionamiento del léxico mental", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, pp. 23-38.
- GRICE, H. P., (1975) "Logic and conversation", en Cole, P. y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics, 3: Speech acts*, Nueva York, Academic Press.
- GRUPO μ , (1987) *Retórica general*, Buenos Aires, Paidós.
- GRIMSHAW, Jane, (1990) *Argument structure*, Cambridge, The MIT Press.
- HAENSCH, Günther, (1991) "La situación de la lexicografía española en el umbral del siglo XXI", en: *Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*, Sevilla, Pabellón de España y Universidad de Sevilla.
- HAENSCH, Günther *et al.*, (1982) *La lexicografía*, Madrid, Gredos.
- HAIMAN, John, (1980) "Dictionaries and encyclopaedias", *Lingua*, 50, pp. 329-357.
- HALLIDAY, M. A. K., (1981) "Text semantics and clause grammar: some patterns of realization", en: *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, Carolina del Sur, Hornbeam Press, pp. 31-59.
- HALLIDAY, M. A. K., (1982) *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K., (1985) *An introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. y Ruqaiya HASAN, (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HEINEMANN, W. y D. VIEHWEGER, (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- HEREDIA, Luis D. y Beatriz BIXIO, (1991) *Distancia cultural y lingüística*, Buenos Aires, CEAL.
- HERNÁNDEZ, César, (1992) "Norma y lengua estándar", *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, ed. por G. Haltus, M. Metzeltin, C. Schmitt, Vol. VI, 1, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 354-368.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta, (1984) *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.
- HINDS, John, (1979) "Organizational patterns in discourse", en: *Syntax and Semantics 12, Discourse and Syntax*, Nueva York, Academic Press.

- HJELMSLEV, Louis, (1961) *Prolegomena to a theory of language*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- HOPPER, Paul J., (1979) "Aspect and foregrounding in discourse", en: *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*, ed. por Talmy Givón, Nueva York, Academic Press.
- HUDSON, Richard, (1984) *Word grammar*, Oxford, Blackwell.
- HUDSON, Richard, (1992) *Teaching grammar*, Oxford, Blackwell.
- HURTADO, Alfredo *et al.*, (1984), *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*, México, Dirección General de Educación Especial, SEP.
- JACKENDOFF, Ray, (1983), *Semantics and cognition*, Cambridge, The MIT Press.
- JACKENDOFF, Ray, (1990) *Semantic structures*, Cambridge, The MIT Press.
- JACUBOWICZ, Celia, (1987) "Conocimiento léxico y principios sintácticos en el desarrollo de las representaciones lingüísticas", *Revista Argentina de Lingüística*, 3, pp. 107-135.
- JAKOBSON, Roman, (1960) "Concluding statements. Linguistics and poetics", en: *Style in language*, ed. por Thomas Sebeok, Cambridge, MIT Press.
- JAKOBSON, Roman y Morris HALLE, (1956) *Fundamentals of language*, Part II, 's-Gravenhague, Mouton & Co.
- JAMESON, Fredric, (1991) *Ensayos sobre el posmodernismo*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- JONES, Linda K., (1977) *Theme in English expository discourse*, Lake Bluff, Illinois, Jupiter Press.
- JULLAND, Alphonse y Eugenio CHANG RODRÍGUEZ, (1964) *Frequency Dictionary of Spanish Words*, Londres-La Haya-París, Mouton.
- KAUFMAN, Ana María, (1984) "Una expresión didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita", en: José Castorina *et al.*, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 116-160.
- KINGMAN COMMITTEE, (1988) *Report of the Committee of Inquiring into the Teaching of English Language*, Londres, HMSO.
- KOVACCI, Ofelia, (1986) *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.
- KOVACCI, Ofelia, (1987) "Algunos rasgos fonéticos y gramaticales observados en el habla de la provincia de Corrientes", *Documentos del Predal Argentina*, 2, Ministerio de Educación y Justicia-OEA, pp. 14-20.
- KOVACCI, Ofelia, (1989) "La jerarquía de las funciones sintácticas", *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, LIV, N° 213-214, pp. 377-384.
- KOVACCI, Ofelia, (1990-1992) *El comentario gramatical*, Vols. I y II, Madrid, Arco Libros.
- KOVACCI, Ofelia, (1991) "Sobre la estructura de la forma de relieve con *ser* y proposición relativa", *Voz y Letra*, Málaga, 2, N° 1, pp. 39-49.

- KOVACCI, Ofelia, (1992a) "Proposiciones completivas y estructuras alternantes. Sistema y norma en el español de Corrientes", *Revista de Filología Española*, t. LXII, pp. 687-698.
- KOVACCI, Ofelia, (1992b) "El objeto directo anafórico en el español de la provincia de Corrientes y un caso de interferencia del guaraní", en: *España y el Nuevo Mundo*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- KOVACCI, Ofelia, (1992c) "La enseñanza de la lengua materna. La gramática". Congreso de la Lengua Española, Sevilla, Pabellón de España-Instituto Cervantes.
- KOVACCI, Ofelia, (1993) "La didáctica de la lengua materna. Experiencias en la Argentina", en: *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- LAKOFF, George y Mark Johnson, (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LAMIROY, Béatrice, (1991) *Léxico y gramática del español*, Madrid, Anthropos.
- LANG, Mervyn F., (1992) *Formación de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- LAPESA, Rafael, (1980) *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- LABOV, William, (1972) *Language in the inner city*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LEECH, Geoffrey, (1977) *Semántica*, Madrid, Alianza.
- LEECH, Geoffrey, (1983) *Principles of pragmatics*, Londres, Longman.
- LENNEBERG, Eric H., (1982) "El concepto de la diferenciación del lenguaje", en: E. H. y E. Lenneberg 1982.
- LENNEBERG, Eric H. y Elizabeth LENNEBERG, (1982) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LO CASCIO, Vincenzo, (1991) *Grammatica dell'argomentare*, Florencia, La Nuova Italia.
- LOCKWOOD, David G., (1972) *Introduction to stratificational linguistics*, Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- LONGACRE, Robert E., (1979) "The paragraph as a grammatical unit", en: *Syntax and Semantics 12. Discourse and Syntax*, ed. por T. Givón, Nueva York, Academic Press, pp. 115-134.
- LONGACRE, Robert E., (1983) *The grammar of discourse*, Nueva York y Londres, Plenum Press.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1978) "Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular", *BAPLE*, VI, pp. 73-86.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1986) *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1992) "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *RLA*, 30, pp. 39-50.

- LÓPEZ MORALES, Humberto, (1993) "Producción de textos escritos: el modelo integral", en: *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- LURIA, A. R., (1976) *Cognitive development: Its cultural and social foundations*, Cambridge, Harvard University Press.
- LURIA, A. R., (1982) "Problemas básicos del lenguaje a la luz de la psicología y la neurolingüística", en: E. H. y E., pp. 369-395.
- LYONS, John, (1977) *Semántica*, I, Cambridge, Cambridge University Press.
- MALANCA DE RODRÍGUEZ ROJAS, Alicia, (1981a) "¿Unidad o diferenciación del español? Problema visto desde Córdoba, centro continental de Argentina", *Cuaderno de Dialectología*, 1, Córdoba.
- MALANCA DE RODRÍGUEZ ROJAS, Alicia *et al.*, (1981b) "Actitud del hablante frente a su lengua. Resultados de una encuesta", *Lingüística española actual*, 3, pp. 33-74.
- MALINOWSKY, Bronislaw, (1984) [1923] "El problema del significado en las lenguas primitivas", en: C. K. Ogden e I. A. Richards, *El significado del significado*, Buenos Aires, Paidós.
- MARTORELL DE LACONI, Susana, e Iride ROSSI DE FIORE, (1984) "Resultados obtenidos con la encuesta: La actitud del hablante salteño ante su lengua", en sus *Estudios y ensayos lingüísticos y literarios*, I, Salta, Ed. Roma, pp. 37-74.
- MARTORELL DE LACONI, Susana, e Iride Rossi de Fiore, (1986) *Estudios sobre el español de la ciudad de Salta*, I, Salta, Ed. Roma.
- MATORÉ, Georges, (1953) *La méthode en lexicologie*, París, Didier.
- MATTHEWS, P. H., (1980) *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra* (trad. y adapt. de R. Monroy Casas), Madrid, Paraninfo.
- MINSKY, Marvin, (1975) "A framework for representing knowledge", en: *The psychology of computer vision*, ed. por P. H. Winston, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- MOESCHLER, J., (1985) *Argumentation et conversation*, París, Hatier.
- MOLL, Luis C. (comp.), (1993) *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MORALES DE WALTERS, Amparo, (1978) "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna", *BAPLE*, VI, pp. 87-106.
- MORALES, Amparo, (1989) "Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 2-6 años", *RLA*, 27, pp. 115-131.
- MORENO DE ALBA, José G., (1986) *Morfología derivativa nominal en el español de México*, México, UNAM.
- MORENO DE ALBAGLI, Nélide, Delia EJARQUE, *et al.*, (1985) "La actitud del hablante culto mendocino ante su lengua", *Anales del Instituto de Lingüística* (Mendoza), 12, pp. 74-128.
- MORTARA GARAVELLI, Bice, (1988) *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra.

- MULLER, Ch., (1965) "Fréquence, dispersion et usage", *Cahiers de Lexicologie*, 7.
- MUÑOZ, Gloria y Mónica VÉLIZ, (1983) "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición", *RLA*, 21, pp. 81-86.
- NEBRIJA, Antonio de, (1989) [1492] *Gramática de la lengua castellana*, (edición de Antonio Quilis), Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- OBIOLS, Guillermo A. y Silvia DI SEGNI DE OBIOLS, (1994) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ONG, Walter J., (1982) *Orality and literacy*, Londres, Methuen.
- PACIOS DE ALBIERO, María S. *et al.*, (1983) "Actitudes lingüísticas de los hablantes en el nivel culto de San Miguel de Tucumán", *Boletín del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias*, 3, pp. 9-47.
- PALEK, Bohumil, (1968) "Cross-reference: a contribution to hypersyntax", *Travaux Linguistiques de Prague*, 3, pp. 255-266.
- PARODI SWEIS, Giovanni y Paulina NÚÑEZ LAGOS, (1992) "Estrategias lectoras en alumnos de educación básica", *RLA*, 30, pp. 249-261.
- PASTORA HERRERO, José F., (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel, (1991) *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Granada, Comares.
- PÉREZ, Miguel José, (1993) "La metáfora en el habla infantil", *Didáctica*, Madrid, pp. 165-186.
- PÉREZ SANZ, María Cruz, (1993) "La escritura como apariencia: la aceptabilidad de la escritura", *Didáctica*, Madrid, pp. 157-164.
- PERONARD, Marianne, (1978) "Variación diastrática y lenguaje infantil", *BAPLE*, VI, pp. 107-126.
- PERONARD, Marianne, (1985) "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", *RLA*, 23, pp. 19-32.
- PERONARD, Marianne, (1989) "Estrato social y estrategias de comprensión de la lectura", *Lenguas Modernas*, Chile, 16, pp. 69-78.
- PIAGET, Jean, (1983) *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- POTTIER NAVARRO, Huguette, (1991) *La polisemia léxica en español*, Madrid, Gredos.
- QUILIS, Antonio, (1978) "La enseñanza de la lengua materna", *BAPLE*, VI, pp. 3-29.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1931) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1994) *Proyectos lexicográficos*, Madrid.

- REQUEJO DE MEDJUGORAC, María I., (1983) "Propuesta para una dialectología infantil y adolescente", *BAPLE*, 11, pp. 73-82.
- REYZÁBAL, María Victoria, (1993) *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, (1977) "Modos y tiempos verbales en la actuación lingüística de niños de 5 a 6 años", *BAPLE*, 5, pp. 127-133.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, (1986) "Comprensión de la sintaxis en niños puertorriqueños: subordinación adjetiva", *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*, México, UNAM, pp. 452-457.
- ROJAS, Elena, (1980) *Aspectos del habla de San Miguel de Tucumán*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- ROMO DE MERINO, Alicia, Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN y Josefa BERENGUER, (1990) *La gramática en la enseñanza de la lengua materna*, San Juan, Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1991) *La gramática en la enseñanza de la lengua materna en el nivel primario*, CONICET-UNSJ.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1993) "Los contenidos gramaticales en el nivel primario. Dos enfoques diferentes", *Anales del Instituto de Lingüística*. Universidad Nacional de Cuyo, XVI.
- ROMO DE MERINO, Alicia y Alicia JIMÉNEZ DE MARTÍN, (1993) "La madurez sintáctica y su relación con la enseñanza de la lengua materna", Informe, Universidad Nacional de San Juan.
- RONA, José Pedro, (1958) *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*, Montevideo.
- RONA, José Pedro, (1965) "Relaciones entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en: *El simposio de Cartagena*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- RONA, José Pedro, (1969) "La lingüística en la enseñanza del castellano", *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, Bucaramanga, Colombia.
- ROSENBLAT, Angel, (1967) "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América", *El simposio de Bloomington*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 113-153.
- ROSS, John Robert, (1970) "On declarative sentences", en: *Readings in English Transformational Grammar*, ed. por R. A. Jacobs y P. S. Rosenbaum, Waltham, Mass., Ginn & Co., pp. 222-272.
- SALVÁ, Vicente, (1988) [1847] *Gramática de la lengua castellana*, I y II, Madrid, Arco Libros.
- SAUSSURE, Ferdinand de, (1959) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 3ª ed.

- SCHANK, R. C. y R. ABELSON, (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. J., L. Erlbaum.
- SEARLE, John R., (1969) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press.
- SECO, Rafael, (1988) *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar, 11ª edición.
- SEGUÍ, Juan, (1985) "Nuevos enfoques sobre un viejo tema: la identificación de palabras y la comprensión del lenguaje", *Revista Argentina de Lingüística*, 1, pp. 175-191.
- SEIDENBERG, Mark S., (1989) "Reading complex words", en: G. N. Carlson y M. K. Tanenhaus, pp. 53-105.
- SGALL, Petr *et al.*, (1986) *The meaning of the sentence in its semantic and pragmatic aspects*, Dordrecht, D. Reidel.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen, (1983) "Tense and aspect in oral Spanish narrative", *Language* 59, pp. 760-819.
- SIMONE, Raffaele, (1988) *Il linguaggio spiegato da una bambina*, Florencia, La Nuova Italia.
- SPENCER, Andrew, (1991) *Morphological theory*, Oxford, Blackwell.
- STEIN, Dieter (ed.), (1992) *Cooperating with written texts. The pragmatics and comprehension of written texts*, Berlín, Nueva York, Mouton, de Gruyter.
- STODOLSKY, Susan C., (1991) [1988] *La importancia del contenido en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- STUBBS, Michael, (1986) *Educational linguistics*, Oxford, Blackwell.
- TERRELL, Tracy D., (1976) "Assertion and presupposition in Spanish", *Current studies in Romance linguistics*, ed. por M. Luján y F. Hensey, Washington D. C., Georgetown University Press.
- Thèses présentées au Premier Congrès des Philologues Slaves*, (1929) *Travaux du Cercle Lingüistique de Prague*, 1.
- VALENCIA, Alba, (1986) "Cómo usan el verbo los estudiantes chilenos", *RLA*, 24, pp. 35-46.
- VALENCIA, Alba y Violy Hermansen, (1985) *El léxico de los estudiantes de cuarto año medio: El verbo. Materiales*, Santiago, Universidad de Chile.
- VALLEJOS DE LLOBET, Patricia, (1990) "El léxico del iluminismo y del romanticismo en el español bonaerense", *Revista Argentina de Lingüística*, 6, pp. 47-64.
- VALLEJOS DE LLOBET, Patricia, (1992) "Evolución del léxico intelectual bonaerense en el primer cuarto del siglo XIX", *Revista Argentina de Lingüística*, 8, pp. 119-142.
- VAQUERO, MARÍA, (1978) "Enseñar español, pero ¿qué español?", *BAPLE*, VI, pp. 127-146.

- VAQUERO, María, (1993) "Norma lingüística y enseñanza de la lengua materna", *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- VARELA ORTEGA, Soledad, (1990) *Fundamentos de morfología*, Madrid, Síntesis.
- VARELA, Soledad (ed.), (1993) *La formación de palabras*, Madrid, Taurus.
- VELDE, Roger G. van de, (1992) *Text and thinking. On some roles of thinking in text interpretation*, Berlin, Walther de Gruyter.
- VÉLIZ, Mónica, (1987) "Protosubordinadores: formas de transición en el proceso de desarrollo sintáctico", *RLA*, 25, pp. 45-53.
- VÉLIZ, Mónica *et al.*, (1992) "Evaluación de la riqueza léxica en estudiantes de último año de enseñanza media", *Estudios Filológicos*, 27, pp. 59-71.
- VENDLER, Zeno, (1967) "Verbs and times", en su *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, Cornell University Press.
- VIDAL DE BATTINI, Berta E., (1964) *El español de la Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena *et al.*, (1986) "Análisis de frecuencia de uso de las palabras del español de Córdoba para una finalidad interdisciplinaria", en: *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística*, San Juan, Universidad Nacional de San Juan, III, pp. 329-333.
- VYGOTSKY, Lev S., (1992) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WAGNER, Claudio, (1985) "Propuesta de un diccionario normativo", *RLA*, 23, pp. 133-138.
- WEINRICH, Harald, (1974) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.
- WIGDORSKY, Leopoldo, (1983) "Vigencia del concepto de competencia lingüística en la enseñanza de la lengua materna", *RLA*, 21, pp. 87-99.
- ZAMORA SALAMANCA, Francisco José, (1985) "Sobre el concepto de norma lingüística", *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, pp. 227-249.

ANEXO

CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Criterio de consulta

Encuesta

Buenos Aires, 10 de junio de 1994

Profesora

Sr. / Sra. ...

Universidad ...

Estimadola colega:

El Ministerio de Cultura y Educación me ha solicitado una propuesta respecto de la integración de los contenidos de la Lingüística en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Se me ha solicitado también una consulta a colegas, cuyos nombres y posiciones académicas deberán incluirse como anexo al documento.

A tal efecto desearía conocer sus puntos de vista acerca de todos o de algunos de los siguientes temas y propuestas.

— Adquisición de la lectura y la escritura fundada en la integración simultánea de signifiicante (grafía) y significado, para que tempranamente el código gráfico se vuelva “transparente” en favor de la comprensión y la producción de textos escritos.

— Desarrollo reflexivo de la competencia lingüística (léxico-semántica, gramatical y fonológica) como base de la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

— Desarrollo reflexivo de la competencia pragmática, entendida como conocimiento de las condiciones y modos del uso apropiado de la competencia lingüística, de acuerdo con varios propósitos, situaciones, etc. (cfr. N. Chomsky, Rules and Representations, Nueva York, 1980, p. 224).

— *Conocimiento reflexivo de las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua.*

— *El delicado problema de la(s) norma(s) a partir del habla local y familiar.*

— *¿Qué se entiende por creatividad lingüística?*

— *El lugar de la literatura en la escuela.*

— *La formación (y la actualización) lingüística de maestros y profesores.*

— *Otros aspectos sobre los que usted desearía opinar.*

Le agradezco de antemano la atención que pueda prestar y le ruego una pronta respuesta.

Lola saluda con la consideración más distinguida.

Ofelia Kovacci

Colegas consultados

Prof. Isabel de SANTA CATALINA, Profesora asociada, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: Lingüística.

Prof. Delia EJARQUE, Profesora titular, Universidad Nacional de Cuyo. Especialidad: Lingüística.

Prof. Alicia ROMO DE MERINO, Profesora titular, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Alicia GIMÉNEZ DE MARTÍN, Profesora titular, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Verónica ORELLANO DE MARRA, Profesora asociada, Universidad Nac. de San Juan. Especialidad: Lingüística.

Prof. Angela DI TULLIO, Profesora titular, Universidad Nac. del Comahue. Especialidad: Lingüística.

Dra. Susana MARTORELL DE LACONI, Profesora titular, Universidad Católica de Salta. Especialidad: Lingüística.

Dra. Alicia MALANCA DE RODRÍGUEZ, Profesora titular, Universidad Nac. de Córdoba. Especialidad: Lingüística.

Dra. María B. FONTANELLA DE WEIMBERG, Profesora titular, Universidad Nac. del Sur. Especialidad: Lingüística.

Dra. Berta P. de BRASLAVSKY, Profesora titular, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: C. de la Educación.

Dra. Nélide E. DONNI DE MIRANDE, Investigadora principal, CONICET. Especialidad: Lingüística.

Prof. Guillermo F. OGILVIE, Profesor titular, Universidad de Buenos Aires. Especialidad: Lingüística.

Elvira Narvaja de Arnoux

Profesora en Letras, *Diplôme d'Etudes Approfondies* en Lingüística, Universidad de París X; Profesora en Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesora Titular Ordinaria de Lingüística Interdisciplinaria y de Sociología del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

SUMARIO

- I. Enfoques actuales en la enseñanza de lenguas
 - 1. Observaciones generales
 - 2. Enseñanza de la lengua materna
 - 3. Enseñanza del castellano como lengua segunda y enseñanza de otras lenguas
- II. Educación General Básica
- III. La Educación Polimodal
- IV. Formación y actualización docente
- Bibliografía
- Anexo: Nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1. Observaciones generales

1.1. La enseñanza de la *lengua materna* en la escuela ha tendido tradicionalmente a lograr que los alumnos adquirieran las habilidades que les permitan una lectura comprensiva y una escritura correcta y adecuada. Para ello se han considerado necesarias la reflexión y ejercitación gramaticales (aprendizaje de las conjugaciones, reconocimiento de clases de palabras, análisis de los constituyentes inmediatos de la oración, por ejemplo), el estudio del vocabulario, el conocimiento y dominio de la ortografía y de las marcas de puntuación, y el comentario de textos culturalmente representativos, que pudieran servir también como modelos de la producción escrita de los alumnos.

Los cambios culturales y el desarrollo de las Ciencias del Lenguaje han llevado progresivamente a que se introduzcan nuevos objetos de estudio y se amplíen las propuestas pedagógicas. En primer lugar, la clase de lengua se ha abierto a otros lenguajes (particularmente al de la imagen y al de lo gestual) y a la articulación de éstos con lo verbal. La práctica controlada de la expresión oral, a partir de consignas variadas, se ha visto también favorecida por la importancia que ha adquirido la palabra hablada en sociedades como las nuestras, donde el desarrollo tecnológico posibilita su almacenamiento y reproducción, y donde los medios de comunicación audiovisuales son dominantes. Y, por otra parte, la democratización de la enseñanza y la diversidad de actividades y ocupaciones a las que se verán confrontados los alumnos en su vida adulta, debido a la aceleración de los cambios en el sistema productivo, han determinado que se introduzca el conocimiento de las variedades regionales y sociales, y que el estudio de los textos literarios se complete con el de ejemplares de géneros discursivos no literarios.

La introducción en la escuela de estos nuevos objetos exige enfocar la gramática desde una perspectiva textual —la que además asigna mayor importancia a los problemas referidos al significado—, e integrar en ella los conocimientos sintácticos,

morfológicos y léxicos requeridos para la comprensión y producción de textos. El análisis de la imagen y del gesto, por su parte, ha necesitado, para ser llevado a cabo con cierto rigor, apoyarse en algunos conceptos semiológicos, los que también han permitido describir las múltiples relaciones entre la oralidad y la escritura propias de los géneros discursivos contemporáneos.

Ultimamente la difusión de las computadoras, que establecen las posibilidades del diálogo hombre-máquina, han facilitado el entrenamiento en operaciones lógicas, la comprensión de la independencia de la grafía, el manejo de distintas formas de almacenamiento de datos y el reconocimiento del proceso de construcción sintáctica de un texto, y han instaurado nuevas formas de lectura. Estos aspectos deberán ser tenidos en cuenta progresivamente en las actividades de la clase de lengua.

1.2. Los cambios económicos y políticos, que se manifiestan en la tendencia a la integración de distintos estados, en el desarrollo de la comunicación satelital y en las importantes migraciones, han llevado a otorgar renovado interés a la presencia de *otras lenguas* dentro del ámbito educativo. Si bien en la escuela media han existido siempre las clases de lenguas extranjeras, su inserción —en la Argentina, particularmente— no respondía a una política lingüística nacional explícita, y era encarada sin relación con los aprendizajes obtenidos en la lengua materna. En la actualidad se tiende, por un lado, a la presencia temprana de otras lenguas (desde la escuela primaria) y a su elección a partir de la importancia que tengan en la construcción de las nuevas entidades económicas y políticas, no sólo por su función comunicativa, sino también por la incidencia en la conformación de las identidades. Por otro lado, se señala reiteradamente que las habilidades metalingüísticas (es decir, las que derivan de la reflexión explícita sobre el lenguaje), fundamentales para el desarrollo lingüístico y cognitivo, se ven facilitadas por la puesta en contacto de dos o más lenguas o incluso de variedades de una misma lengua. Por eso en la clase de lengua materna o de lengua extranjera se busca sistematizar las observaciones espontáneas de los alumnos que surgen del contraste de lenguas, ya sea por su aprendizaje escolar, ya por sus experiencias familiares o su conocimiento a través de los medios.

Los procesos sociales a los que nos hemos referido han estimulado, además, en el campo científico, el estudio de estrategias de comprensión de lenguas próximas (las lenguas románicas, por ejemplo), y se ha demostrado que el aprendizaje de una de ellas facilita notablemente el de las otras. La enseñanza de las estrategias de comprensión más eficaces permitirá a los alumnos iniciarse en los intercambios bilingües propios de diversas actividades de las sociedades contemporáneas, en los que los interlocutores podrán expresarse cada uno en su lengua materna y comprender la del otro. También se ha acrecentado la práctica de la traducción, del inglés particularmente, motivada por necesidades terminológicas y debido al avance de la tecnolo-

gía informática. Es deseable que las técnicas de traducción, entendida ésta en un sentido amplio como paso de un lenguaje o de un sistema lingüístico a otro, encuentre un espacio en la escuela, ya que los alumnos deben recurrir a ella cada vez más frecuentemente.

2. Enseñanza de la lengua materna

¿Por qué las distintas sociedades han destinado un espacio importante de las actividades educativas a la lengua materna, si sabemos que los niños adquieren gran parte de su manejo oral fuera de las instituciones escolares?

Simplificando, podemos decir que esto se debe, en primer lugar, a que la adquisición del lenguaje no sólo implica un desarrollo cognitivo específico, sino que también es resultado de un aprendizaje social al cual los alumnos están desigualmente expuestos. Ellos no participan por su edad o por su ubicación social o su procedencia familiar o étnica de muchas de las prácticas sociales a las que pueden o podrán verse confrontados. Y, en la mayoría de los casos, manejan la norma común cuya difusión realizan en parte los medios, pero fundamentalmente la escuela. Si bien cuando el niño inicia su escolaridad ha atravesado las etapas fundamentales de la adquisición (oral) de la lengua materna, no ha desarrollado todas las estructuras pragmáticas.

En segundo lugar, en las sociedades con escritura, las técnicas referidas a ella se adquieren a través de un proceso más o menos largo, según los casos, y este aprendizaje requiere un espacio adecuado y la intervención de un cuerpo especializado.

Y finalmente, la reflexión metalingüística, que permite el conocimiento de los objetos del lenguaje y de sus relaciones, y que incide en el aprendizaje de otras lenguas y asignaturas, en la lectura comprensiva y crítica, en la producción de textos escritos y de discursos orales institucionales, debe ser guiada y sistematizada por personal formado para tal función.

2.1. Gramática y léxico

Actualmente existe un consenso generalizado en asignar a las competencias metacognitivas (la capacidad para colocar a los procesos cognitivos como objetos de reflexión) gran importancia en el desarrollo de las funciones intelectuales. Dentro de la metacognición, la *reflexión metalingüística* configura un plano privilegiado, por su contribución a los procesos multifuncionales que involucran al lenguaje. En esta perspectiva resultan ineludibles, desde etapas tempranas de la escolarización, los estudios gramaticales. También se ha demostrado que los conocimientos metalingüísticos entran en funcionamiento en las tareas de comprensión y producción de tex-

tos, en especial cuando éstos alcanzan cierto grado de complejidad que exige poner en juego capacidades de planificación y control de la información.

Si bien la reflexión sobre la lengua ha acompañado a la escolarización desde la antigüedad, las perspectivas que se adoptaron han dependido de los diversos enfoques teóricos con los que se encaraba dicha reflexión.

A partir de los enfoques estructuralistas del lenguaje, desarrollados en la primera mitad de este siglo, comenzaron a privilegiarse los análisis formales, tanto en el plano de la sintaxis como en el de la morfología (accidentes de las palabras) y de la fonología (sistemas de sonidos). La semántica (estudio del significado) y el léxico (estudio del vocabulario) recibieron menor atención y quedaron fuera del análisis de la oración, unidad máxima del estudio gramatical.

Pero en la segunda mitad del siglo, al despertarse el interés por los estudios comunicacionales, se tomó conciencia de que los mensajes transmitidos no consistían en una suma aleatoria de oraciones desvinculadas entre sí, sino en unidades, también gramaticalmente estructuradas, llamadas textos. Esto obligó a plantearse el problema de las categorías, las relaciones y los límites de una gramática textual, que ciertamente no guardaban vinculación cuantitativa sino cualitativa con la gramática oracional.

Dos son las propiedades que organizan el texto: la cohesión y la coherencia. La cohesión se manifiesta principalmente mediante los pronombres personales, posesivos y demostrativos, pero es además un fenómeno generado por las relaciones léxicas. Por esta razón los rasgos componentes del léxico, los campos semánticos y la significación de las palabras en contexto constituyen instrumentos fundamentales de la gramática textual. La cohesión depende también de las relaciones que se establecen entre oraciones, series de oraciones, párrafos, etc. Tales relaciones están generalmente marcadas por conjunciones y/o adverbios denominados conectores. Por su parte, la coherencia depende de los temas del texto y de su organización jerárquica. Contribuyen a la identificación de los temas las palabras genéricas, los sustantivos abstractos derivados de verbos, y ciertas palabras que expresan relaciones lógicas.

Los discursos realizados poseen además, en cada caso, marcas indicadoras de su producción en una situación determinada. Esta marcación la realizan fundamentalmente los pronombres, reinterpretados ahora como elementos señaladores de situación. También hay otras palabras o expresiones que poseen significados afectivos o evaluativos, y marcan la subjetividad con que se encara el discurso. Respecto de esta etapa del análisis textual, los campos semánticos y el análisis en rasgos de significación son instrumentos indispensables. Por otra parte, los tiempos y modos verbales aparecen en este nivel como marcadores de distanciamiento o acercamiento del emisor con respecto a su discurso, y por esto su elección se convierte en un dato fundamental para el análisis.

Un enfoque actualizado de la gramática en la enseñanza deberá tener en cuenta entonces los principios, categorías y reglas necesarios para el análisis textual y discursivo, pero no deberá dejar de lado el estudio de la gramática oracional, imprescindible para abordar otros niveles. En todos los casos será conveniente que se parta del conocimiento que el niño o el adolescente tiene de su lengua materna, conocimiento que no siempre puede explicitar pero que pone de manifiesto en el momento de comprender o producir enunciados. Se tenderá además a lograr, por una parte, el dominio práctico de los recursos lingüísticos (gramática implícita) a través de la ejercitación y manipulación de enunciados y, por la otra, el reconocimiento de los mecanismos de la lengua y su explicitación (gramática explícita).

En cuanto al léxico se deberá tener en cuenta su articulación con la sintaxis, su importancia en los fenómenos de cohesión y coherencia textual, y las relaciones paradigmáticas en las que se inscriben las unidades. Se estudiarán así la selección sintáctica y semántica, la creación léxica, la colocación léxica, los campos léxico-semánticos y las relaciones de significado como la homonimia, la polisemia, la hiperonimia, la ambigüedad, la sinonimia y la paráfrasis.

No hay que olvidar, por otra parte, que el aumento del caudal léxico, la actualización del léxico pasivo y el uso de los términos con propiedad y adecuación son objetivos importantes de la clase de lengua. Además, en ella se debe atender a que el alumno interprete pistas situacionales y contextuales para la conjetura del significado de palabras desconocidas, que podrá corroborar luego a través del diccionario. La destreza en el uso de este último supone reconocer los distintos tipos (enciclopédico, de uso, de sinónimos, técnico, bilingüe) y las características de la definición lexicográfica, así como también entrenarse en la selección del significado de una palabra de acuerdo con el contexto.

2.2. Comprensión y producción oral

La diversidad del español se manifiesta en las producciones orales, ya que en lo escrito es evidente una marcada unidad. Antes del desarrollo de las tecnologías de la palabra propias de este siglo, se pensaba en el peligro de la fragmentación, pero en la actualidad la unidad que establece la escritura se refuerza por la acción de los medios que fijan un modelo de oralidad cercano a la norma escrita. Los intercambios orales espontáneos presentan, sin embargo, rasgos particulares según las regiones. El reconocimiento de la variedad sociolingüística de los alumnos y su puesta en relación con otras variedades regionales y sociales enriquecerá la práctica pedagógica. Uno de los objetivos es evitar la discriminación social a partir del lenguaje, mostrando la variedad de normas. Otro, hacer aceptable y promover el estudio de la norma común vinculada estrechamente con la escritura y con situacio-

nes sociales institucionales. En tercer lugar, estimular el conocimiento de otros grupos de hispanohablantes, lo que hará innecesario el desarrollo de un artificial español neutro. Y, finalmente, explotar pedagógicamente el contraste entre variedades, en la enseñanza —entre otros— del léxico, de los apelativos y los pronombres, y de la ortografía. En lo que se refiere a este último punto, puede ser interesante mostrar las distintas pronunciaciones, la importancia de la grafía en la unidad del mundo hispánico y las posibles reformas que se pueden llevar a cabo sin afectar tal unidad.

El aula debe ser, además, un ámbito donde se promuevan interacciones verbales variadas a partir de consignas claras. Los alumnos deben reconocer los géneros discursivos conversacionales, desde los más espontáneos hasta los más formales, y las reglas a las que están sometidos. Ellas son impuestas por la situación, la posición social de los participantes, su mayor o menor familiaridad, los temas, la presencia, marcada o no, de formas de comunicación no verbal (gestos, mímicas, juegos de miradas) y de elementos paraverbales (entonación, pausas, intensidad articulatoria). El estudio de estos aspectos debe completarse con el análisis de intercambios particulares donde se observe cómo a lo largo de éstos se van regulando tanto la alternancia de voces (el derecho a la palabra) como la relación interpersonal y la articulación de las secuencias. Se podrán observar así los roles, los actos de lenguaje, las estrategias de seducción o las formas de refutar.

La producción oral debe desarrollarse a todo lo largo de la escolaridad, no sólo porque permite al docente evaluar problemas de comprensión o emplear los discursos de los alumnos como base de análisis, sino también porque el aprendizaje del desempeño oral público es una necesidad de las sociedades actuales. Por eso se deberá tender en los últimos años a los géneros vinculados con situaciones más formales, donde predominan las secuencias explicativas y argumentativas que tienen una relación estrecha con la escritura (en muchos casos se apoyan en esquemas de exposición escritos o dan lugar a la toma de notas. Se ha demostrado además que estas prácticas orales inciden en la producción escrita, ya que exigen organizar el discurso y presentar, entre otras, marcas claras de apertura y cierre. Pero al mismo tiempo entrenan a los alumnos en la producción de mensajes orales diferidos (grabaciones de distinto tipo) o sin los interlocutores presentes en el espacio de producción (mensajes radiales, por ejemplo), cuya importancia es cada vez mayor por el desarrollo de las tecnologías de la palabra.

2.3. Lectura

El acto de lectura es considerado en la actualidad como una interacción entre lector y texto. El primero, según el objetivo al que tienda (buscar información para una

nota periodística, distraerse, estudiar para una prueba, responder a un cuestionario, delimitar fragmentos que le sirvan como ejemplo, preparar una exposición, informarse de las noticias más importantes del día, etc.) orientará los procesos de percepción del material verbal y del icónico a él asociado (ilustraciones, disposición gráfica, tipografía), de comprensión y de memorización. En estos procesos intervienen también los conocimientos previos que el sujeto tenga sobre el dominio del saber al que pertenece el texto, sobre la lengua (vocabulario, gramática, variedades, registros situacionales, tipos de textos, normas de escritura) y sobre el mundo en general. Estos conocimientos, que están organizados de distintas maneras, permiten la construcción de la significación del texto, y también posibilitan otras operaciones ineludiblemente ligadas a la comprensión, tales como la realización de inferencias y de anticipaciones. Pero el texto, a su vez, se presenta al lector como un ejemplar de un género particular (afiche publicitario, poesía, entrevista periodística, novela) articulado a su vez en bloques de enunciados (párrafos, estrofas), organizado en secuencias (narrativas, explicativas, argumentativas, dialogales, instruccionales), referido a temas particulares de los que dependen distintos subtemas y mostrando la mayor o menor distancia del autor respecto de su texto (puede estar presente a través de evaluaciones, de juicios apreciativos explícitos o puede ocultar su subjetividad). De allí que los procesos de percepción, comprensión y memorización a los que nos hemos referido antes sean también guiados por el propio texto, que proporciona indicios que señalan cómo debe ser leído, y que activa los conocimientos del sujeto en una u otra dirección. A lo largo de la lectura se da entonces un doble movimiento, ascendente (de los datos textuales a los conocimientos del sujeto) y descendente (de los conocimientos a los datos). La importancia relativa de cada uno depende de la etapa del aprendizaje, de la "novedad" o dificultad del texto y de los objetivos de la lectura. La enseñanza de la lectura a lo largo de la escolaridad debe tener en cuenta ambos movimientos.

Por otra parte, la lectura implica tanto mecanismos automáticos que escapan al control del sujeto (la identificación inmediata de la forma gráfica permite el acceso directo a la significación de un término habitual y el procesamiento sintáctico y semántico) como mecanismos de lectura controlada, es decir, aquella que vuelve sobre el texto, presta atención a los indicios que éste suministra, analiza los mecanismos de construcción y constituye la base de la actividad interpretativa y crítica. Ambos tipos de mecanismos deben ser desarrollados en la escuela.

En la adquisición de la lectura y en el dominio de la misma intervienen las habilidades metalingüísticas. El reconocimiento de las unidades (letras, palabras, constituyentes de la oración y de la secuencia), del significado contextual de las palabras, de los distintos planos de organización de los textos, de la orientación argumentativa, de las marcas de subjetividad, de la presencia y función de otras voces (citas,

máximas insertadas, etc.) inciden en la actividad lectora. Por eso es importante que la clase de lengua se detenga —como lo hemos señalado antes— tanto en el estudio de la gramática oracional como de la textual, y en el análisis del léxico y de los mecanismos enunciativos.

El buen lector es resultado de un entrenamiento continuo e intenso. De allí que desde temprano se deba estimular la lectura de textos completos de distinta extensión y nivel de complejidad. Para que eso sea posible es importante generar el placer de la lectura, particularmente a partir de discursos ficcionales adaptados a las distintas edades o de textos referidos a los centros de interés de los alumnos. La creación de espacios de lectura colectivos (en la clase, en bibliotecas, en talleres) puede ser otra forma de desarrollarlo. Lo fundamental es tener siempre en cuenta que en la lectura intervienen no sólo aspectos cognitivos sino también afectivos y emocionales.

Hay que asignar importancia también a la memorización tanto a través de la reproducción (recitado, representación de diálogos teatrales, por ejemplo) como de las distintas formas de reformulación (reconstrucción oral, resumen, adaptación a un nuevo destinatario, cambio de narrador) y de integración con los conocimientos anteriores (a partir de preguntas dirigidas o de discusión de distintas perspectivas sobre el tema).

El entrenamiento debe tender también —como ya se indicó— a una lectura crítica, lo que supone en primer lugar el reconocimiento de las modalidades particulares de presentación y de circulación del libro como objeto público. El alumno debe aprender a analizar tapas, contratapas, solapas, portadas, índices, notas, ilustraciones, reseñas de los diarios, presentaciones de libros y entrevistas a autores. Las bibliotecas escolares a cargo de personal especializado pueden realizar múltiples actividades en este sentido. Un segundo paso a tener en cuenta es la elaboración de propuestas pedagógicas que lleven a que el texto se enfoque como un objeto susceptible de análisis. Se trata de desencadenar una actividad interpretativa, de formar un lector que no se detenga en la representación mental de los contenidos del texto, sino que desarrolle la capacidad de adoptar una actitud crítica ante estos contenidos. Para eso es importante que el alumno pueda integrar datos contextuales y desmontar los mecanismos de construcción discursiva. Uno de los estímulos para estas actividades lo constituye la lectura de textos literarios, no sólo por el diálogo que muchos de ellos entablan con el entorno social sino también por la presentación que ofrecen de las restricciones genéricas a las que se someten o alteran según los casos. Esta conciencia sociohistórica de las formas se adquiere además por el contraste con otros géneros discursivos y por la puesta en relación con la imagen (cuadros, fotos, ilustraciones) y el cine, cuya “lectura” debe también ser tenida en cuenta.

2.4. Escritura

2.4.1. La concepción de la lengua escrita como traducción o registro de la lengua oral fue la más difundida hasta hace pocos años. Esta representación limitada de la lengua escrita se debió, en parte, al desconocimiento de la naturaleza del código escrito, del acto de escribir y de su producto, el texto escrito. A lo largo de los treinta últimos años, distintas disciplinas han aportado elementos significativos para la comprensión de este fenómeno. A estos aportes se debe recurrir a la hora de reformular las propuestas para la enseñanza de la escritura en la escuela.

A diferencia de los intercambios orales espontáneos, la comunicación escrita es diferida y controlada. Las circunstancias en que es producido un mensaje escrito no son las mismas en que es recibido. El emisor seguramente no estará presente cuando su mensaje sea leído; por lo tanto, deberá extremar las precauciones para asegurarse de eliminar ambigüedades (salvo que sean intencionales) y evitar malentendidos, ya que no podrá aclararlos en el momento de la lectura. El mensaje escrito se materializa sobre una superficie y ese objeto, una vez remitido o puesto en circulación, se independiza de su emisor y se transforma en objeto de múltiples lecturas que escapan al control del autor. No obstante, hasta tanto alcance su destino, el texto será revisado y modificado por el autor cuantas veces haga falta, y en esas sucesivas reformulaciones se irá ajustando a las necesidades, intereses e intenciones de éste. Los escritores expertos escriben versiones de sus textos que van puliendo hasta llegar a una versión que los satisface (algunos siguen modificando sus textos incluso después de publicados).

El acto de escribir es descripto, por distintos autores, como un conjunto de procesos recursivos, que son posibles gracias al carácter diferido y controlado de este tipo de comunicación. A partir de protocolos o registros grabados durante el desarrollo de tareas de escritura por parte de escritores expertos, fue posible aislar esos procesos, que se han denominado en general: planificación, puesta en texto y revisión.

El proceso de planificación abarca la generación o búsqueda de ideas, datos, argumentos, tanto en la memoria interna del sujeto como en la "memoria externa" (bibliotecas, archivos, documentos diversos), y su organización en una estructura o plan que responde al tipo de discurso de que se trate, a la finalidad con que se escribe y a la imagen del receptor. Teniendo en cuenta el carácter diferido de la comunicación escrita, el escritor deberá construir una representación mental de su lector virtual y de las competencias requeridas para la comprensión del texto. El proceso de planificación puede internalizarse como resultado de la práctica o coincidir con la puesta en texto, dependiendo de las competencias del escritor o del grado de elaboración que demande la tarea.

La puesta en texto corresponde a lo que tradicionalmente se llamaba redacción. Es la puesta en palabras, la concreción del plan. Numerosas restricciones pesan sobre la redacción, ya que el escritor debe controlar simultáneamente las operaciones que dan coherencia al conjunto del texto, y a las transiciones entre frases y a las relaciones entre palabras en el interior de las frases. El dominio de la ortografía, la puntuación, el léxico y la sintaxis facilita el proceso de puesta en texto, ya que permite al escritor concentrar su atención en la construcción del sentido global. Cuanto menos domine el sujeto la gramática y la normativa, más tiempo y esfuerzo le insumirá la resolución de los problemas que plantea la construcción de un texto coherente.

El proceso de revisión, por último, comprende la relectura del texto a medida que se escribe y la corrección o reescritura del mismo. La corrección y la reescritura tienen por finalidad ajustar el texto al plan e involucran, básicamente, operaciones de sustitución, conmutación, reducción y ampliación.

La puesta en práctica de un modelo como éste en la escuela implica, por una parte, otorgar a la escritura un lugar específico dentro del currículum de lengua y, por otra, privilegiar una evaluación del proceso antes que del producto. Esto no significa dejar de lado la evaluación del texto final, sino enfocarlo como resultado de un proceso.

Por otra parte, la escritura amplía el campo cognitivo del sujeto, ya que permite el distanciamiento, la descontextualización (el entorno verbal adquiere más importancia que el contexto), la abstracción y la actividad crítica. El desarrollo del pensamiento conceptual, de las estrategias del trabajo intelectual y de la transmisión de los conocimientos es un objetivo de la escuela media que depende, en gran medida, del modo como se encare el trabajo con la lengua escrita. Si bien éste debe ser progresivo y tener en cuenta las distintas etapas del desarrollo psicolingüístico, es importante que, al terminar su escolaridad, el alumno pueda producir tanto un texto argumentativo escrito de cierta extensión sobre un tema que exija una reflexión personal, como un texto de síntesis a partir de documentos que presente distintas perspectivas sobre un problema.

2.4.2. La *capacidad ortográfica*, es decir, la aptitud para escribir correctamente las palabras de una lengua y para utilizar correctamente los signos de puntuación (según las normas aceptadas) supone un aprendizaje fundamentalmente escolar. Las escrituras de base fonológica, como la nuestra, representan los diversos fonemas de la lengua mediante signos gráficos llamados letras. Como la relación entre letras y fonemas no es unívoca, existen desajustes entre la lengua oral y la escrita que generan buena parte de los errores comúnmente llamados “faltas de ortografía”, cuya superación es uno de los objetivos de la clase de lengua.

El dominio de la norma ortográfica es imprescindible para poder comunicarse por escrito, y su desconocimiento atenta no sólo contra la eficacia de este tipo de comunicación sino también contra la imagen social del sujeto.

La ortografía, si bien no forma parte de la gramática, está estrechamente vinculada con ella. El conocimiento de las palabras —su semántica y su morfología— y el dominio de la sintaxis —oracional y textual— son decisivos para el aprendizaje de las normas ortográficas. El entrenamiento lector, por su parte, incide también en la adquisición de la ortografía, fundamentalmente por la actividad perceptiva que involucra.

2.5. Sobre los géneros

2.5.1. El lenguaje verbal está presente en todas las actividades sociales, pero lo está de diferentes maneras y adoptando diferentes formas. Puede, por ejemplo, combinarse con el gesto (conversación), con la imagen fija (afiche publicitario) o móvil (cine), requerir espacios particulares (representación teatral), depender de soportes técnicos (mensaje telefónico), ser oral (clase) o escrita (carta), solicitar un completamiento dentro de límites escritos (formulario) o apelar a la creatividad (poesía). Todas estas peculiares formas de composición de los textos, que están vinculadas a diversas prácticas sociales, se llaman géneros discursivos. La escuela tradicionalmente ha privilegiado los literarios. En la actualidad, si bien se considera que se les debe asignar una gran importancia por variadas razones, a las que en parte ya nos hemos referido y que terminaremos de puntualizar luego, se tiende a integrar desde la escuela primaria géneros no literarios. En una primera etapa, aquellos en los que predominan las secuencias narrativas, descriptivas, instruccionales o conversacionales, y a partir del último ciclo de los estudios generales, textos explicativos y argumentativos. En cuanto a aquellos que combinan lenguajes distintos (gesto, mímica o imagen) deben estar presentes a lo largo de la escolaridad, aunque el análisis difiera según los niveles y el ámbito en el que se lleva a cabo (clase de lengua, de plástica, de música, de geografía o de ciencias naturales).

Esta introducción en el ámbito escolar de variados géneros discursivos muestra con particular claridad la necesidad de que el estudio de la lengua y las prácticas asociadas con ella sea encarada *transversalmente*, es decir, que ocupe un espacio en las distintas materias. Pensemos en el hecho de que el alumno debe leer, entre otros, informes científicos, fragmentos de un manual de geografía, reflexiones filosóficas, documentos históricos, problemas matemáticos, y producir textos variados como la descripción de los pasos de una experiencia, el relato de un episodio histórico o la explicación de las etapas en la solución de un problema. Y esto lo debe hacer sin el reconocimiento claro de las características discursivas de los mismos. Si en las dis-

tintas disciplinas el docente orienta al alumno en ese sentido y evalúa la adecuación del texto producido al género solicitado en la consigna, posiblemente incidirá en su desempeño escrito.

2.5.2. La literatura, por su parte, constituye un complejo material de trabajo al que se le debe dedicar un espacio importante de la clase de lengua por razones de distinto tipo:

a) Los textos literarios integran en su composición diversos géneros discursivos cuyos rasgos exponen estilizadamente tanto para transgredirlos como para mostrar sus reglas de construcción o generar, principalmente en los textos narrativos ficcionales, el efecto de realidad. Esto permite al docente analizar distintos fenómenos a partir de un corpus relativamente reducido.

b) El estudio de los variados aspectos referidos al significado encuentra en la literatura un estimulante campo de análisis. Por ejemplo, los discursos poéticos permiten reconocer fácilmente la incidencia semántica de sonidos y letras en relación con el sentido global del texto, o cómo se construyen las redes léxicas a partir de la recurrencia de unidades de significado, o la emergencia de valores connotados.

c) El placer de la lectura, fundamental como hemos dicho antes para desarrollar buenos lectores, surge en muchos casos del contacto con obras literarias, no sólo relatos de ficción sino también obras teatrales, cuya representación es además una de las experiencias más enriquecedoras de la vida escolar. También en la actualidad la creciente relación entre cine y literatura desarrolla en muchos alumnos el interés por ambas producciones y les permite a la vez contrastar los distintos lenguajes.

d) La literatura facilita el conocimiento de otros pueblos vinculados culturalmente al nuestro y constituye un instrumento importante para la construcción de la identidad latinoamericana. De allí que se tienda a ampliar la presencia en la escuela de textos correspondientes a distintas realidades regionales e incluir la literatura brasileña —recurriendo a textos bilingües cuando no existen las clases de portugués— y la literatura norteamericana en lengua española. Expresión de este mismo movimiento es la introducción en la clase de francés de la literatura del Caribe y del Canadá francófono.

e) El estudio de los textos literarios consagrados como representativos por las instituciones (universidad, escuela, editoriales, periodismo) que se encara sistemáticamente en los últimos años de la escuela media permite a los adolescentes comprender aspectos importantes de la cultura en la que van a desenvolverse y contribuye a desarrollar en ellos conciencia histórica.

3. Enseñanza del castellano como lengua segunda y enseñanza de otras lenguas

La tendencia actual a la integración regional de distintos estados nacionales, debido fundamentalmente a las exigencias económicas, ha dado lugar en nuestro caso a la constitución del Mercosur y a planteos de distinto alcance referidos a la Integración Latinoamericana y a la Integración Continental. Las decisiones acerca de qué lenguas enseñar y en qué etapa de la escolaridad deben tomarse teniendo en cuenta dichos procesos. Se deben considerar, además, las propuestas y experiencias que, en materia de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, han realizado los países que cuentan con comunidades lingüísticas claramente diferenciadas (por ejemplo, Canadá) o aquellos que integran nuevas entidades económicas y/o políticas como los de la Comunidad Europea.

En Latinoamérica la integración se ve facilitada por la notable unidad cultural y lingüística y por la conciencia, expresada de distintas maneras a lo largo de la historia, de constituir una nación. Pero la diversidad de situaciones y el complejo entramado lingüístico de algunas zonas lleva a que sólo puedan darse orientaciones generales destinadas a ser discutidas en las diferentes regiones.

3.1. Todo proceso de integración genera, por un lado, mecanismos de defensa de la identidad lingüística (EE.UU. ha declarado recientemente al inglés, lengua oficial y Francia diseña insistentemente políticas que aseguren la posición del francés) y, por el otro, mecanismos de expansión de su lengua (enseñanza de la misma en otros países o, internamente, a los inmigrantes y a los hablantes de lenguas minoritarias). Asimismo impulsa la discusión acerca de qué lenguas deben enseñarse en el ámbito escolar.

En nuestro caso resulta evidente que debemos desarrollar el castellano en los países hispanohablantes reforzando las representaciones positivas asociadas con la lengua, es decir, el autoaprecio lingüístico, y promoviendo el conocimiento de las distintas variedades al mismo tiempo que el de la norma común. Lo que habitualmente se llama el "español neutro", al que tienden algunas emisiones, no solo separa el lenguaje de las prácticas sociales de las que surge y que le otorgan sentido, sino que también bloquea las identificaciones afectivas que se logran con producciones auténticas.

Algunas situaciones exigen que la enseñanza del castellano se encare con la metodología propia de la enseñanza de una lengua segunda. Esto debe tenerse en cuenta particularmente en zonas aisladas en que los niños ingresan a la escuela con el manejo de una variedad dialectal muy alejada de la norma estándar, acentuada en algunos casos por la presencia de un sustrato indígena. Y también, por cierto, en las comunidades aborígenes, tanto las monolingües como las que tienen un bilingüis-

mo precario. El fracaso escolar se debe muchas veces a lo inadecuado de la pedagogía utilizada, que se basa además en materiales propios de la enseñanza de la lengua materna en zonas urbanas.

Debido a los traslados en busca de trabajo o por razones políticas, llegan a las grandes ciudades inmigrantes procedentes de países diversos y las instituciones educativas deben absorber alumnos hablantes de otras lenguas (a Buenos Aires han llegado, por ejemplo, numerosos inmigrantes de países asiáticos). En estos casos es deseable que se dicten en las escuelas afectadas clases de apoyo en las que los docentes cuenten con asesoramiento de personal especializado y se les suministre material adecuado.

La enseñanza del castellano en otros países ha sido encarada tardíamente, si tenemos en cuenta las políticas lingüísticas llevadas a cabo respecto del francés, el inglés, el alemán o el italiano. Recientemente el Instituto Cervantes de España ha impulsado actividades en este sentido. Pero nuestro país no ha realizado emprendimientos significativos a pesar de que la existencia del Mercosur hace necesaria la difusión del castellano en el Brasil.

Lo que hemos señalado demuestra la necesidad de desarrollar la enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera, en un momento en que además las nuevas tecnologías de la palabra lo facilitan notablemente. Podemos pensar, por ejemplo, en poner en marcha programas de televisión destinados a su difusión o preparar material didáctico basado en películas de reconocida repercusión en nuestra cultura.

3.2. En la actualidad se tiende a introducir tempranamente la enseñanza de una lengua distinta de la oficial, en algunos casos desde el preescolar, en otros a partir de la adquisición de la lengua escrita o en los últimos años de la escuela primaria. Esta lengua aprendida tempranamente puede convertirse, en el último ciclo de la escuela media, en lengua de enseñanza para algunas materias. La elección depende de su carácter de lengua nacional (en los países bilingües), de la cercanía geográfica con la zona donde se habla, del origen cultural de los alumnos (en los casos de hablantes de lenguas minoritarias, o de comunidades de inmigrantes), de la pertenencia de la lengua a la misma familia lingüística que la lengua materna (lo que facilita después el aprendizaje de una tercera) o de la importancia que puede adquirir en la nueva estructuración económica y política. Posteriormente se puede introducir una segunda lengua no materna con el objetivo de que el alumno llegue a comprender textos escritos y se entrene en la audiocomprensión.

Como vemos, las decisiones en este ámbito exigen el análisis de cada situación concreta y la determinación clara de los objetivos a los que se tiende con el aprendizaje de las lenguas en cuestión y, en relación con ellos, de las competencias que se

quieren desarrollar. Además, no hay que olvidar la incidencia que tiene en el aprendizaje la imagen de la lengua, imagen que, por otra parte, se construye desde perspectivas distintas. La promoción de la enseñanza de una lengua románica, por ejemplo, puede apoyarse en la valorización de la tradición cultural, en la importancia pedagógica que tienen la motivación y la vinculación afectiva en el aprendizaje de lenguas, y en la posibilidad de facilitar el acceso a una tercera.

En la zona de la Cuenca del Plata, creemos que se debe estimular, en la medida de lo posible, la enseñanza del portugués (que contará, según las proyecciones para el año 2000, con 210 millones de hablantes, de los cuales 187 millones serán latinoamericanos) ya que los alumnos podrán alcanzar en muchos casos un dominio de esa lengua por la cercanía geográfica y la intensificación de los intercambios debido a la consolidación del Mercosur. El inglés, que tiende a convertirse en lengua mundial y cuya importancia es indiscutible en el ámbito comercial y tecnológico, puede introducirse más tardíamente tendiendo a que el alumno se entrene en las estrategias de lectocomprensión, lo que se verá facilitado por el conocimiento que ya tiene de otra lengua no materna.

3.3. Si bien el dominio del español es uno de los objetivos de la enseñanza en comunidades aborígenes, la lengua de estas últimas debe tener un espacio en la escuela, cuya amplitud dependerá de las mismas comunidades y de la existencia o no de una tradición escrita. Por otra parte, las actuales tecnologías de la palabra permiten conservar y utilizar como material de enseñanza las lenguas de culturas orales, lo que facilita su presencia escolar y en los medios. La importancia de las lenguas aborígenes en la integración latinoamericana se debe no sólo a que son un componente importante de nuestra cultura, sino también a que enlazan distintos estados (el quechua nos vincula con Perú y Bolivia, el guaraní con Paraguay y Brasil, el mapuche con Chile).

II. EDUCACION GENERAL BASICA

1. En esta etapa se debe tender a que el alumno:

- adquiera los automatismos de la lectura y las habilidades para la lectura en voz alta;
- sea capaz de desarrollar distintas estrategias de lectura según los objetivos de la tarea que debe realizar;
- pueda establecer una distancia respecto de los textos, que le permita describirlos y proponer un comentario fundamentado;
- reconozca la función de lo paratextual y lo integre en la comprensión de los textos;
- sea capaz de leer distintos tipos de gráficos y elaborar cuadros propios sintetizadores de información;
- reconozca las reglas de composición de los distintos géneros discursivos y, particularmente, de los literarios;
- pueda analizar géneros que combinen la imagen fija y lo verbal (dibujos humorísticos, fotografías de prensa, propagandas) y contrastar la narración literaria con la fílmica;
- adquiera las normas de la lengua escrita y conozca el uso de los diccionarios y las gramáticas;
- pueda resumir tanto un texto narrativo como uno expositivo;
- sea capaz de producir textos donde predominen las secuencias narrativas y descriptivas e insertar enunciados referidos;
- pueda desarrollar un texto expositivo-explicativo a partir de una experiencia o de documentos;
- reconozca los distintos registros, es decir, la articulación entre datos situacionales y opciones lingüísticas;
- comprenda la función de lo paraverbal tanto lingüístico como no lingüístico (entonación, pausas, mímicas faciales, gestos, posturas) en las interacciones verbales orales;
- pueda participar en intercambios institucionales como entrevistas o debates;
- sea capaz de exponer oralmente un tema a partir de notas o esquemas;

- comprenda y produzca enunciados breves, desarrolle estrategias de lectura y se inicie en la escritura de la lengua extranjera estudiada.

2. En el desarrollo de las habilidades señaladas inciden los conocimientos *gramaticales y léxicos* que el alumno adquiere a lo largo de su escolaridad y que le permiten reconocer:

- estructuras oracionales, clases de palabras, y el uso y función de las categorías flexivas;
- rasgos de selección sintáctica y semántica de las unidades léxicas;
- procedimientos de formación de palabras (derivación y composición);
- relaciones entre lexemas (hiperonimia, sinonimia, antonimia) y significados contextuales de los mismos;
- procedimientos metafóricos y metonímicos;
- unidades y fenómenos que aseguran la cohesión de un enunciado;
- secuencias discursivas (narrativas, descriptivas, instruccionales, expositivas, argumentativas);
- marcas enunciativas, particularmente las referidas a la presencia del sujeto en el texto.

Es importante señalar que la reflexión metalingüística sistemática debe ser introducida progresivamente y que en la primera etapa de la escolaridad deben predominar las actividades tendientes a:

- desarrollar, en forma oral fundamentalmente, la gramática implícita en aquellos aspectos que el alumno aún no domina;
- estimular la observación y el descubrimiento de los mecanismos léxico-gramaticales propios de la lengua escrita;
- introducir las operaciones de segmentación, comparación y clasificación y las que le permitan manipular enunciados (expandir, suprimir, permutar, sustituir) o proponer alternativas (parafrasear).

3. En la clase de lengua, como hemos señalado en I.2.5., deben utilizarse distintos géneros discursivos. Esto facilita la diversidad de actividades, permite estudiar la relación con otros sistemas de signos e introducir algunos temas relativos a las prácticas discursivas. Como una orientación general, proponemos el siguiente listado de géneros <a> organizados a partir de la secuencia dominante, de temas que se pueden dar a partir de ellos , y de posibles actividades <c> (la progresión pedagógica deberá establecerse en los programas de cada ciclo):

Conversación

a) Diálogos cotidianos, obras teatrales, diálogos insertos en narraciones, entrevistas, interrogatorios, debates.

b) Comunicación verbal y no verbal. Actos de habla (directos e indirectos). Turnos conversacionales. Términos de tratamiento. Reglas de cortesía. Registros. Oralidad y escritura.

c) Reconstruir un diálogo a partir de fragmentos. Continuar un diálogo escrito. Desplegar teatralmente una escena dialogada de un texto narrativo. Realizar entrevistas, grabarlas y transcribirlas. Construir un diálogo a partir de una interacción mímica. Escribir una carta personal donde predomine el tono conversacional.

Instrucciones

a) Recetas de cocina, consignas escolares, guías de turismo, instrucciones de uso, acotaciones escénicas.

b) Estudio de imágenes con valor instruccional: señales, dibujos para el uso de aparatos, planos de lugares. Enunciados prescriptivos. Términos científicos y técnicos.

c) Descubrir consignas a partir de un ejercicio realizado. Armar un folleto turístico. Proponer una receta. Prescribir el modo de empleo de un aparato inventado. Redactar instrucciones para acciones habituales.

Narración

a) Historieta, relatos ejemplares, fábulas, leyendas, cuentos tradicionales y modernos, novelas, relatos históricos, historias de vida, relatos de experiencias personales, chismes, películas.

b) Lo verbal como relevo de la imagen. Momentos de la secuencia narrativa (orientación, complicación, evaluación, resolución, situación final, moraleja). Funciones del narrador y tipos de narradores. Inserción de otras voces en la narración.

c) Relatar viajes a partir de fotografías. Reescribir un texto narrativo cambiando algún rasgo discursivo del narrador o cambiando de narrador. Completar un cuento o proponer un final distinto. Redactar una fábula a partir de la moraleja. Contar una historia a partir del plano de una ciudad.

Descripción

a) Retratos, adivinanzas, descripciones de lugares en manuales de geografía y en relatos literarios, descripción de épocas y situaciones en textos históricos.

b) Lo verbal como guía de lectura de la imagen. Enumeración y descripción. Reconocimiento de partes y cualidades del objeto. Relación con otros objetos. Organizadores de la descripción.

c) Proponer textos para una fotografía de prensa. Describir cuadros. Plantear adivinanzas. Redactar un retrato-enigma. Discutir distintos dispositivos de presentación para una entrevista.

Exposición-explicación

a) Discursos didácticos (clases y manuales), notas periodísticas de divulgación científica, informes de experiencias, resolución de enigmas policiales, comentarios.

b) Gráficos, diagramas y cuadros sinópticos. Presentación de problemas. Formulación de hipótesis. Tipos de definición. Ejemplificación. Paráfrasis. Organizadores discursivos. Conectores.

c) Elaborar planes de exposición. Exponer oralmente un tema preparado. Escribir una página de manual incluyendo gráficos e ilustraciones. Proponer una explicación de un hecho misterioso. Comentar un texto literario.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los textos en los que predomina la *función poética* (mensajes publicitarios, canciones, caligramas, poemas) permiten estudiar la materialidad del lenguaje a partir de la estructuración sonora y la disposición gráfica. Algunas actividades posibles: hacer dibujos a partir de letras, “iluminar” letras, asignar atributos a las letras, proponer ideogramas, reconstruir una poesía a través de fragmentos, escribir poesías colectivamente, hacer caligramas, redactar *slogans* publicitarios.

III. LA EDUCACION POLIMODAL

1. A los catorce o quince años, un adolescente escolarizado está en condiciones de:

- jerarquizar la información de un texto expositivo-explicativo o argumentativo y proponer un resumen del mismo;
- controlar su propia producción textual planificando (toma de apuntes, elaboración de esquema de contenidos), reformulando (producción de otra versión de un mismo texto según la situación enunciativa) y corrigiendo;
- desarrollar por escrito un texto argumentativo de cierta extensión sobre un tema que exija una reflexión personal;
- exponer oralmente un tema previamente investigado apoyándose en documentos escritos, visuales o auditivos;
- participar en una discusión sobre un tema determinado con anterioridad y sobre el cual se ha documentado;
- analizar documentos pertenecientes a géneros discursivos variados (artículos periodísticos, fragmentos literarios, dibujos humorísticos) referidos a un campo problemático y escribir un texto que articule las distintas perspectivas;
- desarrollar respecto de textos, literarios o no, una actividad interpretativa y crítica que integre datos contextuales y reconozca fuentes y marcas enunciativas;
- identificar distintos efectos de sentido y relaciones intertextuales;
- comprender un texto en la lengua extranjera estudiada, responder a un cuestionario breve sobre el mismo y proponer la traducción de un fragmento a su lengua materna.

2. El desarrollo de estas habilidades y competencias, fundamentales para un desempeño eficaz en los estudios superiores y en la vida laboral, exige retomar, en primer lugar, los conocimientos adquiridos en la EGB y aplicarlos en las distintas actividades que involucren al lenguaje, no sólo en la clase de lengua sino también, en la me-

dida de lo posible, en las otras materias, ya que la enseñanza debe tender en este campo —como lo hemos señalado— a ser transversal.

En segundo lugar, exige que el docente:

- reconozca la importancia que en las sociedades actuales tiene el desempeño oral público y el creciente papel de los mensajes orales diferidos;
- tenga en cuenta la incidencia, en la comprensión lectora y en la producción de textos escritos, de los conocimientos previos no sólo del campo del saber al que pertenece el texto o del mundo en general sino también de la lengua. De allí la importancia de estimular una reflexión sistemática sobre la lengua y el discurso a lo largo de toda la escolaridad;
- insista en que el alumno lea textos completos de distinta extensión y nivel de complejidad, ya que el buen lector es resultado de un entrenamiento continuo e intenso;
- comprenda que toda lectura crítica hace intervenir la capacidad de desmontar los mecanismos de construcción de los discursos y de relacionar el texto con el contexto;
- enfoque la escritura como un proceso cuyas etapas fundamentales son la planificación, la puesta en texto y la revisión, para lo cual el alumno necesita tiempo y evaluaciones seguidas de su actividad;
- asigne importancia a la literatura, encarada desde la perspectiva de la confrontación y el diálogo entre los textos del pasado y del presente, lo que permite al alumno adquirir una conciencia histórica de las formas;
- introduzca siempre que resulte posible el análisis contrastivo de distintas variedades o de distintas lenguas, ya que los cambios sociales y el desarrollo de las tecnologías de la palabra estimulan el contacto con otros espacios lingüísticos y culturales.

3. Para profundizar los conocimientos adquiridos de la EGB y adquirir las habilidades específicas de la Educación Polimodal proponemos los siguientes bloques orientadores de contenidos:

3.1.

- Comunicación. Competencia comunicativa. Funciones del lenguaje. Lectos y registros. La norma. El cambio lingüístico.
- Sistemas semióticos verbales y no verbales. Relaciones entre la imagen y la palabra. Relaciones entre la oralidad y la escritura. Géneros discursivos mediáticos.

3.2.

- Enunciación. Categorías gramaticales vinculadas con la deixis. Marcas de subjetividad no déictica. Modo y aspecto. Distancia enunciativa. Construcción del destinatario.
- Enunciados referidos. Discurso directo e indirecto. Contaminación de voces. Discurso indirecto libre.

3.3.

- Texto. Contexto. Paratexto. Cohesión gramatical y léxica. Organización discursiva de los tiempos verbales. Relaciones lógicas. Conectores. Coordinación y subordinación. Progresión temática. Coherencia. Estructuras temáticas y esquemáticas. Relaciones funcionales. Tipos de secuencia. Relaciones intertextuales.
- Niveles de sentido. Implícitos. Presuposiciones y sobreentendidos.

3.4.

- Léxico. Rasgos semánticos genéricos y específicos. Significados contextuales. Homonimia y polisemia. Campos léxicos. Denotación y connotación. Procesos metonímicos y metafóricos. Neología. Léxicos especializados. Terminología. Creación léxica. Tipos de diccionarios.

3.5.

- Profundización de las categorías de análisis de los discursos narrativos ficcionales, poéticos y teatrales. El lector en el texto. Perspectiva histórica de los géneros.
- Ensayo. Encadenamientos argumentativos. Presentación del problema y de la tesis. Las pruebas. Citas de autoridad. Ejemplos. Legitimación del enunciador. Apelación al destinatario. La polémica. Alusión. Ironía.

Respecto de los textos sería conveniente que los alumnos leyeran, además de los fragmentos y textos breves utilizados para el desarrollo de los temas propuestos, alrededor de seis libros por año.

Se podrán elegir:

- a) Textos originalmente escritos en castellano que correspondan a distintos momentos históricos (deberán integrar las dos terceras partes del total de las lecturas).
- b) Textos latinoamericanos escritos originariamente en otras lenguas (lectura de traducciones o de versiones bilingües). En los cursos de francés y de portugués se pueden dar textos en su lengua original o leerlos completos en traducciones y estudiar fragmentos, según el nivel de los alumnos.
- c) Textos de la literatura universal leídos en traducciones y, en algunos casos, estudiados en sus lenguas originales en las clases de lenguas extranjeras.

4. Si bien gran parte de los objetivos de la clase de lengua son comunes a las distintas orientaciones de la Educación Polimodal, en cada una de ellas se puede acentuar el estudio de algunos aspectos:

En la orientación técnica: la creación léxica, particularmente lo referido a la formación de términos científicos y técnicos y el problema de los préstamos; el discurso instruccional; el problema de la definición; las formas conversacionales propias del ámbito empresarial.

En la orientación en ciencias exactas y naturales: descripción y elaboración de gráficos; función de las ilustraciones en los textos científicos; el discurso explicativo; la redacción de informes; la entrevista (a pacientes, por ejemplo).

En la orientación en ciencias sociales: estudios de los géneros propios de los distintos medios de comunicación; análisis de las representaciones sociales que construyen los discursos; entrenamiento en la producción oral y escrita de textos argumentativos; estudio de discursos normativos; reconocimiento de los rasgos propios de las interacciones verbales en ámbitos educativos.

Y, finalmente, en la orientación humanística, donde el espacio destinado a las Ciencias del Lenguaje debe ser mayor que en las otras, se tenderá a:

- integrar en el estudio de la literatura algunos ensayos o análisis críticos (predominantemente del siglo XX) que muestren el “horizonte de recepción” dentro del cual se han leído los textos literarios;
- estimular la comparación entre distintas prácticas discursivas y artísticas correspondientes a la misma época y ponerlas en relación con el universo social del cual surgieron;
- asignar importancia a la reflexión filosófica, que va a constituir un espacio privilegiado de desarrollo de los discursos argumentativos;
- completar el dominio de la lengua extranjera enseñada a partir de la EGB e introducir una segunda lengua cuyo aprendizaje se centre en la lectocomprensión. Si la primera lengua extranjera es románica, se le puede proponer al alumno la opción de estudiar latín como una forma de pensar desde otra perspectiva las prácticas lingüísticas.

IV. FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE

Los Institutos de Formación Docente deberán tener en cuenta, en sus respectivas carreras, las orientaciones generales, los objetivos y bloques temáticos indicados para la Educación General Básica y la Educación Polimodal. La discusión de los nuevos planes de estudio deberá contemplar, además, las condiciones de ingreso a las carreras docentes (es deseable que los aspirantes tengan un buen desempeño oral y escrito) y el ciclo escolar donde va a ejercer el que egresa (la formación destinada a los docentes del tercer ciclo de la EGB no será posiblemente la misma que para los dos primeros ciclos).

Observaciones generales

1. Es conveniente que en la formación de docentes de distintos niveles y asignaturas se incluyan talleres de lectura y escritura, para que no sólo se entrenen en dichas prácticas sino también puedan orientar a sus futuros alumnos. En la formación de maestros, de profesores de castellano y de lenguas extranjeras puede agregarse un taller de imagen y sonido.
2. Tanto los maestros como los profesores de Lengua deben recibir para poder enseñar los contenidos establecidos, una formación que tenga en cuenta, entre otros, los aportes de la Sociología del Lenguaje, la Psicolingüística, la Semiología, la Lingüística Textual y la Teoría Literaria.
3. Es deseable que los alumnos de las distintas carreras de Formación Docente continúen con el estudio de una lengua extranjera, necesario no sólo para ampliar su universo de lecturas sino también para poder reflexionar desde una perspectiva lingüística en el contraste de lenguas.
4. El país cuenta con excelentes Institutos Superiores y Escuelas de Lenguas universitarias destinados a la formación de profesores en lenguas extranjeras, en los que los futuros docentes adquieren tanto un buen manejo de la lengua como una rigurosa capacitación pedagógica. En ellos se debería acentuar la presencia del espa-

ñol, ya que creemos que es posible incluir en los diseños curriculares cursos que le permitan al egresado enseñarlo como lengua segunda y extranjera.

5. Se debe establecer un sistema de actualización docente permanente centralizado en instituciones de reconocido prestigio (Institutos Superiores o Universidades), que puedan incluso hacerse cargo de cursos a distancia con algunas clases presenciales.

6. Se debe requerir a los docentes de Institutos Terciarios y a los aspirantes a serlo que sigan cursos de posgrado. Es deseable que puedan cursar una carrera (maestría) para lo cual deberían recibir un apoyo de las instituciones educativas (por ejemplo, ser liberados del dictado de clases mientras estudian, previo compromiso de permanecer en el sistema educativo).

7. Las actividades que se encaren en el nivel cuaternario deben tener en cuenta las experiencias ya realizadas. Como ejemplo de un proyecto importante destinado a la actualización y al perfeccionamiento docente, que puede resultar orientador, presentaremos el plan de estudios de la *Maestría en Ciencias del Lenguaje*, que comenzó a funcionar en 1988 en el Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", y a donde ingresan en la actualidad egresados de las carreras de Letras y de Lenguas Extranjeras.

El plan consta de cinco módulos. Los alumnos pueden elegir una materia (seminario o taller) como mínimo y tres como máximo de cada módulo. Deben seguir además obligatoriamente los dos cursos de Lengua Portuguesa y Cultura Brasileña. Luego de aprobar éstos y diez materias se les otorga un diploma de "especialización en Ciencias del Lenguaje". Para aspirar al título de magíster deberán además asistir a un seminario de tesis y aprobar una tesina.

Módulo I

- Coordinación de talleres infantiles
- Taller de animación sociocultural (escritura, teatro)
- Seminario-taller de cine y video
- Taller de expresión en lengua portuguesa
- Taller de expresión en lengua inglesa

Módulo II

- Teoría lingüística y adquisición del lenguaje
- Adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera (dictada en inglés)
- Psicolingüística
- Lingüística aplicada

Módulo III

- Teoría literaria y educación

- Sistemas literarios alternativos
- Medios de comunicación
- Seminario de literatura en lengua inglesa (dictado en inglés)

Módulo IV

- Etnografía del habla
- Sociolingüística
- Problemática de las políticas culturales y educativas

Módulo V

- Semántica
- Lexicología, lexicografía y terminología
- Lingüística textual
- Teoría de enlace (la semántica en la gramática generativa; dictada en inglés)
- Análisis del discurso (dictada en francés)

Cursos anuales

- Lengua portuguesa y cultura brasileña I
- Lengua portuguesa y cultura brasileña II

Se contempla, además, la realización de un seminario abierto de literatura infantil y de un taller destinado a la preparación de material didáctico para la enseñanza del castellano como lengua segunda y extranjera; y de seminarios intensivos en francés a cargo de profesores invitados.

V. BIBLIOGRAFIA

- ALSINA FRANCH, J. y J. M. Blecua, 1975, *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALVARADO, M., *Paratexto*, 1994, Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Publicaciones Ciclo Básico Común.
- ARNOUX, E. N. *et al.*, 1987, *Polifonía (Elementos de semiología y análisis del discurso IV)*, Buenos Aires, Cursos Universitarios.
- , 1988, *Implícitos (Elementos de semiología y análisis del discurso VI)*, Buenos Aires, Cursos Universitarios.
- AUSTIN, J., 1971, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós.
- BAL, M., 1985, *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*, Madrid, Cátedra.
- BARRENECHEA, A. M. *et al.*, 1980, *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- BARRENECHEA, A. M. y M. D. Rosetti, 1969, *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós.
- BARRENECHEA, A. M., 1982, *Textos hispanoamericanos. De Sarmiento a Sarduy*, Caracas, Monteávila.
- BENVENISTE, E., 1977, *Elementos de lingüística general*, Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ, E., 1987, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa.
- BERNÁRDEZ, E. (comp.), 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- BERRENDONER, A., 1987, *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires, Gedisa.
- BORZONE DE MANRIQUE, A., 1994, *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires, Aique.
- BRATOSEVICH, N., 1980, *Métodos de análisis literario I (aplicados a textos hispánicos)*. Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- , 1988, *Métodos de análisis literario II (aplicados a textos hispánicos)*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- , 1992, *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*, Buenos Aires, Edicial.

- CANO AGUILAR, R., 1981, *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid, Gredos.
- CIAPUSCIO, G., 1994, *Tipos textuales*, Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Publicaciones Ciclo Básico Común.
- COSERIU, E., 1977, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- CHOMSKY, N., 1988, *El lenguaje y los problemas de conocimiento 1*, Madrid, Visor.
- DELAS, D. y J. FILLIOLET, 1984, *Lingüística y poética*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- DE VEGA, M. et al., 1990, *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- VAN DIJK, T., 1978, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1977.
- , 1980, *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós.
- Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI.
- DUCROT, O., 1985, *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- ECO, U. 1973, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona Lumen.
- FISHMAN, J., *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- FONTANELLA DE WEINBERG, B., 1987, *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- FOWLER et al., 1983, *Lenguaje y control*, México, FCE.
- GASCA, L. y R. Gubern, 1988, *El discurso del comic*, Madrid, Cátedra.
- GERMAIN, C., 1986, *Semántica funcional*, Madrid, Gredos.
- GUMPERZ, J. Y Bennet, A., 1981, *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, M.m 1991, *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Síntesis.
- HALLIDAY, M. A. K., 1982, *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HAMON, P., 1991, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C., 1984, *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- KEMPSON, R., 1982, *Teoría semántica*, Barcelona, Teide.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1983, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.
- , 1986, *La enunciación. La subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- KOVACCI, O., 1986, *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.
- , 1990, *El comentario gramatical. Teoría y práctica I*, Madrid, Arco/Libros.
- , 1992, *El comentario gramatical. Teoría y práctica II*, Madrid, Arco/Libros.
- LAVANDERA, B., 1985, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL.
- , 1988, *Variación y significado*, Buenos Aires, Hachette.
- LEECH, G., 1974, *Semántica*, Madrid, Alianza.
- LEVINSON, S.C., *Pragmática*, Barcelona, Teide.

- LEWANDOWSKY, T. 1982, *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra.
- LICERAS, J. M. 1991, *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- 1993, *La Lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Ottawa Hispanic Studies.
- LOZANO, J. *et al.*, 1986, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- LYONS, J., 1980, *Semántica*, Barcelona, Teide.
- MAGARIÑO DE MORENTIN, S., 1992, *El mensaje publicitario*, Buenos Aires, Edicial.
- MAINGUENEAU, D., 1980, *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Hachette.
- MARAFIOTI, R. *et al.*, 1991, *Temas de argumentación*, Buenos Aires, Biblos.
- MÚGICA, N. y Z. Solana, 1989, *La gramática modular*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca, 1989, *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1973, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- REISZ DE RIVAROLA, S., 1989, *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette.
- ROSETTI, M. M., 1994, *La gramática, hoy*, Buenos Aires, A-Z.
- SEARLE, J., 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- VALLE ARROYO, F., 1991, *Psicolingüística*, Madrid, Morata.
- VILCHES, L., 1983, *La lectura de la imagen*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M., 1993, *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuestas metodológicas*, Buenos Aires, Colihue.
- WEINRICH, H., 1974, *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.
- , 1981, *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Leonor ACUÑA (Instituto de Lingüística, UBA)
Ana María BORZONE DE MANRIQUE (CONICET)
Silvia CALERO (Instituto Nacional Superior del Profesorado "J. V. González")
Ana María CAMBLONG (Universidad Nacional de Misiones)
Angela DI TULLIO (Universidad del Comahue)
Elida LOIS (Instituto de Filología "Amado Alonso", UBA)
Zulema SOLANAS (Universidad de Rosario)
Berta ZAMUDIO DE MOLINA (Maestría en Ciencias del Lenguaje, INSP "J. V. González")

Ana María Postigo de De Bedia, Literatura

Licenciada en Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
Profesora Titular Ordinaria de Lengua Instrumental, Facultad de
Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

SUMARIO

- ¿Qué es la literatura hoy? Hacia una nueva concepción de la literatura como asignatura de estudio en el sistema educativo
 - Lengua-literatura: una dupla significativa
 - La obra literaria y el lector actual
 - Los géneros literarios
 - La intertextualidad
 - La ficcionalidad de la literatura
- La literatura como aprendizaje
 - Los textos según intereses de los alumnos de la EGB
 - Contenidos conceptuales de la literatura en la EGB
- El sistema del texto literario
- Integración de la literatura en los Contenidos Básicos Comunes
 - Objetivos generales
 - Objetivos específicos
- Importancia de la literatura en la Educación Polimodal. La oralidad estética en el aprendizaje literario
- La literatura regional
- El espacio de la región en el aprendizaje literario
- La construcción del aprendizaje literario en la Educación Polimodal
- Los objetivos de la literatura en el Tronco Común de la Educación Polimodal
 - Consideraciones previas
 - Objetivos
- Contenidos del sistema literario para el Tronco común de la EP
- Propuesta de actividades de aprendizaje de un texto lírico
- Formación docente
 - Objetivos específicos de la Formación Docente según área curricular
- Bibliografía
- Anexo: Nómina de colegas consultados

¿QUE ES LA LITERATURA HOY? HACIA UNA NUEVA CONCEPCION DE LA LITERATURA COMO ASIGNATURA DE ESTUDIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El papel de nuestros educadores es primordial, más en esta época en que otros agentes educativos (familia, sociedad, medios de comunicación) no cumplen plenamente con su papel de educadores.

"S.O.S. Lectura". Silvia Yabichino y Graciela Balanza. XVII Feria de las Ciencias y Tecnología. Jujuy. 1994. Escuela Ntra. Sra. de las Mercedes -Monterrico.

"La pregunta de qué sea la literatura lleva planteada más de dos siglos sin que ninguna de las respuestas haya merecido adhesiones estables", afirma Lázaro Carreter ("La literatura como fenómeno educativo", 1980).

Como expresión cultural de la humanidad, o particular modalidad estética de creación del espíritu humano por el lenguaje, la noción de "literatura" ha variado a lo largo de la historia de Occidente, desde la teoría aristotélica de la mimesis como imitación de la realidad en el arte, hasta la concepción lúdica y de su función social transdisciplinaria, vinculada a otros saberes (etnográficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, etc.) y las tecnologías de avanzada de los medios masivos de comunicación (radio, cine y televisión).

El sentido y función de la literatura son asignaciones sociales y se ajustan a los imaginarios colectivos de cada época histórica, lo cual la hace indefinible en forma absoluta o de definición relativizada.

La esencia de la literatura, la "literariedad" (término acuñado por los formalistas rusos), sólo puede reconocerse desde la contemporaneidad y en el conjunto de las producciones que una sociedad considera literarias: "Serie de producciones verbales en el tiempo y en este sentido es sólo evolución" (Y. Tynianov); "objeto definible solamente en el seno de la sociedad en que opera" (Ch. Hockett), "interpretable únicamente como connotación sociocultural" que varía en el tiempo y el espacio humanos, según apreciaciones de J. Greimas.

Ronald Barthes (1966), en términos semióticos y de la comunicación, concibe la esencia intemporal de la literatura en las condiciones y propiedades reconocibles en los textos literarios, como tipos especiales de comunicación, en oposición a otros tipos de comunicación humana. Por su parte, Roman Jakobson caracteriza la literatura como un conjunto de actos de comunicación en los que el mensaje cumple función exclusivamente poética al reflectarse en el mensaje mismo.

Richard Ohmann subraya la dificultad de definir lo literario por la diversidad de criterios e ideologías desde las cuales preceden las formulaciones, nunca plenamente satisfactorias o aclaratorias de las características y propiedades intrínsecas de la literatura.

El punto en que parecen converger las distintas conceptualizaciones reside en que lo literario funciona en el nivel de las relaciones sociales, de acuerdo con la visión del mundo que cada sociedad posee y de sus variaciones en la extensión del tiempo y el espacio.

Como objeto de estudio en la currícula escolar, la literatura ha sido siempre un ámbito del saber más o menos indeterminado. Tradicionalmente concebida como historiografía literaria, comprendió vida y obra de autores consagrados por la crítica occidental, siendo sistematizada sobre coordenadas temporales y espaciales y en acuerdo con la distinción clásica de géneros y subgéneros literarios, en prosa o verso, producidos en cada época.

Las obras literarias, por lo general, fueron atendidas fragmentariamente a través de páginas de antología seleccionadas por el gusto de autores de manuales de literatura, en ocasiones acompañadas de guías para el entendimiento de aspectos del contenido y características de estilo.

De todos modos, la noción de literatura estuvo siempre, explícita o implícitamente, vinculada a la de escritura o a las culturas escriturales, poseedoras de tecnología alfabética y gráfica, por las que se preservó la memoria de las más altas formas de la intelectualidad humana y las más ricas sutilezas del imaginario social. El término "literatura" (etimológicamente derivado de *littera*, letra del alfabeto, carácter o signo escrito) está básicamente referido a "escritos", "obras escritas" con arte o saber en el conocimiento literario. Este concepto, contradictoriamente, se ha extendido hasta abarcar otros fenómenos similares, como la narración oral tradicional de las culturas que no tienen conocimiento de la escritura, (Ong, p. 21).

Por otra parte, sólo podemos pensar en la literatura en relación estrecha con la lengua de la sociedad en la que se produce, pues "la sociedad se vuelve significativa en y por la lengua, y es interpretada por ella" (Benveniste). En tal sentido, Coseriu (1982) visualiza la literatura

como el conjunto de creaciones lingüísticas (textos o discursos) en los que la actividad (énergeia) humana específicamente creadora del lenguaje pone en acto la plena funcionalidad del signo lingüístico, comprendiendo las funciones de representación, expresión, apelación, referencia y, específicamente, evocación, dimensión absoluta en la poesía.

Esta conceptualización imprime ya una distinción entre el uso del lenguaje destinado a cumplir funciones meramente pragmáticas de la comunicación social sobre co-

nocimientos acerca del mundo y el uso literario del lenguaje como creación evocadora y desinteresada de lo útil, que apunta a otras formas de espiritualidad en la trama de las relaciones sociales.

La lengua literaria suma a los significados conceptuales que arrastran los signos lingüísticos, “significaciones adicionales” de simbolización del mundo que contribuyen a dar sentido al texto, espacio del despliegue de la plenitud funcional del lenguaje.

La creación literaria (poiésis) es no sólo modo de aprehensión, interpretación o estructuración del mundo referencial, sino creación absoluta de su sentido. “Todo lo designado y significado por las palabras del texto (actitudes, seres, situaciones, sucesos, acciones, etc.) se convierte en ‘significante’ cuyo ‘significado’ es precisamente, el ‘sentido’ del texto o discurso (Coseriu, 1992).

Una noción más cercana a lo que entendemos por literatura, constructo aparentemente inasible en su integridad esencial, la encontramos en Elena Altuna y Zulma Palermo (1994):

...una producción cultural de carácter social constituida por el conjunto de los textos que una comunidad elabora —ya sea en forma colectiva (anónima), ya en forma individual— en la cual se entreteje su visión del mundo. Estas particulares formas de manifestación del mundo, sedimentadas en el lenguaje creativo, conforman una literatura en la medida en que no se trata de textos aislados, sino en tanto van constituyendo una trama de relaciones que, por tal motivo, dan cuenta de su existencia

Esta definición presupone tantas clases de literatura como lenguas, sociedades e interpretaciones del mundo tengan lugar en el tiempo y el espacio. Además, permite sobreentender múltiples sistemas de repertorios literarios y de criterios de sistematización de producciones textuales heterogéneas, con lo cual la literatura deviene un diasistema, continente de diversos sistemas y subsistemas de creación lingüística de finalidad estética que simbolizan, en forma oral o escrita, los modos en que las sociedades construyen sus culturas. La textualidad literaria es, entonces, el “tapiz de hilos y figuras” de Goethe, tejido de ideas y percepciones vigentes, solidaridad de aspectos expresivos y formales que testimonian la cosmovisión social de todo un pueblo o una comunidad. Para Ballón Aguirre, un “diasistema etnoliterario” en el que se conjugan identidades y alteridades sociales y cuya unidad está dada por las regularidades o constantes en la amplia gama de posibilidades de sus variantes.

El difuso panorama conceptual existente sobre el término “literatura” motivó a T. Todorov (1978) a proponer su replanteo a partir de tres causas determinantes: a) “por no haberse hecho aún la historia de la palabra a través del tiempo y el espacio

geográfico; b) por existir lenguas que no contienen la palabra 'literatura' para designar sus producciones literarias; c) por la dispersión actual del campo literario".

En la actualidad, y como abstracción de la entidad "literatura", sólo podemos entenderla como un diasistema de complejos repertorios orales, escritos e icónico-verbales que captan la visión heterogénea del mundo postmoderno con la finalidad de producir el goce estético, posiblemente diverso en relación con el de las generaciones humanas precedentes.

La finalidad del estudio de este diasistema podrá consistir en el conocimiento de:

- a) Las estructuras simbólicas de culturas referidas por los distintos sistemas y subsistemas literarios, conjuntos de discursos o textos, orales y escritos, producidos en ellas.
- b) Las prácticas escriturales y de oralidad utilizadas por los actantes de la literatura (escritores, oradores —en sentido lato— y receptores), inmersos en esas culturas y determinantes de la vigencia de sus formas de expresión.
- c) Las condiciones culturales de producción, circulación y recepción de los discursos de ideologización, constitución cultural y transculturización y sistemas de comunicación de cada sociedad, con sus códigos comunes o en contacto.

Estas distinciones problematizan la búsqueda y encuentro de las regularidades en las que convergen los sistemas culturales y literarios a través de estrategias articuladoras, las que deberán sostenerse en las variantes espaciales, temporales, actorales y de programación literaria.

El entramado de discursos literarios de las sociedades actuales, en general inmersas en lo que se ha denominado "cultura postmoderna o de globalización", obliga a transitar la literatura sobre parámetros sociológicos, antropológicos, psicológicos, etc., además de los propiamente lingüísticos y estéticos.

La misma historiografía literaria de nuestros tiempos incluye criterios ideológicos de gran disparidad como ejes de sistematización de la producción literaria: de regionalización o nacionalización —exaltación de valores de raza, lengua y territorio (F. Schlegel, R. Rojas)—; paradigmaticación social, por relevamiento de individualidades representativas de los procesos culturales locales o globales (Mariátegui, Henríquez Ureña, A. Rama y O. Paz, en América), etc.

García Canclini (1992) describe en las culturas "hojaldradas" postmodernas el carácter de hibridación adquirido o por sus diversas expresiones (entre ellas, la literatura) tendientes a enmarcarse en una "globalización" que reduce cada vez más la importancia de los acontecimientos fundadores de identidades locales o nacionales y conduce a las sociedades a la a-territorialidad común transfronteriza y a la identidad a-histórica.

El contacto entre las culturas promovido por los medios de comunicación masiva ha vuelto habitual, en cada sociedad local, la coexistencia de códigos simbólicos heterogéneos, la interpretación de culturas diversas, los préstamos léxicos y las transferencias de ideologías.

Sin embargo, en la interculturalidad postmoderna, pueden distinguirse dos tendencias a establecer referentes identitarios en la sociedad:

- 1º) Tendencia a la reterritorialización o reconstrucción de identidades étnicas, regionales y nacionales, pese a estar subsumidas en el proceso de hibridación, dadas por movimientos sociales de afirmación local; estas identidades pueden desarrollarse a través de la crítica literaria, pero, fundamentalmente, con el apoyo de los procesos masmediáticos.
- 2º) Tendencia a la transterritorialización, universalización asociada a repertorios textuales literarios e iconográficos radicados en los medios de comunicación masiva, que conduce a la transculturación de las sociedades de cualquier lugar del mundo.

Entre una y otra tendencia, nuestro sistema educativo deberá encontrar las estrategias didácticas de articulación de lo socioespacial en la globalización cultural y lo sociocultural en la localización identitaria.

Será necesario, además, profundizar en los criterios de sistematización de las producciones literarias desde una perspectiva integradora que conciba la literatura como un *continuum* vertical, en sus transformaciones (desde el discurso tradicional y anónimo de la colectividad al discurso transculturizado de la postmodernidad) y como un *continuum* horizontal, una red semiótica de valores funcionales creados por la intertextualidad e interculturalidad (discursos populares y cultos, orales y escritos, de épocas, imaginarios sociales diversos) que comprende desde las crónicas de los descubridores, las historias de viajeros, epístolas, testimonios, comentarios, críticas y novelas históricas a las letras de tango y de rock en boga.

Lengua-literatura: una dupla significativa

A comienzos del siglo XX, con la institución de la lingüística como ciencia del sistema de la lengua por F. de Saussure y el estructuralismo antropológico de Lévy-Strauss, en razón de la estrecha relación establecida por las culturas modernas europeas entre lengua y literatura, el estudio de esta última se radicó en un sistema de modelos descriptivos de las "desviaciones" o transgresiones del sistema lingüístico, caracterizantes del estilo personal y de escuela del autor y la obra literaria (Bally). Esta concepción, de algún modo, fue heredada por los teóricos de la comu-

nicación del segundo tercio del siglo. Su interés en la producción literaria se centró en el mensaje, o en su descodificación dentro del circuito comunicacional, y en la ampliación de las funciones de la lengua (anteriormente distinguidas por Bühler), realzando la función poética por los valores inmanentes del mensaje de la obra literaria, estructuración armónica y creadora del goce estético de la palabra.

Con los avances de la filosofía del lenguaje y la fundación de la pragmática lingüística a partir de los años 50 —especialmente desde la teoría de los actos de habla sustentada por la escuela de Oxford representada por Austin, Searle, Grice, etc.—, la literatura se visualizó como un macroacto resultante de circunstancias especiales productoras de la “decoloración” del lenguaje en el proceso ilocutorio (a semejanza de los “desvíos” de Bally). Estos teorizadores consideran el uso literario de la lengua como un uso “parasitario” logrado en actos de habla ficticios, en cuanto no asertivos sobre los hechos de la realidad del mundo.

Desde la pragmática lingüística, corriente teórica que se funda en la relación signo lingüístico-usuario (emisor y receptor) en situación comunicativa, surge la concepción de la relación de la obra literaria con su referente, cuya existencia se valida tanto en el discurso asertivo del mundo real, discurso pragmático, como en el del mundo de la ficción o discurso “cuasipragmático”.

Como objeto de reflexión teórica o metodológica más o menos cercano a la ciencia o al arte, la literatura se erige sobre tres constituyentes innegables: el autor (emisor, hablante, creador, productor); la obra, discurso o texto (mensaje, creación, producto) y el lector (receptor, oyente).

La mayoría de las consideraciones precedentes han focalizado su interés sobre los dos primeros y las relaciones creadas entre ellos.

J. Domínguez Caparrós (1981) analiza con agudeza las corrientes históricas de estudios de la literatura en relación con las tres dimensiones de la semiótica fundada por William Morris, con las siguientes correspondencias: a la *semántica* corresponde la preocupación por el contenido (mensaje) de la obra literaria; a la *sintaxis*, la consignación de sus estructuras lingüísticas; a la *pragmática* —aún no delimitada entre las observaciones de la sociología de la literatura, y la poética clásica—, las relaciones entre las obras literarias y sus usuarios.

De la confluencia de la concepción de la literatura en la teoría de los actos de habla, la sociología de la literatura y los trabajos de la pragmática aplicada a la literatura, surge a fines de los años 60 la corriente crítica denominada “estética de la recepción”, la cual contempla la producción literaria como práctica social e instala el estatus del lector, también actante en la creación de la obra literaria. Sus representantes (Jauss, Iser, Stierle y el grupo de la Universidad de Constanza, Alemania) destacan la función receptora en el circuito de la comunicación literaria y el “efecto” del texto en su progresivo diálogo con el público receptor.

Sin embargo, el nuevo estatus alcanzado por el tercer término de la tríada autor-obra-lector no ha logrado desestabilizar su íntima relación. Si bien hace del lector el co-productor o co-creador del goce estético, desvirtúa la tendencia de la crítica literaria moderna que afirma “la desaparición del autor”. Dice Foucault en “¿Quién es un autor?” (1984): “La desaparición del autor se ha convertido para la crítica en un tema cotidiano afirmado en el principio estético más importante de la escritura contemporánea”. Pero él mismo declara más adelante que el real estatus del autor mantiene vigencia en el mismo principio de la praxis escritural, generando en el texto espacios vacíos, lagunas y huecos por los que desaparece para dejar surgir la categoría del receptor y la posibilidad de instalarlo en la co-construcción de la obra literaria.

Es innegable, entonces, que el autor permanece en su creación como origen de la escritura, campo de coherencia conceptual, unidad estilística, momento histórico definido y punto de encuentro con el lector en algunos momentos de su creación.

Buscar al autor de una narración en el escritor real o en el locutor ficticio es una actitud falsa, propia de un receptor ingenuo, pues la función de autor consiste en escindirse de su creación, en fijar distancias y crear espacios en los que juegan y se comprometen sus discursos y los de su/s personaje/s.

Un texto puede contener signos o indicios de remisión al autor (*shifters*), pero, en verdad, sólo remiten a otra voz del autor, a la de su “alter ego”, o a la multivocidad de la obra. La distancia entre el autor y las voces del texto tampoco es rigurosa, pudiendo variar en el transcurso de la creación.

El autor de un texto literario no puede definirse por la atribución al hombre individual que escribe sobre su mundo de ficción, sino por operaciones específicas y complejas propias de un sujeto transindividual-social, creador —conjuntamente con un receptor colectivo— de un nuevo campo textual, modificador y transformador de los textos precedentes.

Para Iser, la literatura es representativa de la función específica del discurso ficticio como noción funcional y pragmática del uso determinado del lenguaje, uso ficticio de acciones verbales configurado por convenciones sociales; representa un acto del lenguaje “huérfano de situación contextual dada” y obligado a ofrecer al destinatario o receptor las orientaciones necesarias para establecer la situación. En consecuencia, el mismo Iser postula la existencia de la literatura sobre tres tipos de convenciones sociales comunes al autor y al receptor del texto literario: 1) el repertorio, convención social por la que se establece y reconoce la situación ficcional; 2) las estrategias (o procedimientos de instauración de la ficción) acordadas por autor y receptor, y 3) la concretización del texto ficcional (realización de la obra por la participación activa del receptor).

La obra literaria y el lector actual

Literatura, escritura y lectura son conceptos indisolublemente unidos para el pensamiento occidental, especialmente a partir del siglo XIX, época en que el primer término comienza a ser entendido como sistema en la cultura de los pueblos.

Si bien desde la antigüedad clásica, las reflexiones sobre la obra literaria pusieron su énfasis más en el autor y la forma de la composición que en el lector, éste quedó incorporado a la teorización de los efectos de la obra en el público, tema desarrollado por Aristóteles en la *Poética*, al analizar la catarsis del espectador como efecto psicológico y educativo de la tragedia. Pero no es sino hasta las últimas cuatro décadas del presente siglo que el lector adquiere estatus de relevancia en la composición y circulación de la obra literaria, reconociéndose el valor del vínculo dialéctico "obra-lector", dentro del que juegan complejas relaciones de convergencia y divergencia. Estas relaciones, de hecho, son dadoras de la existencia de la obra, ya que la lectura nunca es idéntica al texto, sino algo más que el texto, gracias al aporte creativo, único y distinto de cada lector y cada lectura y según la cultura, el tiempo y el espacio geográfico en los que se ubica.

El lector, en cuanto receptor social de una producción literaria, registra el mensaje contenido desde la propia experiencia social; la lectura ejerce la función de co-creación del texto otorgando existencia al escrito en cuanto categoría intermedia entre la producción del autor y la sociedad a la que está destinada.

A partir de la revolucionaria tesis de Hans Robert Jauss en *Historia de la literatura como provocación* (1967), y los aportes de sus seguidores de la Universidad de Constanza, que sustentaron la valoración de la obra literaria tanto en el proceso dialógico texto-lector como en el marco de normas y gustos vigentes en la sociedad, la "estética de la recepción" y la historia de la experiencia literaria del lector se constituyen en un campo de interés teórico y metodológico sin precedente para la literatura.

Ya Roland Barthes había procurado establecer el estatuto especial del texto literario distinguiendo dos tipos de lectores: el que comprende y el que analiza la obra sometiéndola a la óptica reflexiva. Por su parte, E. A. Poe (siglo XIX) había preanunciado esta distinción al hablar de poesía como creación estética y de la poética como reflexión sobre la poesía misma, nueva forma de producción de la obra y del goce estético en el lector. Evidentemente, ambos aludían tanto a una estética de la inteligencia (comprensión y reflexión) como a la estética de la enunciación poética (producción).

La incuestionable mediación del lector entre la obra y su difusión es reconocida como actitud histórica variable según instancias histórico-sociales y culturales por H. Weinreich en *Para una historia literaria del lector* (1971).

Indudablemente, la óptica del receptor, merituada en su dimensión histórica como praxis social a través del tiempo, es un factor determinante y dinámico de la producción literaria de toda época, pues el protagonismo dialéctico autor-lector convierte al texto en el terreno específico de las convergencias y/o divergencias entre uno y otro dentro del juego de la ficción. La convergencia (o divergencia) de expectativas de ambos es una virtualidad no identificable con la realidad del texto, sino con la condición de “efectos” que se producen en el lector (Iser), estímulos que nacen del texto para transformar la recepción del consumidor pasivo en actividad creadora de co-producción.

Para H. R. Jauss, los conceptos de “interpretación, recepción y efecto” son componentes de la categoría de lector y de su lectura crítica del texto. La función general que sintetiza los rasgos característicos de la disposición receptora del lector conforman su “horizonte de expectativas”, sistema de normas de expectación objetivado en la historia de experiencias sociales de la lectura como un conjunto de convenciones (representaciones y alusiones del texto). Estas convenciones, sin embargo, no son inmutables ni taxativas, sino permeables a las interpretaciones de los lectores y vigencia de motivos literarios en la sucesión del tiempo.

En atención al “efecto” producido por la obra en el lector, la “estética de la recepción” distingue tres tipos de lectores:

- Lector “pre-reflexivo”, implícito, incorporado en forma privilegiada a la estructura textual; corresponde a la actitud de la lectura ingenua, a la interpretación reacional del niño lector que se pierde en el todo de la obra, identificado por una intensa empatía en la comprensión del significado.
- Lector “socialmente normativo”, lector explícito real, cuya recepción se encuentra condicionada subjetiva o socialmente.
- Lector “reflexivo”, lector ideal, receptor-destinatario, cuya función es la de recuperar el sentido de la obra, penetrando en la producción literaria. Este ahondamiento es el que permite al lector ser co-productor del texto y construir su “competencia literaria”. En la interpretación profunda, actualizadora y simpatética con el autor, en la pluralidad de posibles interpretaciones de cada lectura, se funda el estatus estético de la obra.

Esta clasificación del lector es aprovechada en la nueva didáctica de la literatura para la transformación del lector pasivo de los primeros años de escolaridad en un receptor que re-construye las producciones literarias conocidas como punto de partida para construir el propio texto.

Por otra parte, la estructura del horizonte de expectativas del receptor, según Jauss, está determinada por la existencia de tres factores:

- Las normas o convenciones sociales de los géneros literarios (poética inmanente).
- La intertextualidad, relaciones implícitas de la obra con otros textos de la historia literaria conocidos por el receptor (inmanencia literaria), a la que puede agregarse la producción en otros códigos de comunicación (icónicos, musicales, plásticos, etc.).
- La oposición ficción-realidad, que permite distinguir la función estética en la pragmática de la comunicación.

Estos tres factores se encuentran estrechamente relacionados en el horizonte de expectativas del receptor, de modo que en la recepción de un texto no actúan nunca separadamente.

Así, la pertinencia de género literario que puede ser atribuida por el lector a un texto está indefectiblemente ligada tanto a su carácter ficcional como a la práctica de las relaciones implícitas con otros textos literarios y otras producciones artísticas y pragmáticas del presente o del pasado experiencial del receptor, cualquiera fuese el tiempo y el lugar y el código semiótico de la producción.

La noción de “texto entre otros textos”, como intertextualidad de signos, reglas y modelos genéricos (M. Bajtin y J. Kristeva), determina un “repertorio” de voces internalizadas del lector, “la enciclopedia del lector” (U. Eco), espacio desde el que se construye el sentido textual. Por ejemplo: en *Antígona Vélez* de Marechal, la metaforización del sentido trágicamente humano del texto se sustenta en una intertextualidad que pone en diálogo los valores que sostuvieron visiones del mundo muy distanciadas a lo largo del tiempo y el espacio: los de la antigüedad clásica griega representada por Sófocles y su recuperación en el clasicismo francés de Racine, hasta los que sostuvieron la ideología política de conformación de nuestro país (la conquista del desierto preconizada por Roca) en el siglo XIX y el revisionismo crítico de los historiadores argentinos contemporáneos. Otro modelo de intertextualidad lo ofrece *Facundo* de Sarmiento, miscelánea o ensayo cuyo inicio arrastra reminiscencias de la invocación canónica a la musa inspiradora (la sombra), entre poetas épicos de la antigüedad (Homero y Virgilio). Además, su retrato de Facundo se entrelaza con las descripciones dinámicas y coloridas de personajes históricos del mundo latino realizadas por Tito Livio y Salustio (Flawiá de Fernández, 1994).

Los géneros literarios

La noción de géneros literarios estuvo tradicionalmente ligada a la historia de la literatura. Para T. Todorov, es también un punto de encuentro entre esa historia y la

poética general, “un objeto privilegiado de los estudios literarios, lo que podría valerle el honor de convertirse en el personaje principal”.

Básicamente, en el campo de la literatura, los géneros son entendidos como una codificación sistemática de propiedades discursivas que pueden variar en la sucesión de los tiempos. Así, *La Odisea* de Homero fue para los clásicos el modelo del género “epopeya”, clasificación que ha perdido vigencia en los tiempos modernos, siendo sustituida por la de relato mitológico.

La historia de los géneros literarios se corresponde con la evolución de las ciencias humanas de la existencia de ciertas propiedades estéticas, constantes y variables, de los discursos procedentes del imaginario social de cada época. Cada lector en su tiempo comprende las obras literarias desde una noción amplia de género, o del repertorio de géneros y subgéneros estatuidos como convenciones sociales desde el cual valoriza o desvaloriza toda producción. Ello explica, por ejemplo, la decadencia de unas formas literarias, como la novela rosa o la novela epistolar, ajenas a la sensibilidad de recepción del actual público, y el auge de nuevas formas novelescas, como la novela mítica o de realismo mágico.

“Los llamados ‘géneros literarios’ son tradiciones de tipos de discursos. Las normas métricas o las normas constitutivas de lo que se llama novela, tragedia, comedia, etc., son evidentemente normas para tales discursos en cualquier lengua, aunque sean también tradiciones de los discursos mismos” (Coseriu, 1982). Para Lämert, son tipos literarios aceptados por el público que actúan como claves musicales para la interpretación de las obras literarias.

En función de portadores de sentido de la obra literaria, es necesario que el público lector posea conocimiento de los rasgos constitutivos de los géneros, es decir, de aquellos rasgos que hacen de un texto un cierto equivalente de otros precedentes, a manera del dominio de las reglas de un juego para poder jugarlo, para comprender su sentido y promover la actitud lúdica.

En el horizonte de expectativas de autor y lector, los géneros orientan la existencia histórica concreta de los textos dentro del sistema literario vigente en cada época. Para Jauss, el esquema del género de una obra conocida por el lector implica que posee conceptos básicos sobre el horizonte de esquemas de pertinencia. De modo que la referencia genérica orientadora crea un “fondo regulador” desde el cual el texto comienza a ser leído como interpretación.

La sociedad opera y selecciona, entre las codificaciones de tipo discursivo vigentes, aquellas que poseen propiedades estéticas convencionales y no convencionales, que amplían, transforman o reducen el sistema de géneros y subgéneros literarios. De allí que no exista forma literaria sin un género (Stankiewicz).

En consecuencia, la evolución de los géneros dependerá tanto de la coincidencia o la divergencia de estrategias discursivas acordes con las convenciones sociales del

público lector, como de su reconocimiento de rupturas parciales de esas convenciones, aceptadas como variables en la unidad (transformaciones, modalizaciones e interpretaciones genéricas).

El estudio de la literatura por géneros no responde a una concepción totalmente cerrada y ortodoxa de los discursos literarios, sino que apunta a reconocer en las obras ciertas afinidades con las categorías literarias que la tradición ha fijado como "archigéneros" o máximas estructuras atemporales, creadoras de forma y sentido general, potencialmente capaces de contener macroestructuras discursivas diferentes. De hecho, la sociedad reconoce que en la base de todo género literario subyacen innumerables actos de lenguaje concreto y que el sistema genérico resulta de la codificación de propiedades discursivas específicas sólo a partir de la codificación de las propiedades generales de los actos del lenguaje.

T. Todorov (1978) establece la relación entre actos del lenguaje y el género literario a través de tres posibilidades: 1) codificar las propiedades discursivas como todo otro acto de lenguaje; 2) coincidir con un acto de lenguaje que también tiene existencia no literaria; 3) divisar el acto del lenguaje mediante cierto número de transformaciones o amplificaciones (como es el caso de la novela a partir de la acción de contar). De estas tres posibilidades, sólo la tercera, al presentar una situación nueva que la distingue de las anteriores, corresponde a lo que concebimos como género literario.

Mijail Bajtin (1985), atendiendo a la naturaleza verbal de los enunciados y a la gran heterogeneidad de éstos, sostiene que "cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos de enunciados a los que denominamos géneros discursivos (tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables)."

La intertextualidad

La noción de intertextualidad sólo puede abordarse como derivada de las de texto, textualidad y sus complementarias: contexto y transtexto.

La textualidad, cualidad inherente al texto, está dada por los principios de cohesión y coherencia que hacen aceptables sus enunciados. La cohesión es la condición externa del texto (E. Rojas, 1988), su gramaticalidad (entonación, ritmo, pausa, juntura, concordancia, régimen, construcción, etc.). Como unidad externa del texto está vinculada con la coherencia, condición interna o unidad de sentido creada entre el conocimiento activado por el texto y el conocimiento del mundo experiencial del lector. Un componente fundamental de la coherencia es la reiteración de componentes conceptuales o isotopía.

“El texto *escrivable*, por lo general modernista, carece de significado preciso y de significados fijos, está compuesto de varios elementos difusos, constituye un tejido inagotable o una galaxia de significantes” (Barthes, 1982, p. 24).

El problema de la especificidad del texto literario surge en la reflexión teórica y metodológica de la lengua y la literatura. Así como los signos lingüísticos, las palabras se relacionan con otros signos del mismo código o de otras lenguas históricas, evocando un universo de discursos y un contexto de ámbitos sociales por los que cobra su significado pleno. El texto literario, estructura de sentido, se articula siempre con otras manifestaciones de sentido, sean éstas literarias o no.

Como modo particular de existencia de la cultura de un pueblo, el texto es una totalidad de sentido compleja que organiza en manifestaciones significativas la visión del mundo de la sociedad según categorías y relaciones de categorías de un momento histórico determinado; son modos semióticos de expresarla y estructurar ideologías y sentimientos contenidos en el imaginario colectivo.

Así, el texto literario lleva implícito un sentido que le deviene de ese imaginario y su complejo universo de representaciones; al pasar al universo del texto, ya son parte del *repertorio* previo del lector.

Tal información opera sobre el significado del texto desbordándolo y remitiéndolo a otras textualidades culturales (conceptos pragmáticos, históricos o ficcionales).

“La literatura misma es un contexto lingüístico” —dice Domínguez Caparrós—, pues tanto la producción como la recepción de la obra literaria dependen de sobrentendidas apropiaciones de reglas, convenciones, expectativas y modalidades de acción, puestas en acto en el lenguaje en el que se inscribe la misma obra.

El contexto conforma también la “enciclopedia” implícita del texto mediante estrategias y procedimientos discursivos que se actualizan en el lector.

Silvia N. Barei concibe el campo cultural como “un espacio lleno —de textos, discursos, prácticas, significados— [...], vasto sistema dentro del cual, como en el universo, ningún texto es central, porque todos se hallan interconectados [...] lo central y lo periférico, lo verdadero y lo falso, lo superficial y lo profundo, lo alto y lo bajo, lo literario y lo no literario, etc.” (1993).

“En el dialoguismo inherente a toda acción verbal” (M. Bajtin, 1981), la literatura ubica el lenguaje de la linealidad circunstancial y genera su red de relaciones intertextuales:

Gérard Génette (1982) establece diferentes categorías de relaciones de textualidad que van más allá del texto (transtextuales), a las cuales distingue como: *intertextualidad*, relación de co-presencia entre los textos (cita, alusión, etc.); *intratextualidad*, relación del texto con el propio entorno escritural (título, prefacios, notas, etc.); *metatextualidad*, relación que supone principios lingüísticos referentes al texto (comentario, crítica, etc.); *hipertextualidad*, relación de segundo

grado entre el texto y los textos precedentes e implica su transformación (imitación, parodia, pastiche, etc.); *architextualidad*, relación establecida con la convención de los géneros literarios.

En el nivel de intertextualidad, los textos pueden vincularse materialmente (fonética, fonológica y grafémicamente); por asociaciones (léxica, morfosintáctica, semántica y estilísticamente); por relación con otros sistemas significativos de signos (semiótica) y por asimilación o transformación de principios y reglas de composición (estética).

Las relaciones de intertextualidad trasladan los significados del contexto (o contexto lingüístico y extra-lingüístico originales) entablado una relación dialógica con nuevos textos y contextos para adquirir nuevas y más ricas significaciones en auténticas "galaxias textuales" (Eco).

Las relaciones creadas por el texto, en cuanto subyacen al mismo, requieren la permanente actualización por parte del lector, quien las descubre en una situación de lectura particular y distinta cada vez, de acuerdo con su competencia literaria, sus circunstancias individuales, psicológicas, culturales; sociales, políticas, etc.

La ficcionalidad de la literatura

Alfonso Reyes considera que la ficción, como resultado de un proceso intencional, sobreentiende que nos referimos a la intención de puro fin estético, al propósito desinteresado de armar sistemas de ciertos efectos estudiados por la estética, efectos que se obtienen mediante los recursos verbales.

La identificación del discurso literario, como tipo discursivo particular, depende de la función cultural que la sociedad atribuye a ese discurso y de las propiedades textuales "dominantes" (van Dijk) que caracterizan esa función.

En tanto los discursos pragmáticos son textos referenciales asertivos del mundo real, cuya finalidad es producir un cambio en la actitud o conocimiento del receptor por incorporación de nuevos conocimientos verificables, el discurso literario requiere que sus contenidos sean referidos a un tipo de aserción inmanente al propio discurso, sin remitir a la realidad experiencial ni exigir verificación alguna.

A esta liberación de la verdad del mundo experiencial constitutiva de los enunciados del discurso literario, denominamos "ficción" o "ficcionalidad".

A. M. Barrenechea define la ficcionalidad del discurso literario como "una propiedad que, al parecer, se atribuye a los discursos sobre la base de ciertos conocimientos de convenciones en el uso del lenguaje que permite distinguir la ficción de la mentira, el error de la verdad" [...] "La marca distintiva para el reconocimiento de la conformidad a la convención de ficcionalidad es la no-correferencialidad entre la fuente ficticia de enunciación (narrador) y la fuente no ficticia de enunciación

(autor)". Esta conformidad se hace manifiesta en la contribución del espacio ficticio de la enunciación, en la elección del género y las modalidades de organización y expresión por parte del autor.

Si bien los enunciados ficcionales no son verificables por la experiencia del público lector y tampoco pueden ser corregidos por él, son interpretables y criticables por cada receptor.

La desviación de lo dado en el mundo real, carácter distintivo de la ficcionalidad literaria, no es fortuita, sino resultante de la intención constructiva de un mundo más o menos verosímil por parte de su creador y de las motivaciones poéticas que lo sustentan.

La función del sujeto del discurso ficcional es una función representada y vinculada con el propio discurso creado. Entre el autor y el receptor de la obra se produce una distancia también representada y abierta a precisiones situacionales diversas que dependen del público receptor, de sus competencias discursivas y de las precisiones situacionales que determine. Ejemplo de ello se produce en la lectura de una obra de ciencia-ficción en la que los acontecimientos pertenecen a un pasado temporal, pero la perspectiva ficcional los recepta en un futuro posible.

Para van Dijk, la recepción del texto ficcional no es de tipo pragmática sino cuasipragmática, ya que el texto es superado por el lector en una tendencia a la ilusión extratextual causada por sus estímulos ficcionales.

Karlheinz Stierle distingue tres formas de recepción de la ficcionalidad (1987):

1) *La recepción de la ficción como ilusión*, recepción elemental que corresponde al lector primario o ingenuo y a su perspectiva de identificación con la ficción.

Este primer grado de recepción es característico de la lectura infantil, momento en que los niños realizan sus primeras experiencias de imaginación. Entre los textos literarios, el cuento infantil es pura presencia de lo imaginario y motiva experiencias elementales de dominación del mundo, causando su asombro, temor, esperanza, alegría o felicidad. J. P. Sartre (*Les mots*, París, 1964) ha realizado un análisis exhaustivo de la experiencia estética infantil vinculada al lenguaje literario y la ilusión generada por él en los niños.

2) *La recepción cuasipragmática de la ficción* que se deshace en ilusión. Esta opera en el receptor sobre los estereotipos de su imaginario y sus expectativas (percepciones, emociones y juicios) de la personal visión del mundo, en un juego de encajes en que la ficción configura una realidad ilusoria, posible de separar de la misma ficción textual. De todos modos, los estereotipos de la experiencia del lector (imaginativos y emotivos) llenan los huecos del texto dejados por el autor y lo dicho por éste se vuelve probable y confirmable en la visión del mundo receptado. Ejemplo de esta

segunda clase de recepción de la ficción se da en la literatura de consumo, por ejemplo, en la fotonovela o la novela trivial, que operan exclusivamente con la recepción cuasipragmática a través de estereotipos experienciales:

se podría caracterizar como rechazo activo de la lectura, en la medida en que esta recepción se aísla de toda forma superior de recepción que implique una atención que supere la pasividad del cambio inconsciente de la ficción en ilusión (Stierle, p.106).

En las telenovelas, las imágenes y el texto verbal producen un mundo ilusorio que se colma en la imaginación del televidente, receptor pasivo que acomoda los signos de las imágenes a los estereotipos de su percepción, se identifica con el modelo televisivo y salta de la propia realidad a una cuota de ilusión autocausada.

Esta lectura de la imagen televisiva obstaculiza inconscientemente el tránsito a la ficción y permanece en el puro plano de la ilusión con su clausura abrupta al final de cada capítulo de la serie novelada, al término del veloz clip o del programa-show ocasional. Naturalmente, lo abrupto del cierre provoca la ruptura de la ilusión y la vuelta a la realidad.

De todas formas, las expectativas del mundo ilusorio autogenerado por el televidente se ven confirmadas en un desenlace anhelado en el caso de la telenovela, en el cual de deben conjuntar la visión del mundo del receptor con el mundo ilusorio de la serie.

3) *La recepción cuasipragmática específica de la ficción.* El estatus específico del texto literario es —según T. van Dijk— la recepción cuasipragmática (“recepción centrípeta” para Jauss y Stierle), orientada al carácter ficcional del texto en una doble dirección: en función referencial (descripciones, valoraciones, etc. incluidas en el texto) y función autorreferencial (o pseudorreferencial) determinada por el uso referencial del lenguaje en el co-texto verbal.

La condición de referencia de los conceptos contenidos en el texto es condición de referencia no-experiencial sino verosímil, haciendo del texto un espacio de posibilidades de uso de los conceptos y de organización en una unidad esquemática: el tema, la “tematización” de las estructuras formales del texto en el horizonte de estructuras significativas.

De esta manera, el receptor es consciente de las infinitas posibilidades de co-participar en el texto en la instancia de ficcionalidad.

Con la apertura del mundo ficcional, el lector opera sobre el presupuesto de existencia de una situación comunicativa no-real, plena de espacios vacíos, “huecos y lagunas” dejados por el autor, que él puede llenar con su actividad creativa para que

el texto alcance su sentido integral. El texto, escritura monologal, se vuelve plural, de creación conjunta.

El carácter formal de la ficción se basa en la exclusiva propiedad de representar no sólo lo dado en el mundo que nos rodea, sino lo “dable” en mundos posibles en los cuales se re-organizan los datos experienciales.

En definitiva: el texto de ficción lleva al juego de una recepción especular, a la autorreflexión en la que lo significado se vuelve significante de su propia forma.

Por lo general, la obra literaria entrafia marcas de autorreflexión para el receptor y lo induce a una segunda lectura reveladora de las estrategias significativas utilizadas por el autor en la composición del mundo ficcional. Por ejemplo, en *Ulyses* de J. Joyce o *En busca del tiempo perdido* de M. Proust.

“La relectura es propuesta aquí de entrada, pues sólo ella salva al texto de la repetición” (Barthes, *El mundo de Roland Barthes*).

Además, los textos de ficción están siempre referidos a esquemas de ficcionalidad (géneros literarios) y a esquemas de pertinencia, los propios del texto. Estos presuponen en el receptor un conjunto de normas, conceptos y construcciones culturales que trascienden la misma ficción.

Al receptor el mundo ficticio de la obra, el lector actúa orientado por la experiencia cultural adquirida. En el horizonte de esta experiencia reside el estrato común al creador y al receptor que hace posible la comunicación semiótica y denotativa del texto literario.

Sin embargo, es necesario reconocer que existen asimetrías entre los mundos culturales del creador y el receptor. Particularmente, si se trata de una obra compuesta en el pasado en la cual las marcas orientadoras del texto y los significados connotativos secundarios han perdido vigencia para el lector actual. En este caso, se puede incurrir en una falsificación de la ficción creada en otros tiempos, cuando seducía la identificación del lector en sus estereotipos.

En la lectura de las “obras clásicas universales”, la recepción está obligada a remitirse a “la conceptualidad esencial del texto” (Iser), a reconstruir repertorios préríticos explícitamente conceptuales, exteriores a la obra misma. Sin embargo, todo texto conlleva una proyección de futuridad que va más allá de los límites de la recepción contemporánea y puede manifestar su efecto por la articulación con contextos paradigmáticos de diferencias concretas.

En el nivel lingüístico de la recepción seudorreferencial y en el marco conceptual creado por la ficción, se vuelve posible tematizar relaciones nocionales no coincidentes con los estereotipos de actualidades distintas dentro del esquema inagotable de pertinencia de cada texto.

La referencialidad contextual subyace activa en la autorreferencialidad textual integrando la unidad del texto ficcional. Así, un paisaje del mundo real podrá fun-

cionar contextualmente en una historia ficticia (como en *Cien años de soledad* de García Márquez) y transformarse en un paisaje mítico, sobrepasando la misma realidad.

El mundo ficcional creado por el texto nunca tiene cierre concluyente sino ambiguo e indeterminado; es una "*opera aperta*" (Eco), o de "cierre interrumpido en el proceso de constitución del sentido" (P. Valéry). La obra de ficción sólo se completa en su esquema de pertinencia y en el programa de recepción del lector, quien efectúa la reducción de las relaciones polisémicas arrastradas por el lenguaje, conjuntando lo dicho, lo no dicho y lo que se quiere decir en el sentido.

Operando con horizontes exteriores a la obra, el lector puede dar al espacio textual una extensión infinita como imitación, superación, continuación, parodia, etc.

Pero este tipo de recepción no es fácil ni arbitraria y exige un trabajo heurístico, un esfuerzo metódico de parte del receptor, especialmente cuando el autor ha sesgado o fracturado las formas genéricas o esquemáticas convencionales.

Es necesario también cierto grado de experiencia del trasfondo histórico-cultural que precede y enmarca al mismo texto.

La ambigüedad productiva es la que despierta la atención y exige un esfuerzo de interpretación, permitiendo descubrir más líneas o más direcciones de decodificación y, en un desorden aparente y no casual, establecer un orden más equilibrado que el de los mensajes (U. Eco, *La estructura ausente*).

El nivel del sentido es esencial, tanto en la construcción como en la re-construcción del texto ficcional. Sólo por el sentido reciben su significado los diversos constituyentes textuales y contextuales, los que pueden luego objetivarse en la valoración y la crítica.

La literatura como aprendizaje

Todos sabemos que la acción educativa se resuelve en el marco del aula y de lo que sucede entre el maestro y sus alumnos en el proceso de aprendizaje. De tal modo que una estrategia válida para el cambio educativo, pensamos, consiste en crear espacios donde los actores del proceso pedagógico pongan en juego sus capacidades creativas, de experimentación e innovación.

Clemencia E. Postigo de Caffé, Edic. Univ. Nac. de Jujuy, Jujuy, 1994.

La inclusión de la literatura en la currícula escolar es un motivo de preocupación constante para su abordaje didáctico por parte de los docentes. Al tiempo, el desdén de los niños y los jóvenes de hoy por la lectura y comprensión del texto literario ha puesto en “alerta roja” a la sociedad, la cual espera de los educadores, lingüistas, psicólogos, sociólogos y aún de los medios de comunicación, propuestas efectivas para una vuelta a la formación del hombre a través del texto.

En el dominio de la investigación de las ciencias humanas y sociales, el tema es objeto de reciente tratamiento, de ensayos teóricos y metodologías de praxis.

En el ámbito docente la cuestión reside en el qué y cómo enseñar la asignatura para el alumnado contemporáneo cuyos saberes proceden —más que de la cultura del libro y conductas modélicas de los mayores— de la cultura icónica forjada en la recepción de las imágenes dinámicas y fragmentadas de la televisión (“cultura del video-clip”). Por principio, la lectura y escritura literarias son consideradas por el alumno como síntomas del pasado —por tanto carentes de efecto para su sensibilidad y comprensión del mundo actual—, por lo que deben quedar relegadas como obligaciones irritantes del horario escolar correspondiente.

Para muchos docentes enseñar literatura es poner en “riesgo” la imagen del profesional de la educación, situación que pueden evitar imitando la actitud estratégica de un *showman* de la televisión o resignándose a cumplir sus actividades ante unos pocos interesados en ellas en medio del “ruido” tumultuoso de los demás.

Desde el punto de vista del saber y la cultura universales, la ciencia, la técnica y el arte de esta segunda mitad del siglo XX evolucionan a un ritmo tan vertiginoso que pronto vuelven obsoletos los contenidos cognitivos de la currícula escolar y su inserción apropiada en el conocimiento humano.

La psicopedagogía actual nos advierte que los actores del proceso escolar (docentes y alumnos) ya no constituyen el par de expectativas armónicas sobre el que debe desenvolverse el proceso educativo.

Los niños y adolescentes de hoy conforman una franja social de patrones culturales novedosos y diferenciados del de los adultos (padres y docentes) y responden a estrategias nuevas en la búsqueda de soluciones prácticas e inmediatas de actuación en la vida social, más acordes con los modelos masmediatizados por la televisión y el cine.

Evidentemente, las parejas nocionales docente-alumno y enseñanza-aprendizaje han perdido la fuerza vincular que los hacía significantes en la formación intelectual y moral de la persona humana.

El desafío al que se enfrenta actualmente el docente a cargo de la asignatura Literatura consiste en restablecer ese vínculo a partir de una reflexión teórica y metodológica transformadora de la propia actividad, en atención a las finalidades y objetivos disciplinarios y las características psicológicas y cognitivas de los alumnos.

Tal transformación no puede entenderse solamente como actualización disciplinaria en el nuevo cuerpo teórico y práctico de las ciencias del lenguaje y la literatura, sino también en el conocimiento de las aportaciones de la psicología—social, cognitiva y del aprendizaje— y de una didáctica constructiva que opere sobre esquemas conceptuales y referenciales y contemple la actividad del alumno como un proceso individual de “aprender a aprender” significativamente con la guía del docente.

Además, es importante pensar la asignatura fuera de su tradicional aislamiento curricular, fomentando sus potencialidades de contextualización e intertextualización con otros campos de conocimientos ya adquiridos por los alumnos en las disciplinas escolares y en su experiencia del mundo.

Dado que la construcción del conocimiento posee un ritmo cíclico y ascendente a la vez (espiral cognitiva), el aprendizaje de la literatura podrá partir de producciones literarias individuales o colectivas, regionales y nacionales, orales o escritas, de menor a mayor complejidad temática y de elaboración, para alcanzar generalizaciones en el sistema literario, inclusivas de proyección a otras producciones colectivas o individuales de la misma comunidad y cultura o de culturas distantes en el tiempo y el espacio.

Es necesario que el alumno interiorice y disfrute tanto de la “atenta escucha” como de la lectura silenciosa del texto, porque ésta le posibilita frecuentarlo cuantas veces lo desee, interrogarlo e interrogarse respecto de él, reconstruirlo y apropiárselo en el comentario, la actualización de la ficción, la observación reflexiva de sus estructuras, significados y sentidos y, al fin, descubrir en sí mismo ocultas potencialidades para producir nuevos textos literarios.

Dentro del proceso social de la comunicación humana que se concreta como comunicación literaria, el texto, “unidad plena de comunicación” (Coseriu), es el objeto nuclear de los estudios de literatura.

La construcción del aprendizaje literario sólo es posible por el texto literario (instrumento modélico de aprehensión, caracterización y teorización) y por la reconstrucción de los contextos implicados, complejo conjunto de representaciones, conceptualizaciones e imaginarios en los que adquiere su "polivalencia funcional y semántica" (Schmidt, 1986).

El estudio del texto es punto de partida y encuentro no sólo con otros actos de comunicación lingüística de similar finalidad estética, sino de todos ellos con sus respectivos contextos histórico-sociales, ideológicos y culturales. Como el texto moderno, un texto "clásico" nos permite su aprehensión y análisis, no sólo desde el enfoque diacrónico de la lengua y la literatura, sino en su actualización sincrónica. "No sólo interesa por los factores del cambio, sino también por los factores continuos, permanentes y estáticos", nos dice R. Jakobson al considerar el enfoque histórico de un texto (*Lingüística y poética*, págs. 350-351).

La literatura del pasado puede ser siempre actualizada por la re-construcción cognitiva de los contextos culturales y de las convenciones epocales dentro de las que operaron socialmente. En ello se funda la a-temporalidad de los saberes literarios.

Los textos según los intereses de los alumnos de la EGB

El aprendizaje de la literatura en la EGB —literatura destinada a niños y pre-adolescentes— se encuentra en correspondencia directa tanto con el grado de evolución y maduración de sus capacidades cognitivas y motoras, atendidas por la psicología cognitiva, del aprendizaje y del lenguaje, como con factores sociales e individuales (procedencia sociocultural, socioeconómica, edad y personalidad del alumno, etc.).

En términos generales sabemos que los intereses del ser humano varían desde la infancia a la adultez en una línea ascendente que va de lo inmediato y concreto a lo mediático y abstracto.

Entre los seis y trece años, la variación se da desde los intereses perceptivos y motores, pasando por los intermedios, subjetivos y objetivos, a los intelectuales, morales y estéticos.

En la primera etapa escolar de la EGB, los textos literarios que puede frecuentar el niño deben estar dirigidos a cubrir las expectativas afectivas en el entorno familiar y social próximo o cotidiano y a su necesidad de animizar lo inanimado, a personificar seres de la naturaleza y las cosas.

Los textos apropiados a esta edad deben alentar progresivamente la salida del egocentrismo que produce realidades deformantes, orientando a la objetivación de la realidad. Además, deberán ser breves y dinámicos, en vistas a la reducida capacidad de los niños pequeños para mantener la atención sobre un mismo ob-

jeto de entendimiento; contendrán juegos de sonoridad y ritmo que motiven su gozo y curiosidad y cubran su tendencia a evadirse hacia mundos mágicos y maravillosos y a buscar en la realidad exterior el asombro que deleita y atemoriza a la vez.

En el segundo ciclo de la EGB, etapa de la lógica concreta en que predomina la curiosidad por los hechos del mundo inmediato y se establecen más firmemente las relaciones con la sociedad por una mayor estabilidad emocional, los textos contendrán tanto datos de la realidad conocida como de lo exótico y fantástico: leyendas tradicionales de la comunidad local o universal, historias de descubrimientos y aventuras, de viajes a países desconocidos o imaginarios; hechos humorísticos de expresión popular o artística, etc.

Finalmente, el tercer ciclo de la EGB nos enfrenta a pre-adolescentes que inician la afirmación de su identidad; sus intereses abarcan tanto las referencias descriptivas y críticas de la realidad inmediata como la de mundos lejanos y posibles (modo de reconocer su sí-mismo frente a los otros): quimeras, hazañas heroicas; historias del medio próximo y del universo; descubrimientos científicos; investigaciones policiales y detectivescas; lugares, objetos y acciones ficcionales que se basan en datos científicos reales (ciencia-ficción); semblanzas y acciones de personalidades destacadas de la actualidad, etc.

Por lo general, estas temáticas atrapan el interés desde la televisión y el cine, medios tecnológicos que la escuela debe aprovechar como estrategias didácticas.

Contenidos conceptuales de la literatura en la EGB

La construcción del aprendizaje de la literatura responde tanto a la praxis constante de lectura, re-producción y producción literarias como a la adquisición de principios teóricos del sistema literario y de los distintos modos de manifestación del lenguaje estético.

Por ello, hemos organizado los contenidos conceptuales correspondientes a la EGB según una primera gran distinción correspondiente a las nociones básicas de discurso y texto literarios.

Entendemos por “discurso literario” la noción vinculada al acto del lenguaje en el que la intención estética que guía la producción de un autor y la que guía la recepción estética del lector coinciden en el espacio de la ficción. La noción de “texto literario” resulta de una extensión de la definición de “texto” de van Dijk (1990): “unidad en la que se organiza y actualiza la comunicación lingüística” de intencionalidad estética.

De acuerdo con estos principios organizadores, distinguimos dos planos conceptuales en el aprendizaje literario:

1. Plano de las estructuras discursivas, que reúne los tipos, subtipos y categorías estructurales de la comunicación de la ficción.
2. Plano de las propiedades textuales o registro de los recursos verbales específicos del discurso literario.

La organización de contenidos conceptuales del sistema literario no supone un aprendizaje escindido, pues sus elementos se encuentran mutuamente penetrados en el acto de la producción literaria, aunque distribuidos en los distintos textos particulares en atención a la intención y competencia del discurso estético del autor y a la capacidad de descubrirlos y proyectarlos del receptor.

Además, la adecuación del aprendizaje del sistema literario dependerá, en gran parte, de la selección de textos que realice el docente según el grado de maduración cognitiva y sensibilidad del alumno, así como del entorno sociocultural que lo rodea y le provee de experiencias vitales.

El sistema del texto literario

I. Plano de las estructuras discursivas

PRIMER CICLO

1. El discurso formulario

1.1. Fórmulas de estructura unitaria. Pregunta-respuesta

- Las cosas del entorno
- Seres imaginarios o fantásticos
- Personajes legendarios
- Personajes de cuentos y poemas
- Personajes de dibujos animados, historietas y series televisivas de ciencia-ficción
- Seres y cosas del video-juego
- El autor del texto

1.2. Formulario de repetición y acumulación: La retahíla

1.2.1. Retahíla de escena

- Partes del cuerpo, posiciones y sensaciones corporales
- Invocaciones y conjuros
- Onomatopeyas
- Sorteó: numerales, personajes, animales, vegetales, acciones, desafíos, persecuciones, etc.

1.2.2. Retahíla-cuento

- Minicuento
- Cuento de nunca acabar
- Enumeración creativa de colores, sonidos, olores, gustos, superficies, movimientos, sensaciones
- Cuentos acumulativos

1.2.3. Retahíla de ingenio e improvisación

- Prendas
- Semejanzas y oposiciones
- Disparates (*limericks*)
- Trabalenguas
- Jitanjáforas

2. El discurso informativo

2.1. Breve información de la actualidad del mundo real

- Acontecimientos de vida personal, familiar y escolar

3. El discurso instructivo

- Aviso de localización espacial
- Receta simple de comida o bebida
- Cartel de acontecimiento

4. El discurso epistolar. La carta

- Carta a seres reales o imaginarios
- Marcas de apertura y cierre
- Remisión

5. El discurso descriptivo

- Enumeración espacial de objetos y seres del entorno: espacio cerrado y abierto
- Enumeración de formas de seres y objetos
- Enumeración de partes en sentido horizontal y vertical, delante, detrás
- Enumeración de elementos y posiciones en láminas

6. El discurso dialógico

- Caracterización de la situación dialógica: lugar, tiempo, personajes y tema
- Manejo de los turnos
- Viñetas mudas de situación dialógica

7. El discurso narrativo

- Acontecimiento, lugar y tiempo
- Estructura narrativa básica: iniciación, conflicto, resolución
- Fórmulas canónicas de iniciación y cierre
- Ecotipo: el cuento fantástico o maravilloso; cuentos del bien y del mal.
- Historieta muda de acontecimiento

8. El discurso dramático

- Preparación de escena y personajes
- Representación de personajes de cuentos sobre organización de núcleos significativos del cuento
- Diálogo simple con voz en *off*

9. El discurso poético

- Poesía rítmica breve: pareado y cuarteta
- Rima consonante
- Coplas y cantares tradicionales, rondas, nanas y villancicos

SEGUNDO CICLO

1. El discurso formulario
 - 1.1. Retahíla de sabiduría popular
 - Idem retahíla de ingenio e improvisación Primer Ciclo
 - Sentencias, proverbios, dichos y refranes populares
2. El discurso informativo
 - Información de actualidad: hora, clima, estación y escena
 - Acontecimientos de vida social: la escuela, el barrio, la comunidad
3. El discurso instructivo
 - Idem Primer Ciclo
 - Guía de recorrido espacial
 - Esquema gráfico. Ilustración
4. El discurso epistolar
 - Idem Primer Ciclo
 - Datos de localización del remitente: lugar, fecha y firma
 - Datos de localización del receptor: destinatario y tratamiento
 - Cercanía o distancia afectiva: el tono
 - Relato o petición
 - Elaboración del sobre
 - Formas de remisión
5. El discurso descriptivo
 - Idem Primer Ciclo
 - Lectura espacial de fotografías de grupo
 - Lectura de imagen detenida de video-juego
 - Lectura de imágenes de viñeta muda
 - Descripción de animal-mascota o animal-personaje de historietas o series televisivas
 - Retrato: rasgos físicos relevantes y psicológicos (carácter o afectividad) de persona del entorno o personaje de cuentos, series de TV o cine
6. El discurso dialógico
 - Idem Primer Ciclo
 - Diálogo directo e indirecto libre

- Diálogo con el “alter ego” o monólogo: situación de duda, recriminación, autoconfirmación o cambio de conducta

7. El discurso narrativo

7.1. El cuento

- Idem Primer Ciclo
- Distinción autor-narrador
- Narración en primera y tercera persona
- Tiempo de la narración y de lo narrado
- Fórmulas alternativas de iniciación y cierre
- Nexos de relación entre núcleos significativos: encabezadores y conectores
- Secuencias de núcleos significativos del conflicto
- Ecotipos narrativos; de aventuras, de viajes, de magia, de humor: chiste, chisme, secreto. La fábula: de Esopo a Walt Disney

7.2. Viñeta e historieta

- Código gráfico: encuadre de imagen y ubicación de silueta
- Globo y delta
- Espacios de cartuchos
- Código dialógico: texto, globo y delta
- Cartucho descriptivo (espacial y temporal), explicativo
- Códigos especiales: onomatopeyas, signos paralingüísticos
- Seriación de viñetas por secuencia de acción: iniciación, conflicto, resolución

8. El discurso dramático

8.1. El texto espectacular

- Idem Primer Ciclo
- El pre-texto dramático: tema, situación escénica
- Caracterización dramática de los personajes principales: protagonista, antagonista
- Personajes secundarios
- Pautación de diálogo directo e indirecto libre
- Representación: tono y volumen de la voz
- Teatro de títeres. Rol del presentador. Monólogo y diálogo

9. El discurso poético

- Elementos fónicos de la poesía: ritmo, acento, sílaba, verso
- Rima asonante y consonante
- Versificación regular
- Estrofas regulares
- Series estructuradas canónicamente

10. El discurso expositivo

- Informe oral y escrito sobre consultas bibliográficas de datos de autor y época de textos literarios y consultas a diccionarios sobre vocabulario
- Informe oral sobre temas conocidos en otras asignaturas de valor contextual de textos literarios

11. El discurso integrado

- Guión (pre-texto) radial y televisivo sobre tema de actualidad en la vida comunitaria
- La banda sonora: texto verbal, tono y modulación de la voz. Sonidos ambientales, Cortes. Cortina musical. Indicadores de escena, acción y diálogo
- Diálogo y comentario
- La banda óptica en TV. Marco de lugar y escena, encuadre, ángulo de cámara, travelling, plano de detalle, paso de imagen; flash o toma relámpago; fundido, zoom, etc.

11.1. Reportaje: sobre grabación efectuada a persona relevante del mundo local o visitante

- Introducción descriptiva de lugar; personaje y tema significativos
- Diálogo directo sobre estructura de pregunta breve y respuesta extensa
- Exposición de testimonio clave
- Transcodificación al texto escrito
- Ilustración fotográfica o fílmica del reportaje

TERCER CICLO

1. El discurso formulario

- Idem Segundo Ciclo

2. El discurso informativo

- Idem Segundo Ciclo
- Frases célebres
- Informe de actividades realizadas en el ámbito escolar o extraescolar

3. El discurso instructivo

- Idem Segundo Ciclo
- Guía de operación instrumental de juegos y experiencias con elementos de la naturaleza, físicos, químicos y mecánicos
- Esquema gráfico
- Ilustración

4. El discurso epistolar

- Idem Segundo Ciclo
- Carta sentimental en prosa
- Carta en versos
- Carta de lectores de periódicos

5. El discurso descriptivo

- Idem Segundo Ciclo
- Descripción estática y dinámica de conjunto
- Comparación de rasgos de seres y cosas del conjunto
- Descripción de operación o proceso instrumental

5.1. Retrato

- Descripción de rasgos psicológicos de persona real: actitudes positivas y negativas. Valores morales
- Caricatura, deformación humorística o dramática de rasgos físicos y morales
- Graficación en viñeta o historieta

6. El discurso dialógico

- Idem Segundo Ciclo
- El diario íntimo

7. El discurso narrativo

7.1. Cuento, novela corta y crónica

- Idem Segundo Ciclo
- Punto de vista del narrador: omnisciente, protagonista, testigo; la voz de la conciencia
- Espacialidad y temporalidad; secuencia, cronológica y alterada; retrospección, simultaneidad, prospección
- Referencia y correferencia
- Diálogo intercalado: directo e indirecto
- Final abierto o sin cierre
- Ecotipos narrativos: idem Segundo Ciclo; cuento y novela corta: policial o detectivesco (de pistas, indicios e inferencias); de terror y suspenso; de ciencia-ficción; sentimental. Crónica periodística: social, policial y deportiva. El recuerdo.

7.2. Viñeta e historieta

- Idem Segundo Ciclo
- Códigos especiales : cinéticos, gestuales, signos tipográficos de contenido icónico: "*lettering*"

8. El discurso dramático

8.1. Texto espectacular

- Idem Segundo Ciclo
- La trama
- Estructura de la obra dramática. Acto y escena
- Personajes coadyuvantes y oponentes
- Operadores pragmáticos o didascalias de escenario, vestuario, gestos, posiciones, actitudes y movimiento de los personajes
- Técnicas: escenografía e iluminación
- Utilería teatral

9. El discurso poético

- Idem Segundo Ciclo
- Versificación irregular
- Combinación de metros. Series canónicas y alternativas
- Verso libre
- Cadencias especiales
- Licencias métricas
- La prosa poética

10. El discurso expositivo

- Idem Segundo Ciclo
- Informe sistematizado y evaluativo de obras leídas
- Reseñas de crítica literaria consultada
- Reseñas de experimentaciones científicas

11. El discurso argumentativo

- Discusión sobre proposición dada y contra-proposición (tesis y antítesis)
- Estructura argumental: esquema lógico: proposición, demostración, conclusión
- Conectores lógicos
- Argumentación de propaganda o promoción
- Argumentación de valoración de texto literario o conocimiento científico adquirido

12. Discursos integrados

- Idem Segundo Ciclo
- La entrevista sobre grabación y filmación
- Introducción descriptiva de lugar, personaje y tema significativos

- Diálogo directo sobre pregunta breve-respuesta extensa.
 - Comentarios del entrevistador
 - Cierre
 - Transcodificación al texto escrito
 - Ilustración fotográfica del entrevistado
- 12.1. El ensayo
- Integración discursiva: discursos expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo
 - Tipología del ensayo: literario y científico
 - Cita de autoridad
13. El discurso periodístico
- El texto periodístico y el texto literario
 - Autor-mensaje-lector
 - Mensaje como discurso directo e indirecto, denotativo y connotativo
 - Macroestructuras y microestructuras
 - Tipos de discursos periodísticos: noticia, editorial, crónica, artículo, carta de lectores; comentario
 - La sección literaria del periódico
 - Revistas literarias

II. Plano de las propiedades textuales

PRIMER CICLO

1. Propiedades fonográficas

1.1. Fonológicas

- Sonoridad de las letras, sílabas y palabras
- Repeticiones automatizadas y significativas
- Asociaciones acústicas
- Palabras y frases rítmicas y de baile
- Onomatopeyas y jitanjáforas
- Parónimos: asociaciones acústicas
- Rimas improvisadas
- Marcas paralingüísticas

1.2. Grafémicas

- Mayúsculas de viñeta
- Texto continuo y discontinuo
- Disposiciones canónicas de los versos y estrofas

2. Propiedades léxicas

- Nombres comunes de las cosas del entorno
- Nombres de cualidades de forma, color, sonido, superficies, olores, sabores y acciones
- Aumentativos y diminutivos canónicos e inventados
- Estructuras morfémicas de desarrollo simple
- Seriación de acciones inventadas (infinitivos verbales)

3. Propiedades semánticas

- Referencia y correferencia
- Mostración
- Campos semánticos por asociación libre, de forma y significado
- Comparación
- Metáfora

4. Propiedades sintácticas

- Fórmulas de iniciación y cierre
- Anclajes de temporalidad
- Anclajes de espacialidad
- Transformación de la frase verbal por adición, supresión, sustitución y permutación
- Nexos de función y disfunción
- Tema y rema
- Deixis temporal y espacial
- Paralelismos estructurales
- Aprovechamiento de la telemática

SEGUNDO CICLO

1. Propiedades fonográficas

1.1. Fonológicas

- Idem Primer Ciclo
- Pausas intencionales
- Simbolismo fónico
- Esquematización discursiva
- Incorporación gráfica al texto verbal
- Títulos y copetes

2. Propiedades léxicas

- Idem Primer Ciclo

- Estructuras morfélicas desarrolladas por combinación. Derivación y composición
- Organización de campos léxicos
- Absurdos
- Exotismos

3. Propiedades semánticas

- Idem Primer Ciclo
- Denotación y connotación
- Significados contextuales
- Coherencia
- Deixis referencial
- Campos semánticos: sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia
- Paralelismos sinonímicos y antitéticos
- Significación por acumulación
- Epítetos comunes y creados por el sentido
- Lo dicho y lo no dicho
- Simbologización
- Metonimia
- Modalizadores: enfatización y atenuación del significado
- Eufemismos

4. Propiedades sintácticas

- Idem Primer Ciclo
- Esquemmatización de núcleos significativos
- Cohesión
- Encadenamientos
- Nexos de relación y progresión espacial y temporal
- Conectivos lógicos: causa-efecto; condición-consecuencia; analogía y cambio
- Alteración de orden sintáctico intencional
- Estructura inferencial: premisas y conclusión
- Consecución de tiempos de la acción
- Asíndeton y polisíndeton

TERCER CICLO

1. Propiedades fonográficas

- Idem Segundo Ciclo
- Suspensión y adición fonológica

- Ruptura y cambio de cadencia
 - Disposición grafémica de la versificación vanguardista
2. Propiedades léxicas
- Idem Segundo Ciclo
 - Aliteración
 - Palabras-maletas
 - Neologismos y arcaísmos
 - Popularismos
 - Cultismos
 - Extranjerismos
 - Palabras truncas
3. Propiedades semánticas
- Idem Segundo Ciclo
 - Deixis referencial y contextual
 - Endoforización y exoforización
 - Seriaciones abstractas
 - Hipérbole
 - Nominalización
 - Adjetivación
 - Verbalización
 - Interrogación retórica
 - Sinécdoque
 - Implicatura
 - Paradoja
 - Alegoría
 - Modalizadores lógicos
 - Abreviaturas, siglas y cifras
4. Propiedades sintácticas
- Idem Segundo Ciclo
 - Inscrustaciones intensificadoras y explicativas
 - Cuantificadores
 - Suspensión de la frase
 - Hipérbaton estilístico

Integración de la literatura en los Contenidos Básicos Comunes

Incluir la literatura en la currícula de estudios de la EGB implica abrir en el sistema educativo una instancia propicia para el aprendizaje del conocimiento científico y artístico que se concreta en los textos literarios. Además, un espacio adecuado para que cada alumno descubra y desarrolle libremente sus potencialidades en la formación del gusto estético y sea partícipe activo en los procesos sociales de interacción lingüística de finalidad estética.

De hecho, la construcción del aprendizaje literario aprovecha el conocimiento adquirido sobre la lengua en sus distintos niveles gramaticales para abordar el objeto específico de estudio: el texto literario, instrumento modélico para entender la función social de la literatura y para adquirir las técnicas de producción literaria.

En cuanto conocimiento o saber que se adquiere en la etapa de aprendizaje escolar, la literatura debe establecer sus acuerdos con los aspectos cognitivos procedentes de otros campos disciplinarios, teóricos o prácticos, y de los mecanismos y tecnologías que los difunden en la sociedad.

Entendida la literatura como teoría y praxis del saber lingüístico-literario, la escuela deberá atender, entre otros, a los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivos generales

Que el alumno logre:

- Ejercer libremente el desarrollo de sus potencialidades imaginativas y creativas a través de los recursos que le ofrece el lenguaje.
- Disfrutar de la creación literaria, tanto en la lectura y reflexión de la obra producida por otros, como en la producción del propio texto literario.
- Sentirse partícipe activo de una tradición cultural que, desde el pasado, se dirige al mundo del futuro.
- Reconocer los saberes interdisciplinarios que entraña el texto literario como expresión del mundo.
- Forjar su personalidad clarificando conceptos y percepciones y encauzando su sensibilidad.
- Ejercitar el juicio crítico y la valoración de las producciones literarias, artísticas y culturales.

Objetivos específicos

Que el alumno logre:

- Reconocer el placer de descubrir el “mundo ficcional” del texto literario y sus apropiadas y originales formulaciones lingüísticas.
- Adopte una actitud receptora reflexiva y creativa ante el texto literario.
- Reconozca las restricciones específicas del lenguaje y del sistema literario.
- Sistematice los conocimientos literarios y los integre a los demás conocimientos escolares y del mundo ya adquiridos.
- Opere estéticamente con los recursos del lenguaje creando textos literarios.

En atención a la etapa de adquisición de los conocimientos y de los rasgos fundamentales necesarios a la comprensión y re-construcción del texto literario, oral o escrito, parece conveniente que su abordaje se inicie como elocución oral y lectura modélica de auditorio, primero por parte del docente (o de voz registrada en grabación) para pasar a la lectura grupal e individual en voz alta y a la silenciosa individual.

En el comentario de la lectura, el docente tendrá una intervención moderada e intencional, estimulando la participación activa en discusiones y reflexiones entre los alumnos sobre aspectos significativos de la estructura discursiva y del uso de la lengua literaria. Asimismo, deberá compartir con ellos sus cuestionamientos al texto o a sí mismos —como productores de textos literarios—, sus asombros en la búsqueda y hallazgo de las posibilidades expresivas de la lengua, sus tonalidades y matices, y las de intertextualidad contenidas en el texto de estudio o producción.

IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA POLIMODAL. LA ORALIDAD ESTÉTICA EN EL APRENDIZAJE LITERARIO

Los presupuestos generales sobre los que se apoyan las nociones de literatura y texto literario (lectura y análisis académicos; escritura y producción autocontrolada) no han permitido incluir en las anteriores programaciones de la asignatura Literatura “las formas artísticas exclusivamente orales” (W. Ong), transmitidas en toda comunidad por la tradición oral y, en ocasiones, recogidas en la literatura.

La expresión artística oral ofrece un venero inagotable de textos en los que la escuela puede encontrar tipos discursivos y recursos del lenguaje de valor literario aprovechables como estrategias de aprendizaje: desde los modos primigenios del texto meramente lúdico infantil hasta producciones simbólicas y míticas del mundo y del hombre, fundantes de la identidad de los pueblos.

Si bien el niño, en su relación monológica con el texto artístico oral sólo busca en él “el sentido de hechos y datos del mundo de la propia experiencia” (J. Bruner), la auténtica recepción de su sentido es propia de las futuras etapas de la vida humana más proclives a la reflexión.

La llamada “literatura oral”, por lo general vinculada al pre-alfabetismo de los pueblos, se encuentra comprendida en el sentido etimológico de “texto” (*textum*, sustantivo derivado del verbo latino *textare* que significa tejer; para los griegos, el verbo “rhapsodein”, etimológicamente “coser, tejer”, pasó a significar “cantar”, es decir, coser o tejer canciones, poesías). El sentido de textualidad característico de la obra literaria es recuperado por la cultura electrotónica de nuestros tiempos que, al fusionar imágenes y verbalizaciones orales y escritas, ha dado origen a nuevas formas de oralidad: la oralidad secundaria del teléfono, la radio, el cine y la televisión.

El estudio de la oralidad estética requiere una vuelta de la escucha del receptor hacia el proceso cultural que la subyace y la hace socialmente significativa en el encuentro con la realidad identitaria. Esta “escucha reflexiva” ha de ligarse fuertemente con la mirada (lectura) del texto escrito y, especialmente, enfrentarse con esa otra mirada “que ha privilegiado en grandes tramos de su recorrido la visión eurocéntrica y ha discutido desde ellos esta ‘realidad’” (Zulma Palermo, 1992).

Las expresiones estéticas de la tradición oral de cada región despliegan, en formas discursivas básicas, el sistema de creencias y valores del grupo social que las generó. Sus enunciados vienen de una voz colectiva, de una multivocidad anónima y alejada en el tiempo, pero que aporta sus propias contextualidades y transtextualidades. La re-enunciación del texto oral conservado por la memoria comunitaria reactualiza no sólo el sistema lingüístico común, con sus viejas y nuevas verbalizaciones creadoras de belleza, sino también las penetraciones interlenguas, los fenómenos de transferencias, interferencias y calcos surgidos del contacto de la lengua materna con otras lenguas, aborígenes o extranjeras.

Las formas de oralidad artística son producciones en las que se entretajan simbólicas experiencias comunitarias del mundo y se simbiotizan cosmovisiones diferentes. Por ejemplo, las leyendas de la tradición oral transmiten sistemas ideológicos (creencias y valores) de mundos pretéritos en los que se superponen ideologías sucesivas, verdadera polifonía discrónica de voces que se actualizan en cada evocación con recursos lingüísticos siempre renovados.

Los repertorios verbales y gestuales de la enunciación o re-enunciación oral vuelven contradictoria su designación de "literatura oral", expresión creada por Sévillot en el siglo XIX para aludir a las prácticas verbales populares basadas en la memoria oral de la colectividad. La expresión "literatura oral" comprendió para este autor el conjunto de prácticas semióticas actualmente mejor definido por Cornejo Polar como "la vertiente vocal de la palabra", "repertorio de medios y códigos expresivos que apuntan a todos los sentidos de la percepción". W. Ong advierte que "la memoria oral difiere significativamente de la memoria textual (escrita) en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático".

Para Raúl Dorra, el mensaje de la oralidad, en prosa o verso, avanza del sonido al sentido y teje símbolos de gramáticas semejantes en la simbolización del mundo, partiendo de la comparación como primer instrumento cognitivo (por ejemplo: el hombre actúa como el zorro y éste inviste el pensamiento y la conducta humana).

Mientras en la poesía oral la circularidad rítmica se asocia a un principio de verticalidad significativa, en la prosa oral los motivos de la poesía retornan y se prestan, por lo general, a asociarse con relatos y ritmos acentuales y silábicos escritos.

Los teóricos de la oralidad sostienen que el sentido de la creación estética primaria de las formas expresivas orales parece ajustarse al ritmo respiratorio del hombre en sus dos fases: dispersiva y constrictiva.

Así, la copla tradicional octosilábica responde a la medida regular del habla y el refrán muestra su tendencia a reunir dos cadencias (a semejanza del verso escrito) en una unidad de sonido y sentido que abre el espacio a lo lúdico.

En tanto muchos poetas cultos tratan de recuperar en la escritura de sus versos esta cualidad lúdica de la poesía anónima popular, la poesía oral de sectores ágra-

fos o iletrados suele reproducir formas de la escritura. Al respecto, el mismo Dorra propone el estudio de tales transferencias, como es el caso de la "espinela", ritmo culto creado por Espinel en el siglo XVII, y más tarde utilizado en la creación espontánea de nuestros payadores gauchescos.

La producción estética oral supone la expansión de la lengua hablada a un tipo de percepción que apunta a la memoria de un auditorio propicio y a una idea de atemporalidad natural de ritmos y sonoridades. La oralidad siempre arrastra la evocación de la presencia de un mundo vivencial culturalmente acotado por convenciones sociales y la intención crítica del imaginario de la comunidad, con sus juicios asociados al juego de ideas.

Por ello, en la transcodificación a la escritura se pierden significativas marcas de verbalización: conjunción de presupuestos o implícitos emergentes en otros tiempos y escenas, intertextualidades y connotaciones pretéritas.

El pasaje de la lengua oral a la escrita acompaña un proceso cognitivo complejo y sujeto a un mayor grado de control del usuario de la lengua, quien dispone de más tiempo para organizar y regular su mensaje en soledad, ya no en el contexto social compartido de la oralidad en situación, plena de presupuestos y sobreentendidos.

Transcodificar textos orales a la escritura constituye una instancia de aprendizaje de doble provecho: a) cognitivo, por la aprehensión significativa de elementos conceptuales y representacionales identitarios; b) práctico, por la puesta en escrito de los recursos verbales de intención artística de la oralidad, que atraviesan todos los niveles gramaticales del texto y las estructuras discursivas literarias.

El cine y la televisión, transitando los campos de lo icónico y lo lingüístico, procuran recuperar ricas formas de oralidad, mitos y leyendas en vías de desaparición que forman parte del patrimonio cultural de los argentinos. En el cine nacional, merecen recordarse las producciones cinematográficas de Leonardo Favio: "Juan Moreira" y "Nazareno Cruz y el lobo" y las de Miguel Angel Pereyra: "La deuda interna" y "La última siembra".

La literatura regional

Siempre que se emplea la expresión "literatura regional" para categorizar un determinado tipo de literatura, surgen en nuestra mente los mismos interrogantes: ¿qué caracteres particularizantes permiten distinguir la producción literaria de una región dentro del mapa literario nacional?, ¿en qué momento de la historia literaria argentina comienza esta distinción?, ¿cómo definir la literatura regional?, ¿en qué grado o medida una obra literaria es regional?, ¿qué rasgos perfilan a un escritor regional?

Los dos primeros interrogantes nos conducen a una revisión del panorama literario argentino. En nuestra literatura, el primer síntoma de regionalismo aparece con la valorización romántica de la pampa húmeda en la doctrina estética de Esteban Echeverría. Sin embargo, a pesar del didactismo con que se exponen allí los principios del cultivo del color local y de la conquista de la realidad espacial argentina como elementos fundamentales de la obra de arte, no fue sino con las obras de los escritores del post-romanticismo que se incorporaron a las letras temas y tipos humanos regionales, costumbres, leyendas y tradiciones de nuestros campos; pero tampoco su finalidad no fue más allá de lo anecdótico y pintoresco.

Como excepción citamos a Rafael Obligado, en cuanto su intuición poética le permitió elevar la leyenda popular pampeana del payador Santos Vega a un orden mítico y simbólico de connotaciones nacionales, si bien su material poético todavía se organiza dentro de la concepción maniquea del primer romanticismo que escindió el mundo en los campos del bien y del mal.

A comienzos del siglo XX, la visión realista o naturalista del teatro y la novela se enriquece con cuestionamientos de tipo social derivados del proceso de institucionalización del país y de la transformación étnica provocada por el aluvión inmigratorio, que sólo se detendrá con la Primera Guerra Mundial.

En general, los esquemas mentales y estéticos que prevalecen en los autores de la primera década se ajustan a modelos exóticos, pero sentidos como auténticos por proceder de la siempre admirada Europa.

A partir de 1914, grandes acontecimientos harán zozobrar los estamentos sociales, políticos, económicos y culturales del mundo europeo: las dos guerras mundiales, la revolución rusa y la guerra civil española; su repercusión, sumada a las consecuencias de los hechos revolucionarios nacionales de 1930 y 1943, conmoverán la pacífica vida de los argentinos de los primeros años del siglo.

Hacia 1930 la intelectualidad del país, primordialmente radicada en Buenos Aires, comenzará a dudar de la validez y fortaleza de los arquetipos erigidos sobre los valores tradicionales de la Europa Occidental. Y mientras algunos continúan aferrándose a los modelos surgidos de la agitación vanguardista europea, otros, quizás

con mayor angustia y ansiedad, vuelven la mirada a la patria en busca de valores propios, capaces de salvar la integridad espiritual del hombre, y comienzan a cuestionarse sobre la identidad del ser nacional y su posición en el mundo.

Estas preocupaciones se vuelcan en numerosos ensayos de visión pesimista. Ezequiel Martínez Estrada “descarna” a la República enferma de inautenticidad y diagnostica su macrocefalia. Eduardo Mallea dibuja su encarnadura visible y apenas pergeña otra invisible, pero redentora. Julio Mafud y Roberto Scalabrini Ortiz, entre los ensayistas posteriores, no nos darán una imagen más alentadora.

El desconcierto producido por la ruptura del viejo orden se canaliza en actitudes analíticas y críticas de la situación hasta arraigar en el pensamiento nacionalista de Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Ricardo Rojas. Gálvez clama para que los escritores reflejen el verdadero rostro de la Argentina. La consigna del momento es hallar un centro desde donde abarcar la visión del país y del hombre para espiritualizarlos en la lucha contra el exotismo materialista y deformante representado en la cosmopolita Capital Federal.

Los hombres de letras del 40 proclaman el desencanto de la década anterior y demandan un “nuevo signo geográfico”, sin llegar a resolver la vieja antinomia entre lo vernáculo y lo extranjero. Jorge E. Bosco reinvienda la “poesía de raigambre nacional” como legítima salida. La preocupación por hacer una poesía genuina revisita dos tendencias: la telúrica (en la que se suele ubicar el movimiento “La Carpa” en el Noroeste Argentino) y la tendencia criollo-nacional, entre cuyos representantes se encuentran Borges y Mastronardi.

Buenos Aires continúa siendo “la cabeza de Goliat” de la que hablará Martínez Estrada. En tanto, la revolución del 43 agudiza la escisión de los valores tradicionales en las élites porteñas y una nueva ideología político-social trastorna los marcos teóricos y las estructuras sobre las que se desenvolvía la vida argentina. La renovación del orden político y socioeconómico trae como consecuencia la emigración de la gente del interior hacia la capital del país, en donde se asienta el desarrollo industrial. Se despuebla el campo y se intensifica y extiende el cinturón poblacional de Buenos Aires, pronto transformado en el Gran Buenos Aires.

Sobre la mayor parte de los argentinos reina un clima de desarraigo y de premiosidades sin metas definidas. Los intelectuales proponen un cierto equilibrio geográfico en los quehaceres del espíritu y se organizan en distintos centros del interior sin perder contactos con los capitalinos, ávidos de neovanguardia europea y aún americana. Interesa demostrar que el país no es sólo Buenos Aires, aunque allí esté el nervio vital. Transitoriamente esa primacía se traslada a las provincias con la finalidad de establecer focos de atracción para la industria, el comercio o el turismo.

En el ámbito cultural, el predicamento de las provincias se desenvuelve bajo la denominación de la región para manifestar que su presente custodia un pasado

común, supérstite en medio de la ignorancia o el olvido de los centros hegemónicos.

Hacia 1967 se pretende establecer un mapa cultural argentino compuesto por regiones cuyos límites resultan bastante imprecisos —al punto de no permitir su oficialización— pero que subsisten en el espíritu de los habitantes: NOA, NEA, Centro, Sur, etc. En cada una de ellas se manifiestan conductas culturales de adhesión al acervo mítico y tradicional que les es propio y, coincidentemente, se generaliza la denominación globalizadora y distintiva de “literatura regional”.

El tercer interrogante se refiere a la definición de literatura regional y origina varias reflexiones previas. En verdad, la denominación se ofrece como una entelequia que recorta la “literatura regional” en el campo de la literatura nacional, con la finalidad de considerarla en su peculiaridad y, a veces, sin relación ni dependencia de toda otra expresión cultural.

Vuelto abstracción, el concepto de literatura regional provoca una nomenclatura que, desde el punto de vista semántico, puede organizarse en un sistema de semejanzas y oposiciones por procedimientos de sinonimia y antonimia del calificativo “regional”:

- Literatura rural / urbana, ciudadana, cosmopolita.
- Literatura del interior o de provincias / capitalina, de Buenos Aires.
- Literatura nativa, vernácula, autóctona, indígena/ extranjera, exótica, extravagante.
- Literatura telúrica o de arraigo / de desprendimiento o desarraigo.
- Literatura de apego / de desapego o desinterés.
- Literatura auténtica / apócrifa, fingida, apariencial.

Además, mantiene su vigencia la oposición tripartita: literatura regional / literatura nacional / literatura universal.

Estas oposiciones, a la vez, originan otros pares de opuestos:

- Literatura regional / literatura local o comarcana/ literatura deslocalizada, desplazada o indeterminada.
- Literatura regional o de integración / literatura de desintegración.
- Literatura regional o centralizada / literatura descentralizada.
- Literatura regional o de fusión / literatura de disgregación.

Ninguna de las categorías aludidas en la nomenclatura parece ser suficientemente válida para conceptualizar la literatura regional, pues resulta parcelante de un concepto de mayor extensión.

Guillermo Ara afirma criteriosamente que la literatura denominada “regionalista” (no regional) necesita ser definida como actitud y tendencia, “situada históricamente entre parámetros estéticos determinados” reconociendo en ella la “representatividad de modalidades múltiples por las cuales se configura la verdadera imagen literaria del país”.

Salvando toda antinomia semántica y todo determinismo apriorístico podemos concebir la literatura regional como una conducta estética conformada por la respuesta total de los literatos de una región del país a la situación total que la región constituye como microuniverso. Al decir “conducta estética” significamos la manifestación plena del productor de arte, en respuesta a la demanda del propio mundo, con el cual se compromete conscientemente y por el cual arriesga todas sus potencialidades creativas e intelectuales. Al referirnos a “situación regional” señalamos el contexto biogeográfico y sociohistórico dentro del cual el hombre común, y aún más el poeta o escritor, concibe al mundo (o lo inventa para sí) como imagen de la realidad físico-espacial y social en la que tiene su fundamento y se concibe a sí mismo como una realidad humana integrante de ese mundo, transcurriendo en el tiempo en relación generativa y social con las otras humanidades que lo rodean.

Los dos últimos interrogantes, referidos al grado o medida en que una obra es regional y a las condiciones por las que un escritor merece el calificativo de regional, se vinculan muy estrechamente, y pueden ser objeto de una misma consideración.

En unos versos de la “Novena Elegía del Duino”, Rilke poetiza dos principios basamentales de su poética: la misión del poeta y el asunto de su poesía; la misión del poeta es ensalzar el mundo, decir el mundo por la palabra poética; el asunto por frecuentar en la poesía es aquello posible de ser dicho del mundo, de transferirse por el lenguaje humano, “lo sencillo... que vive cerca de la mano y en la mirada”, lo que rodea al poeta cada día e integra su “situación”.

El asunto del decir poético así circunscripto se vincula con la idea de región, entendida como porción geográfica del territorio vivido por su gente y porción espiritual del territorio adentrado por el sentimiento en el corazón del habitante. Luego, toda escritura literaria es regional y, por tanto, todo poeta o escritor es siempre regional.

Y, en efecto, lo es, tanto como es nacional, continental y universal, sin mediar oposiciones, pues no hay limitaciones geográficas para la concepción artística; detrás de cada obra literaria, junto a la experiencia devenida del micromundo del artista, está siempre la condición humana jugando un rol en el mundo y forjando el destino del hombre en el universo. Todo artista, en cualquier lugar geográfico, asume en sí a la humanidad y la actualiza en creación de belleza; su obra es la sublime respuesta a la propia circunstancia espacial —recortada en la geografía nacional o

universal— y a la circunstancia temporal de su presente, por el que detiene en cada obra literaria el devenir histórico de su región, del país y del cosmos.

Con mucha propiedad dice José Luis Vittori: “Ni lo regional ni lo nacional en cuanto ‘marcas de estilo’, en cuanto ‘maneras de vivir’, en cuanto visión del conjunto, se oponen a la universalidad del arte”.

Zulma Palermo (1987) nos habla de la creación literaria regional y nacional como “búsqueda” de nuestra historia, como “pasión” y “preocupación auténtica” por identificarnos en una producción literaria que atraviesa tipos discursivos comunes con los de la literatura universal:

Estas formas de autorreconocimiento se dan de igual manera —aunque en distinto grado— en el ensayo y en la poesía, en la narrativa o en el drama con profunda intensidad. Si el ensayo es la forma por la cual se sistematizan líneas de pensamiento en donde las oposiciones aparecen más cabalmente manifestadas, el drama gesta formas en las que nos reconocemos activamente. Si la narrativa es el género por el que se despliega el acontecimiento dentro de una espacialidad y una temporalidad definida, la poesía es aquella en que, por excelencia, la problemática de todos alcanza la nota más alta de la manifestación de cada yo encarnando en un aquí y un ahora siempre efectivos.

Nadie ha negado que el lugar en que ha transcurrido y transcurre la vida de un hombre es una presencia portadora de tradición y actualidad que penetra en su alma en forma decisiva y se expresa a través de su sistema verbal, modos y modales, ritos y costumbres. Pero aceptar esa influencia en sentido totalizador sería caer en un determinismo irredento y olvidar que en la capacidad de respuesta de cada individuo confluyen múltiples motivaciones consciente o inconscientemente ligadas a sus personales concepciones histórico-políticas, económicas, éticas, religiosas, etc.

Como hombre privilegiado, el artista estructura la visión del mundo sobre esquemas conceptuales heredados de su comunidad (dogmas, mitos, creencias, costumbres, técnicas, etc.) a los que organiza dentro de los propios marcos de referencia como claves eficaces para alcanzar a conocer la verdad de las cosas.

Según Heidegger, entre todos los hombres, sólo el artista del lenguaje cumple la función de celebrar las esencialidades del mundo, de transferir por la palabra, para los demás hombres, la verdad de su entorno visto como mundo o universo y la verdad del ser hombre, visto como humanidad.

El espacio de la región en el aprendizaje literario

Cuando Ricardo Kaliman se pregunta por el espacio en el que se pone en escena la literatura regional responde:

El escritor escribe pensando en una comunidad de lectores en el sentido de que al escribir está pensando en un modo —al menos ideal— en que su texto ha de ser procesado por otros seres humanos. Esa comunidad constituye, así, el espacio social en el seno del cual se produce la escritura. En otras palabras, el lugar *dónde* se escribe acaba por coincidir con el lugar *para quién* se escribe” (Pereira, 1994).

En cuanto espacio social en que coinciden el autor y receptor del texto literario, la literatura regional no implica su radicación en la expresión del espacio físico y del hombre que lo habita como datos comprobables empíricamente, sino como configuraciones ficcionales unitarias del mundo y la humanidad a los que se refiere la escritura del autor local.

Considerar la literatura regional como conjunto de expresiones artísticas producidas en el código lingüístico materno y en el espacio geográfico y social próximos, ofrece al lector adolescente la posibilidad de gozar reconociéndose e identificándose en el imaginario social de pertenencia concretado en el texto y de trascenderlo por las relaciones que éste crea con otros textos y otros imaginarios sociales contenidos en la literatura nacional, continental o universal.

La construcción del aprendizaje literario en la Educación Polimodal

En cuanto la literatura puede concebirse como el conjunto de obras literarias producidas en un contexto sociocultural, es indudable que el eje de su estudio se centra en el texto literario, tipo discursivo de finalidad estética asociado a su producción y recepción.

La construcción del saber literario en la EP puede adoptar distintas formas de sistematización, de acuerdo con el criterio metodológico que el docente privilegie en la selección de textos modélicos para orientar el aprendizaje y según las características y expectativas de los alumnos.

En un sentido amplio, los criterios de selección y organización de los textos se encuentran comprendidos en grandes categorías conceptuales: a) espacial; b) temporal; c) ideológica; d) comunicacional, y e) de difusión.

Ello explica la heterogeneidad clasificatoria de la producción literaria que procuraremos enumerar, aunque no exhaustivamente, según categorías y criterios intervinientes:

a) Dentro de la *categoría espacial*, la literatura atiende a idénticos criterios que los utilizados para establecer las demarcaciones territoriales en los mapas geográficos:

- *Geográfico-físico*, que distingue: literatura regional, nacional, continental, universal, meridional, septentrional, etc.
- *Geográfico-político*, que denomina la literatura según países: literatura argentina, inglesa, alemana, japonesa, etc.

b) En la *categoría temporal* prima alguno de los siguientes criterios cronológicos de producción literaria:

- *Historiográfico*: que registra la vida y obras de autores ilustres que marcaron paradigmáticamente su época en la evolución literaria: Literatura de la Edad de Plata latina; del Siglo de Oro español; del Siglo XVIII francés, etc.
- *Histórico-generacional*: el criterio delimita la trayectoria literaria por la agrupación de autores más o menos coetáneos pero coincidentes en un credo estético-literario; este criterio se conjunta, por lo general, con el sociopolítico y sociocultural: literatura “ochonovecentista” española; “generación del ochenta” argentina; de los parricidas americanos; etc.
- *Histórico-cultural*: el criterio relaciona la producción literaria con los significativos productos y logros de la mente humana: la filosofía, el arte, la ciencia y la tecnología, que otorgan características especiales y modos de pensar y vi-

vir particulares a los pueblos: literatura clásica o moderna, medieval, renacentista, racionalista, romántica, occidental y cristiana; de la civilización o barbarie; rural o urbana, etc.

- *Histórico-político*: el criterio se ajusta a la historia de los pueblos dominadores y dominados y a los movimientos políticos de liberación: literatura colonial americana o africana; de la revolución francesa, argentina, mexicana, cubana, etc.; literatura antiimperialista, capitalista, etc.

c) La *categoría comunicacional*: en esta categoría, la organización de los textos literarios atiende a las formas en que se produce la interacción social comunicativa por el lenguaje humano:

- según la *lengua* en que se escriben las obras: literatura italiana, española, rusa, hispanoamericana, portuguesa, etc.;
- según la *continuidad o combinación de códigos*: literatura pura o hibridación literaria;
- según la *forma de usar el código lingüístico*: oralidad estética (“literatura oral”) y escritura literaria;
- según el *tema* de la comunicación literaria: literatura de la naturaleza, del hombre y sus valores morales y sociales, pasiones y sentimientos, etc.;
- según el *género* o convención social de las estructuras esquemáticas de los textos: literatura épico-narrativa, lírica y dramática, con sus subgéneros respectivos, y ensayística;
- según el *estilo* de la composición literaria, el criterio reúne los textos por propiedades estéticas dominantes en el uso del código lingüístico y el tratamiento de los temas: literatura clásica, barroca, modernista, vanguardista, etc.

d) Dentro de la *categoría ideológica*, la literatura se constituye sobre criterios que sustentan sistemas de ideas, ideales y representaciones de orden social, político y cultural: literatura de elite, popular, de masas, folklórica; marxista, capitalista, proletaria, imperialista, antiimperialista, bananera, neocolonialista, del *back-ground*, etc.

e) La categoría de la *difusión* de las obras literarias se relaciona con criterios de poder económico y de política cultural que determinan la distribución de los bienes culturales literarios: Literatura hegemónica o periférica; de las capitales o del interior, etc.

Obviamente, ninguna de estas categorías es excluyente de las otras por ser cada una de ellas inclusivas de criterios comunes. Por ejemplo, siguiendo el criterio temático, el aprendizaje de la literatura puede realizarse a partir de una selección de textos

con un tema que verse sobre significativo común: “Héroes, heroínas y aventureros”; “Vencedores y vencidos”; “El amor frente a la muerte”; “El hombre en su paisaje”; “La era Ford”, etc. Pero todos ellos deberán ser contextualizados en una visión espacial, social y cultural que vuelva significativa el arquetipo heroico o anti-heroico, el espacio natural o mítico o las acciones, sentimientos y pasiones humanas en el imaginario social de pertenencia. Además, serán intertextualizados con otras producciones literarias, por contraste o similitud temática, de códigos comunicacionales, de estructuras discursivas o genéricas, de propiedades estéticas del lenguaje, etc.

Nuestra propuesta centra el aprendizaje literario en el criterio genérico en cuanto los géneros literarios funcionan como modelos sociales de sentido de la comunicación literaria, prefigurando su superestructura esquemática y orientando la codificación o decodificación de su macroestructura semántica.

La relevancia del aprendizaje por el género del texto radica en la posibilidad de construir la competencia literaria —en la recepción o la producción textual— por la capacidad de conocer aquellos aspectos estructurales y expresivos que hacen que un texto sea equivalente a otros o diferente de ellos.

Todo estudio teórico, toda producción textual y toda reflexión crítica sobre el texto requieren el conocimiento previo de las restricciones y liberalidades o permeabilidades de las estructuras discursivo-literarias, es decir, de conceptualización más o menos rigurosa sobre la construcción y deconstrucción de los textos y de las propiedades del lenguaje más adecuadas para expresarlos con intención estético-comunicativa.

Tradicionalmente, los géneros y subgéneros literarios han estado prefigurados en el imaginario colectivo, pues es la sociedad misma la que cataloga genéricamente los textos a partir de la adecuación, transgresión o ruptura de las convenciones instituidas para ellos en las distintas épocas de la evolución literaria.

Lo dicho implica que la sociedad también admite la capacidad de interpenetración genérica (ej.: la tragicomedia) tanto como la inversión del género (novela caballeresca y novela picaresca); el contraste dentro del género (novela rosa y de ciencia ficción); las numerosas transformaciones por operaciones de ampliación, reducción, sustitución o permutación del género (imitación, parodia, pastiche, etc.) y aun las transcodificaciones o pasaje a otros sistemas semióticos (mimo, danza, escultura, cinematografía, etc.).

En cuanto el texto literario es receptado (y degustado) en su sentido, su estudio no quedará reducido a la inmanencia escritural sino que inducirá a la incorporación del conocimiento de las condiciones contextuales de su producción: históricas, espaciales, ideológicas y culturales en interacción.

Por otra parte, las virtualidades de transtextualización que conlleva el texto, especialmente por intertextualización, hipertextualización y metatextualización, per-

mitirán al alumno determinar los rasgos constantes y las variaciones que caracterizan a cada género.

En resumen: la organización por el criterio genérico de los conocimientos adquiridos por recepción, re-producción y producción de textos motivará la propuesta del texto modelo más viable para la incorporación de secuencias textuales asociadas, del mismo o distinto género, tema, época histórica, escuela o movimiento literario, recursos lingüísticos de valor estético y aún de producciones artísticas de otros códigos.

De allí la importancia que reviste la planificación reflexiva de los Contenidos Básicos Comunes de la literatura en EP por parte del docente, lo que no es sino una puesta en praxis del propio saber literario, gusto estético y creatividad. Conociendo el qué, por qué y para qué se propone la lectura de un texto modélico y su transtextualización, el docente podrá determinar el cómo incorporar los conceptos de la teoría lingüístico-literaria en un diseño cognitivo por aplicar del aprendizaje y de estrategias metodológicas en la recepción y producción de nuevos textos.

Al respecto dice C. P. de Caffé:

No deseamos poner en tela de juicio o negar el valor de las metodologías en sí mismas, sino discutir la manera en que los docentes acceden a ellas y las ponen en juego. En general se las concibe como recetas o fórmulas creadas por teóricos o técnicos en materias específicas, que deben ser aplicadas con exactitud y sin asumir una actitud crítica respecto de sus fundamentos, propósitos o instrumentación" ("El fracaso escolar y sus representaciones en una institución educativa", Universidad Nacional de Jujuy, 1994).

Nos parece necesario insistir en que el eje del aprendizaje se emplaza en los textos literarios y que toda la actividad de aprendizaje residirá en la frecuentación de su lectura comprensiva y en la producción de los mismos. El texto modélico operará como base concreta del aprendizaje de cada unidad genérica, permitiendo la abstracción teórica de los componentes ficcionales y estructurales en función de puentes cognitivos para la adquisición de nuevos conocimientos del sistema literario en nuevos textos transtextualizados.

Esta actividad conformará gradualmente un ECRO individual genérico que se integrará al macro ECRO de la asignatura.

La recepción o producción de un texto literario regional, en el que se concreten las pautas genéricas vigentes en la comunidad de pertenencia, es el primer paso para el encuentro permanente y dinámico con la producción literaria de otras regiones del mundo y el conocimiento de obras de autores que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad. Clásicos como Dante, Shakespeare, Dos-
toiewsky, Faulkner, Calvino, Borges, Sarmiento, etc. quedarán indefectiblemente incorporados al estudio como paradigmas de producción artístico-literaria.

Los objetivos de la literatura en el tronco común de la Educación Polimodal

Consideraciones previas

El estudio de la literatura en el tronco común de la EP tendrá por finalidad la profundización reflexiva y ampliación constructiva del conocimiento del sistema literario adquirido en la EGB así como la sistemática aplicación de los mismos en procesos de comprensión, transformación y creación de textos literarios de complejidad creciente.

Los objetivos del aprendizaje de la literatura tendrán en cuenta la etapa vital de los alumnos que inician la EP (14 años aproximadamente), caracterizada por el desarrollo de una capacidad cognitiva válida para estructurar experiencias personales y organizarlas en procesos mentales lógicos, operando sobre construcciones abstractas, y por su necesidad de afirmar su personalidad y construir su identidad en la libertad interior, asumiendo una actitud comprometida con el medio social y cultural al que pertenece .

La sistematización de los saberes literarios permitirá a los alumnos canalizar su natural tendencia a inquirir y discutir entusiastamente sobre las ideas, ideales o representaciones —incluidas o derivadas del texto literario— y las construcciones discursivas utilizadas en su creación.

Por ello es conveniente que, en un primer momento, los textos por frecuentar estén contenidos en marcos de referencia cultural y lingüística inmediatos para luego acceder gradualmente a textos de marcos referenciales y operativos más complejos y alejados en el tiempo y el espacio, en el mismo código de comunicación literaria poseído o en otros ajenos y posibles de aprehender intelectualmente.

Así, los textos escritos en lenguas extranjeras serán leídos y comprendidos primero en su versión al español; en una segunda instancia, y en la medida en que el alumno posea la lengua extranjera, a través de fragmentos contextualizados de la composición en la lengua del autor, lo que permitirá desentrañar sentidos de la expresión lingüístico-literaria perdidos en la traducción y degustar más intensamente de la creatividad literaria.

Por otra parte, es menester pensar en el aprendizaje literario del tronco común de la EP no sólo como una actividad constructiva y sistematizadora de conocimientos literarios que reúnen lo tradicional, lo popular y lo culto, lo novedoso y lo masivo, sino como construcción de procesos transdisciplinarios favorecidos por la transtextualidad de los textos modélicos y de los epigonales, incorporando las conceptualizaciones que devienen de otras ciencias sociales (historia, folklore, historia del arte, filosofía, antropología, política, psicoanálisis, comunicación masiva, etc.) y aun de las ciencias fácticas, cuyos productos puedan sustentar la producción ficcional de la obra literaria.

El texto literario apropiado al estudio será así el punto de encuentro de las expresiones culturales más heterogéneas y heteróclitas de la humanidad, característica de la multiculturalidad de las naciones modernas. En el mundo actual, la dimensión del sentido del texto no procede exclusivamente de su condición escritural estética sino también de condiciones extratextuales que entablan encrucijadas de conocimientos diversos e inciden en la recepción y producción literarias. Las virtualidades del texto han de ser aprovechadas para abrir el horizonte de expectativas del receptor al conocimiento de situaciones, tal vez imprevistas por el autor.

Es posible que cuando Isabel Allende componía su novela *La casa de los espíritus* no hubiera pensado jamás en la inagotable multivocidad lectora que llevaría su escritura a convertirse en producción de alcances masivos en la versión cinematográfica. Otro tanto puede decirse de U. Eco al escribir su erudita novela *El nombre de la rosa*.

Además, importa incluir en la actividad de aprendizaje literario las articulaciones de los textos con las declaraciones de sus autores, comentaristas y críticos, que generan otro tipo de transtextualidad: la metatextualidad enriquecedora del saber literario y formadora de la competencia literaria de cada lector. Asimismo, y como información complementaria de la actividad de aprendizaje, se tendrá en cuenta no sólo las relaciones del texto con los patrones y convenciones sociales que determinan su recepción y producción, sino también los mecanismos de poder económico y cultural que favorecen su difusión y distribución entre los bienes culturales de la sociedad.

Objetivos

En atención a las consideraciones precedentes pueden establecerse, entre otros, los siguientes objetivos del aprendizaje de la literatura en el tronco común de la EP:

Que el alumno logre:

- Valorar el aprendizaje literario como saber transdisciplinario de función social manifiesta en las propiedades estéticas de la comunicación lingüística.
- Reflexionar sistemáticamente sobre el discurso literario para construir su competencia lingüístico-literaria, garantizando el éxito de la propia producción textual.
- Profundizar metalingüística y metatextualmente la producción literaria a partir de los rasgos dominantes de los géneros literarios: reglas constitutivas, transgresiones y rupturas determinantes de la evolución literaria, el surgimiento de escuelas y movimientos literarios, etc.

- Desarrollar las estrategias de abordaje a la obra literaria en las dimensiones textuales, sociohistóricas y culturales adecuadas a la formación de la competencia literaria.
- Ejercitar la transformación de los textos modélicos por operaciones de adición, sustracción, sustitución y permutación como praxis previa a la propia producción textual.
- Contrastar diversos textos literarios, tanto desde el punto de vista sincrónico como diacrónico.
- Enjuiciar y evaluar críticamente la producción literaria pura y la hibridada por su combinación con códigos específicos de los *massmedia*.
- Aprender a “hacer literatura” por el dominio de las estructuras discursivas estéticas y las destreza en el uso creativo y original del lenguaje, sin menoscabar las restricciones lingüísticas de la gramática y las socialmente instituidas y aceptadas para el discurso literario.
- Afirmar la personalidad del adolescente en la producción identitaria de la comunidad de pertenencia, respetando y valorando la alteridad en la producción artística.

Contenidos del sistema literario para el Tronco Común de la EP

- ¿Qué es la literatura?
- La literatura y los imaginarios sociales.
- Teoría de la recepción literaria.
- Teoría de la comunicación literaria.
- Función social de la oralidad y la escritura en la evolución literaria de la humanidad.
- Textualidad y transtextualidad.
- La literatura como sistema de géneros y subgéneros que codifican las propiedades del discurso estético.
- Géneros canónicos: épico-narrativo; lírico, dramático y ensayístico: los subgéneros.
- Géneros modernos: la historieta, la fotonovela, la telenovela, la entrevista, el graffiti, etc.
- La nueva "retórica". Figuras del lenguaje y del sentido.
- El estilo literario.
- Movimiento o escuela literaria; caracterización según la ideología estética y social dominante.
- Relaciones del arte literario con las demás creaciones artísticas.
- Literatura regional, folklórica, de proyección folklórica, popular, de masas y marginal.
- La literatura y sus relaciones con la TV, el cine y la telemática.
- Categorías metaliterarias y metalingüísticas como estrategias de producción literaria.
- La crítica literaria; su función social y estética: parafraseante y científica. La cita de autoridad.
- Función de las declaraciones de autores sobre sus obras y las de sus comentaristas.
- Revistas literarias.
- La recesión literaria en el periodismo.
- El circuito de edición y difusión de las obras literarias y la ley de la oferta y la demanda. Hegemonía y periferia literarias.

Propuesta de actividades de aprendizaje de un texto lírico

1. Lectura comprensiva de texto modélico

- Distinción global de la superestructura esquemática (género) y macroestructura semántica (tema del texto).
- Valor denotativo y connotativo del lenguaje.
- Datos informativos de aspectos extraliterarios:
 - Datos biográficos del autor
 - Ubicación del texto en la producción del autor y en la historiografía literaria
 - Datos editoriales

2. La estructura del texto

2.1. Estructura interna

- Reconocimiento de tema y tópicos.
- Distinción de núcleos significativos. Secuencia y organización.
- Contextualización del tema en el imaginario social de la época de producción y en la experiencia vital del autor.
- Intertextualización del tema y/o de tópicos con textos de autores de igual o distinta época, el mismo o distinto género literario.

2.2. Estructura externa

2.2.1. Recursos formales

- Ritmo de la medida (metro). Tipo de verso silábico: de arte mayor o menor. Licencias métricas.
- Ritmo de timbre (rima): canónico: asonante, consonante. Verso blanco, libre o suelto. Versículo.
- Ritmo de intensidad (acentuación). Distribución versal. Posibilidades expresivas de la acentuación.
- Ritmo semántico o del plano del significado: paralelismos, oposiciones o contrastes, retornos o isotopías, segmentación significativa. Valor del estribillo.
- Ritmo semántico: unidades métricas y unidades sintácticas. Esticotimia y encabalgamiento. Estructuras versales: estrofas, combinaciones y series.

2.2.2. Recursos fónicos

- Figuras retóricas del lenguaje: onomatopeya; aliteración; rima interna; paronomasia; simbolismos fónicos; fonemas duros y blandos; asociaciones fonológicas.

2.2.3. Recursos morfológicos

- Dinamismo verbal y morosidad adjetiva.
- Valor de los adjetivos especificativos y epítetos.
- Frecuentación del nombre sustantivo.
- Los tiempos verbales: valores canónicos y rupturas.

- Transgresiones estéticas.

- Cotejo intertextual

2.2.4. Recursos sintácticos

- Hipérbaton expresivo; relieve de componentes oracionales. Enfatización y le-nización. Sintagmas de enumeración canónica y caótica. Nexos oracionales. Hipotaxis y parataxis. Dinamismo sintáctico. Valor expresivo de asíndeton y polisíndeton. Recursos retóricos del lenguaje: encadenamiento, pleonasma, so-lecismo, anacoluto.

2.2.5. Recursos semánticos

- Recursos retóricos del sentido: símil; imagen; alegoría, símbolo; antítesis; eu-femismo; perífrasis, hipérbole, ambigüedad, dilogía; lítote, oxímoron; parado-ja; ironía; paráfrasis; interrogación retórica, desideración; invocación; metáfora; metonimia; alusión; clímax; anticlímax.

3. Valoración textual

El estilo como resultante de la originalidad en el uso de dominantes lingüísticos uti-lizados por el autor. Cotejo con textos epocales. Reconocimiento de la significación del texto en una época histórica de la evolución literaria. Ubicación del autor en una escuela o movimiento literario. Caracterización de la misma. Sus principales repre-sentantes. Temporalidad o a-temporalidad del tema y del lenguaje. Incorporación de textos epigonales, homogenéricos o heterogenéricos, de distintas épocas, asociados por el tema, cosmovisión, estructura o recursos lingüísticos y crítica literaria. Inte-gración de los conocimientos del género lírico a partir del texto modélico.

FORMACION DOCENTE

Los establecimientos educativos de nivel terciario destinados a la formación de profesionales de la docencia en Lengua y Literatura (Letras) deberán formular sus planes de estudio atendiendo a las siguientes finalidades primordiales:

1. Garantizar en los egresados la idoneidad de su formación científica y metodológica disciplinaria en atención a las nuevas concepciones teóricas de las ciencias del lenguaje y la literatura y los principios teóricos de las ciencias de la comunicación social que fundamentan epistemológicamente la construcción de los CBC de la Educación General Básica y la Educación Polimodal.
2. Modelar la vocación docente en la experiencia integral de lo que será su quehacer profesional mediante la práctica pre-profesional permanente en el ciclo de su formación.
3. Habilitar a los futuros docentes en el ejercicio habitual del pensamiento crítico y creador frente a las nuevas propuestas de evolución disciplinaria y en el marco de la transdisciplinariedad.

En tal sentido, el plan de estudios de Letras deberá atender cuatro líneas curriculares o áreas constituyentes del saber lingüístico-literario en el campo de las ciencias sociales, a saber:

1. *Area teórico-básica de las ciencias del lenguaje.* Abarca tanto las disciplinas básicas (lingüística y gramática) como las interdisciplinas o supradisciplinas (sociolingüística, sociodialectología, pragmática, etnografía del habla, etc.).
2. *Area teórico-básica de la literatura.* Comprende el estudio de la ciencia literaria (sistema literario) y el arte literario (poética, retórica y estilística), así como las inter o supradisciplinas literarias que proponen sus propios objetivos de estudio a partir de los datos disciplinarios básicos y los someten a un criterio dominante: genérico, espacial, cronológico, ideológico o cultural (literatura americana, europea, clásica, etc.).

3. *Area teórico-transdisciplinaria*. Comprende áreas teórico-disciplinarias o interdisciplinarias propias de otras ciencias sociales, complementarias de la formación específica en Letras (filosofía, sociología del arte, estética e historia del arte, psicología social, lenguas extranjeras, etc.).
4. *Area instrumental*. Referida al cultivo de aptitudes y actitudes adecuadas a la enseñanza de la lengua y la literatura y a la formación metodológica en estas disciplinas (práctica de la enseñanza y residencia docente, etc.).

Por ende, el plan de estudios del Profesorado en Letras podrá incluir las siguientes asignaturas obligatorias y opcionales según el área curricular:

I. Area teórico-básica de la literatura

Asignaturas obligatorias

- Teoría literaria (Sistemática y Poética)
- Historia social de la literatura
- Teoría de la comunicación: producción y recepción (común con el área de Lengua)
- Semiótica de la comunicación literaria
- Análisis del discurso literario o Lingüística del texto
- Literaturas clásicas: oriental y occidental greco-latina
- Literatura de Europa Occidental y Oriental
- Literatura americana de habla hispana, portuguesa e inglesa.
- Literatura argentina I, desde sus orígenes hasta 1880
- Literatura argentina II: desde la Generación del 80 a la actualidad
- Literatura regional, folklórica, popular y de masas
- Literatura comparada
- Crítica literaria

Asignaturas optativas (por lo menos dos entre las siguientes):

- Etnoliteratura
- Literatura infanto-juvenil
- Narratología
- Pragmática

II. Area teórico-transdisciplinaria

Asignaturas obligatorias

- Grandes problemas de la filosofía
- Filosofía del lenguaje (común con el área de Lengua)
- Estética e Historia del arte

- Lenguas extranjeras modernas (dos lenguas: una latina y una sajona; común con el área de Lengua)
- Literatura y sociedad

Asignaturas optativas (por lo menos dos entre las siguientes):

- Sociología del arte
- Psicoanálisis aplicado a la literatura
- Antropología social
- Psicología social

III. Area Instrumental

Asignaturas obligatorias.

- Psicología del aprendizaje
- Metodología de la enseñanza de la literatura
- Taller de recepción y producción del texto literario
- Políticas culturales de la literatura
- Práctica y residencia docente (a partir del 2do. año de la carrera)

Asignaturas optativas (por lo menos dos entre las siguientes):

- Taller audiovisual: TV, cine y radio
- Taller de oralidad
- Taller de animación grupal
- Taller de metodología de la investigación en problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura (común con el área teórico-básica de Lengua)

Objetivos específicos de la Formación Docente según área curricular

La estructura curricular del plan de estudios esbozado supone que la formación profesional del docente en Letras debe cumplir los siguientes objetivos específicos:

I. Area teórico-básica de la literatura

Que el egresado logre:

- Habilitarse científicamente para asumir con idoneidad el proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura en los niveles de la EGB y la EP.
- Interesarse por la permanente actualización científica y artística.
- Formar adecuadamente su competencia literaria.

- Conocer las técnicas internas y externas de los procesos de creación y recepción del texto literario.
- Construir formulaciones científicas y metodológicas del saber literario y verificarlas en la práctica.
- Deconstruir y reconstruir las bases teóricas disciplinarias.

II. Area teórica-transdisciplinaria

- Integrar los conocimientos de otras ciencias sociales a la literatura como sistema científico y expresión artística.
- Juzgar críticamente y fundamentar el juicio crítico de la literatura en relación con la función social de la misma y su coincidencia o divergencia con las propuestas de otras disciplinas sociales y del arte.

III. Area instrumental

- Caracterizar las bases pedagógicas de la disciplina y su fundamentación empírica en la selección de textos, según las características del alumnado.
- Organizar el currículum anual en forma creativa y amena, integrando a la acción didáctica la operatoria de tecnologías de la telemática.
- Medir y regular el proceso de aprendizaje de la literatura según esquemas formales de estructuración de los conocimientos en el nivel de escolaridad que corresponda.
- Desarrollar la propia capacidad productiva de textos literarios para poder guiar u orientar la producción textual de los alumnos.
- Ser capaz de investigar y reflexionar sobre el propio quehacer profesional docente y modificarlo en caso de comprobar problemas de aprendizaje.
- Determinar la incidencia de los aprendizajes formales de la literatura en el desarrollo de la personalidad e identidad comunitaria de sus alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- ALISEDO, G., MELGAR, S. y CHIOCCI, C., 1994, *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Alonso de RUFFOLO, M. S., 1993, *La T.V. auxiliar didáctica*, Tucumán, INSIL-Univ. Nac. de Tucumán.
- ALTUNA, E. y PALERMO, Z., 1944, *Región cultural y región literaria*, Salta, Cuadernos Mimeo, CIUNSa.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B., 1983, *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette.
- AVENDAÑO, C. F.; BAEZ, M. y DESINANO, N., 1993, *Didáctica de la lengua para 6to. y 7mo. grado*, Rosario, Homo Sapiens.
- AVENDAÑO, C. F., 1994, *Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado*, Rosario, Homo Sapiens.
- BAREI, Silvia N., 1993, *La gran esponja: el campo cultural en "e.t.c."*, Córdoba, Club semiótico, Univ. Nac. de Córdoba.
- BAJTIN, N., 1984, *Teoría de la novela*, Madrid, Taurus.
- , 1985, *Estética de la creación verbal*, 2da. edic, México, Siglo XXI.
- BALLON AGUIRRE, J., 1992, *Etnoliteratura y literatura oral peruana*, Meste, Perú, Siglo XXI.
- BARRENECHEA, A. M., 1985, *El espacio crítico en el discurso literario*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BARTHES, R., 1973, *Crítica y verdad*, México, Siglo XXI.
- , 1982, *S/Z*, México, Siglo XXI.
- , 1987, *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- , 1987, *Comunicaciones*. París, Sevil.
- BARTHES, R. y GREIMAS, A., *Análisis estructural del relato*, Barcelona, Buenos Aires, S.A.
- BELINCHÓN, M; RIVIÈRE, A. e IGOA J. M., 1992, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Valladolid, Trotta.
- BENVENISTE, E., 1980, *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI.

- BERNARDEZ, E., 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco.
- BEUCHAT, C. y LIRA, T., 1994, *Creatividad y lenguaje: Talleres literarios para niños*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- BOMBINI, G., 1991, *Lingüística del texto*. Madrid, Arco.
- BOUGIOLACCHIO, A. M.; PODADERA, L. et.al., 1994, *Hilando tiempos*, Rosario, Homo Sapiens
- BÜRGER, Peter, 1987, "Problemas de investigación de la recepción", en: *Estética de la recepción*, J. A. Mayoral. (comp.), Madrid, Arco, pp. 177 a 121.
- CAPLAN, G. y LEOVICI, S. (comps.), 1973, *Psicología social de la adolescencia*, Buenos Aires, Hormé.
- CARVATTA, M. T., 1992, *Hablar, leer y escribir en la escuela*, Buenos Aires, Quipu.
- CASTRONOVO, A., 1994, *Caminos hacia el libro*, Buenos Aires, Colihue.
- COHEN, Jean, 1974, *Estructura del lenguaje poético*, Madrid, Gredos.
- CORNEJO POLAR, A., 1990, *Nuevas reflexiones sobre la crítica literaria latinoamericana. De Cervantes a Orovilca*, Madrid, Visor libros, Julio Peñate.
- COSERIU, Eugene, 1962, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- , 1977, *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- , 1983, *Lingüística del texto*, San Juan, Univ. Nac. de San Juan.
- , 1986, *Lecciones de lingüística literaria*, Madrid, Gredos.
- CORTÁZAR, J., 1967, "Del sentimiento de lo fantástico", en: *La vuelta al día en 80 mundos*, Buenos Aires, México, Siglo XXI.
- DENISE MUTH, K. (comp.), 1991, *El texto narrativo*, Buenos Aires, Aique.
- DESINANO, N., 1994, *Didáctica de la lengua para 1ro., 2do. y 3er. grado*, Rosario, Homo Sapiens.
- VAN DIJK, T., 1980, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- , 1986, "La pragmática de la comunicación literaria", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J. A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco.
- , 1990, *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J., 1986, "Literatura y actos de lenguaje", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J.A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp. 89 a 121.
- DORRA, Raúl, 1994, *Oralidad y poesía tradicional*, Conferencia, S.S. de Jujuy., Univ. Nac. de Jujuy.
- DUCROT, O. y TODOROV, T., 1974, *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ECO, Umberto, 1972, *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.
- , 1977, *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- , 1987, *Lector en fábula*, Barcelona, Lumen.
- , 1988, *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona, Lumen.
- , 1993, *Obra abierta*, 1ra. edic. argentina, Buenos Aires, Ariel.

- FILLIOLET, D. F., 1973, *Lingüística y poética*, Buenos Aires, Hachette.
- FLAWIA DE FERNÁNDEZ, Nilda y ZLOTNIK DE GOLDMAN, I. B., 1988, "Introducción. Aspectos de Folklore", en: *Acerca de los relatos orales en Tucumán III*, N.F. de Fernández (comp.), Tucumán, Univ. Nac. de Tucumán.
- , 1994, *Curso: Reflexiones críticas sobre la enseñanza de la literatura*, Fac. Hum. y Cs. Soc., Univ. Nac. de Jujuy, Mimeo apuntes.
- FOUCAULT, M., 1974, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- , 1984, "¿Qué es un autor?", en: *Conjetural*, N° 4, Buenos Aires, pp. 87 a 111.
- GARCÍA CANCLINI, N., 1990, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo.
- , 1994, "Repensar la identidad en tiempos de globalización", mimeo, IV Coloquio Intenacional "Identidad en los Andes", UNJu., CLACSO, Centro B. de las Casas, Cusco-S.S. de Jujuy.
- GENETTE, Gérard, 1982, *Palimpsestes*. París, Seuil.
- GREIMAS, J., 1973, *Ensayo de semiótica poética*, París, Seuil.
- , 1983, *La semiótica del texto*. Madrid, Paidós.
- GUMBRECHT, H. U., 1987, "Consecuencias de la estética de la recepción o La Ciencia Literaria como Sociología de la comunicación", en: J. A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco. pp. 145 a 176.
- HALLIDAY, M. A. K y HASAN, R., 1976, *Cohesión in english*, Londres, Longman.
- HEISIG, J. W., 1976, *El cuento detrás del cuento*, Buenos Aires, Guadalupe.
- ISER, Wolfgang, 1987, *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- , 1987, "El proceso de la lectura: enfoque fenomenológico", en: *Estética de la recepción*, J.A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp 215 a 244.
- JAKOBSON, R., 1983, *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra.
- , 1984, *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel.
- JAUSS, H. R., 1987, "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura", en: *Estética de la recepción*, J. A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp. 59 a 86.
- KAUFMAN, Ana Ma., 1993, *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMAN, Ana Ma. y RODRÍGUEZ, Ma. E., 1994, *Leer y escribir*, Buenos Aires, Santillana.
- KRISTEVA, 1981, *El texto de la novela*, Barcelona, Lumen.
- , 1981, *Semiótica*. Madrid, Fundamentos.
- LAZARO CARRETER, F., 1986, "La literatura como fenómeno comunicativo", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J. A. MAYORAL (comp.), Madrid, Arco.
- LIDA DE MALKIEL, M. R., 1976, *El cuento popular y otros ensayos*, Buenos Aires, Losada.
- LIENHARD, Martín, 1994, "Oralidad", en: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año XX, N° 40, Lima. pp. 371 a 374.

- LOPRETE, Carlos A., 1984, *El lenguaje oral*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- LOTMAN, J. M., 1982, *La estructura del texto artístico*, 2da. edic., Madrid, Istmo.
- MARIACA ITURBE, G., 1993, *El poder de la palabra*, La Paz, Bolivia, Univ. Mayor de San Andrés.
- MARIN, F. M., 1980, *El comentario lingüístico*, Madrid, Cátedra.
- MAURER, Karl, 1987, "Formas de leer", en: *Estética de la recepción*, J.A. MAYORAL (comp.), Madrid, Arco.
- MELETINSKI, E., 1972, *Estudio estructural y tipológico del cuento*, Buenos Aires, Rodolfo Alonso.
- MILNER, J. C., 1980, *El amor por la lengua*, México, Nueva Imagen.
- OBIOLS, G.A y DI SEGNI DE OBIOLS, 1994, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- OHMANN, R., 1986, "Los actos de habla y la definición de literatura", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J. A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp. 11 a 34.
- ONG, Walter, 1993, *Oralidad y escritura*, México, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- PALERMO, Zulma, 1984, *La región, el país*, Salta. Comisión Bicameral Examinadora de Obras de Autores Salteños.
- , 1993, "Descubrimiento/encubrimiento de América", en: *A quinientos años de la Conquista de América*, Vol. IV, Tucumán, Univ. Nac. de Tucumán.
- PARDO BELGRANO, M. R., 1979, *La literatura infantil en la escuela primaria*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PAZ, Octavio, 1956, *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica.
- , 1976, *El ogro filantrópico*, México, Joaquín Mortiz.
- , 1983, *Sombras de obras: arte y literatura*, Barcelona, Seix Barral.
- PEREIRA, A., 1994, *La palabra que produce regiones: Castilla*, Tucumán, Cuadernos de Cultura.
- PIGLIA, R., 1986, *Crítica y ficción*, Santa Fe, Univ. Nac. del Litoral.
- PINON, Roger, 1965, *El cuento folklórico*, Buenos Aires, EUDEBA.
- POSSNER, R., 1986, "Comunicación poética frente al lenguaje literario. La falacia lingüística en poética", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J.A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp. 125 a 136.
- POSTIGO DE DE BEDIA, A. M. y CORNEJO DE CASAS, Silvia, 1989, "Regionalismo y poesía", en: *La epifanía del asombro*, S. S. de Jujuy, Gutenberg.
- POSTIGO DE CAFFE, C., 1994, *El fracaso escolar y sus representaciones en una institución educativa*, Univ. Nac. de Jujuy.
- PRINI PIETRO, 1982, *La paradoja de Icaro*, Buenos Aires, CINAIE.
- PROPP, Vladimir, 1972, *Las transformaciones del cuento maravilloso*, Buenos Aires, Rodolfo Alonso.

- RAMA, A., 1985, *La crítica de la cultura en América Latina*, Caracas, Saúl Sosnowski y Tomás Eloy Martínez, Bibliot. Ayacucho.
- REISZ DE RIVAROLA, S., 1989, *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette.
- REYZÁBAL, N. V. y TENORIO, P., 1992, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- RIVERA, J. y ROMANO, E., 1992, *Panorama de la historieta en la Argentina*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- ROJAS, Elena M. y COHEN DE CHERVONAGURA, 1991, *La prensa argentina en la encrucijada de la historia*, Tucumán, Univ. Nac. de Tucumán.
- ROMERO, L. A., 1986, *Libros baratos y cultura de los textos populares*, Buenos Aires, CISEA.
- ROSETTI, Mabel V. M. de y ZAMUDIO DE MOLINA, B., 1986, *La gramática actual: Nuevas dimensiones*. 2da. edic., Buenos Aires, Plus Ultra.
- ROSETTI, Mabel V. M. de, 1987, *El cuento maravilloso infantil y su sintaxis narrativa*, 2da. edic., Buenos Aires, Plus Ultra.
- SÁNCHEZ, L. A., 1976, *Historia comparada de las literaturas americanas*, Buenos Aires, Losada.
- SCHMELING, M., 1984, *Teoría y praxis de la literatura comparada*, Barcelona, Caracas, Alfa.
- SCHMIDT, S. J., 1987, "La comunicación literaria", en: *Pragmática de la comunicación literaria*, J.A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco, pp. 195 a 212.
- STENKIEWICZ, E., 1985, "El lenguaje poético y el lenguaje no poético en su interrelación", en: V.V. A.A., *Textos y contextos*, La Habana, Arte y Literatura.
- STIERLE, Karlheinz, 1987, "¿Qué significa 'recepción' en los textos de ficción?", en: *Estética de la recepción*, J.A. Mayoral (comp.), Barcelona, Arco, pp. 87 a 114.
- TACCA, O., 1973, *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos.
- DE TORO, 1968, *Poética*, 2da. ed., Buenos Aires, Losada.
- TODOROV, T., 1971, *Literatura y significación*, Barcelona, Planeta.
- , 1978, "La noción de literatura", en: Prada Oropesa, R. (comp.), *Lingüística y literatura*, Universidad Veracruzana.
- , 1987, *La semiótica del teatro*. 3ra. ed., Buenos Aires, Galerna.
- VITTORI, José L., 1983, "Literatura y región", en: *Pregón Dominical*, S.S. de Jujuy, Diario *Pregón*.
- WELLEK, R. y Warren, A., 1959, *Teoría Literaria*, Madrid, Gredos.
- ZIMMERMANN, B., 1987, "El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la recepción", en: *Estética de la recepción*, J. A. Mayoral (comp.), Madrid, Arco.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Lic. Arturo Marcelino ALVAREZ, Universidad Nacional de Jujuy.
Prof. Herminia TERRON DE BELLOMO, Universidad Nacional de Jujuy.
Lic. Lucinda del Carmen DÍAZ DE MARTÍNEZ, Universidad Nacional de Jujuy.
Leonor ARIAS SARAIVA, Universidad Nacional de Salta.
Alicia CHIBAN, Universidad Nacional de Salta.
Elena ALTUNA, Universidad Nacional de Salta.
Susana MARTORELL DE LACONI, Universidad Católica de Salta y Universidad Nacional de Jujuy.
Dra. Elena M. ROJAS, Universidad Nacional de Tucumán.
Lic. Isabel Silvia LÓPEZ, Universidad Nacional de Tucumán.
Dra. Nilda FLAWIA DE FERNÁNDEZ, Universidad Nacional de Tucumán.

Magdalena Viramonte de Avalos

Doctora en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba;
Licenciada en Letras Modernas, Universidad Católica de Córdoba.
Profesora Titular de Lingüística General, Escuela de Letras
Modernas, Universidad Nacional de Córdoba.

SUMARIO

- I. Presupuestos
 - 1. El problema del “saber” actual
 - 2. El problema de la cultura actual
 - 3. El problema de los desarrollos científicos *en y alrededor de* las ciencias del lenguaje y su obligada incorporación
 - 4. La realidad de Argentina en lo lingüístico
- II. Propuesta para la enseñanza de la lengua
 - 1. Fundamentos
 - 2. Marcos de referencia epistemológicos vinculados al desarrollo de la ciencia del lenguaje que sirven de orientaciones generales
 - 2.1. Lengua oral/actividad de hablar
 - 2.2. Estructuración discursiva
 - 2.3. Operaciones cognitivas
 - 2.4. Ampliación del campo de la “designación”
 - 2.5. La imagen
 - 2.6. La computación
 - 3. Tecnología lingüística
 - 4. Areas que debe cubrir la enseñanza de la lengua y lugar que debe ocupar la asignatura en el contexto curricular
 - 5. Objetivos que ha de perseguir el área Lengua
 - 6. Algunos requerimientos previos para la puesta en marcha de los objetivos deseados para el área Lengua
 - 7. Una aclaración necesaria con respecto a la literatura
 - 8. Contenidos mínimos
- III. Formación docente
 - 1. Formación de grado
 - 1.1. Formación de maestros
 - 1.2. Formación de profesores

2. Actualización docente, en particular, para la puesta en marcha de los contenidos mínimos renovados.

2.1. Contenidos mínimos del curso de actualización para docentes del área lengua

Bibliografía

Anexo 1: Qué supone este proyecto

Anexo 2: Para ser especialmente considerado: el problema de las lenguas indígenas

Anexo 3: Nómina de colegas consultados

I. PRESUPUESTOS

Cooperar en el proyecto de renovación de contenidos para el sistema escolar argentino en el área llamada “Lengua”, que tendría su vigencia completa prácticamente al inicio del año 2000 y que, por ende, debe ser pensado para ese milenio, me obliga (me compromete) a exponer previamente algunas cuestiones que hacen a los fundamentos de la propuesta y que conforman desde hace ya bastante tiempo mi cosmovisión de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. Si bien un primer puñado de reflexiones al respecto están expresadas en mi libro *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica* (Buenos Aires, Colihue, 1993), desearía aquí completarlas, expandirlas y desarrollarlas.

Llamaré “problema” a cada ítem cuando se trate de algo por resolver o en lo que hay algo por resolver.

1. El problema del “saber” actual

El desarrollo gigantesco, multiplicativo y veloz del conocimiento científico ha signado el camino de este fin de siglo y no puede ser desconocido a la hora de decidir su divulgación —exigida por la escuela— y esto en dos sentidos: a) como “modernización”, esto es, puesta al día de los desarrollos y sus consecuencias; b) como elemento inicial de una instancia de decisión muy delicada cual es la de jerarquizar y la de seleccionar contenidos para ser aprendidos (para “saber”), instancia que requiere del bisturí de los más expertos en lo que hace a ciencia y del consejo de los más profundos y cautos en lo que hace a experiencia pedagógica y humana.

A nadie escapa que esto se convierte en verdadero problema a la hora de sentarse a organizar un contenido de estudio: la lucha entre lo cuantitativo y lo cualitativo conforman una verdadera agonía; agonía que no puede desembocar en muerte sino en nueva vida, nueva instancia, nuevos “programas” que correrán tal vez (en algunos casos y circunstancias) el riesgo de parecer incompletos a la luz de la mira-

da ingenua o de la habituada a lo tradicional, pero que no pueden evitar hacerlo: ese es el desafío a la formación científica del siglo XXI que requiere *síntesis, interrelación y profundidad*.

Se debería, incluso, volver a soñar con otro Pico della Mirándola, aquel humanista conocedor de todas las artes y ciencias, pero este nuevo Pico della Mirándola ha de ser el profundo y ágil articulador de principios y relaciones en la inter y en la transdisciplina científica.

2. El problema de la cultura actual

Si por cultura entendemos todo aquello que ha sido propuesto, construido, reconstruido, transformado por el hombre en su necesidad de manifestar poder de creatividad y su tensión al futuro y, por ello, capacidad especulativa y decisiones, entonces nos movemos en un mundo culturalmente estructurado y a ninguna de sus manifestaciones podemos prestar oídos sordos. Entre esas manifestaciones, las de los “medios de comunicación masiva” en cuanto han sido desencadenadores de costumbres y hábitos, merecen una atención especial porque han coadyuvado a que el hombre actual:

- a) sea más hijo de la audio-imagen que de la grafoimagen;
- b) sea hijo de la noticia;
- c) esté acostumbrado a poder olvidar la noticia (y tiene que olvidar porque si no su capacidad acumulativa se resentiría) se ha acostumbrado a descartar, por eso la historia no es algo en lo que se “instala” sino algo que pasa (transita);
- d) desafíe al tiempo y al espacio porque la pantalla lo “traslada” en segundos a lugares distantes miles y miles de kilómetros;
- e) esté compenetrado de un esquema informativo pensado en términos de atracción estética;
- f) esté acostumbrado al “flash”, también en lectura: lee lo indispensable y sin que ello lo demore; de ahí la fotocopia como parte de su sustento lector.

Si a esto agregamos que:

- g) el hombre actual interactúa con el programa computacional y dialoga con él, obviamente en la “lógica” de ese instrumento;
- h) el hombre actual vive en conglomerados urbanos (y quién no depende de una u otra manera del conglomerado más cercano) y debe habituarse a sus consecuen-

cias: organizaciones (p. ej.: semáforos, turnos), velocidad (el movimiento uniformemente retardado se convertiría sino en un infierno), convivencia;
i) se despierta y se duerme con la amenaza de que *su* hábitat se destruya, destrucción de la que él es también, de alguna manera artífice.

Entonces la educación no puede hacer abstracción de “ese” hombre, debe asumirlo como tal y realizar su tarea en consecuencia.

Dice Oscar Landi (1992, p. 141):

En un mundo hipermediado como el que vivimos, en el que una imagen borra la otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela podría jugar un gran rol en la formación de competencias para clasificar, ordenar, interpretar, jerarquizar y criticar el tan fluido y caótico mundo de imágenes y palabras en que vivimos.

3. El problema de los desarrollos científicos *en y alrededor de* las ciencias del lenguaje y su obligada incorporación

En la segunda mitad de siglo XX y en especial en los últimos 25 años la ciencia del lenguaje ha experimentado progresos notables, en particular en áreas que hacen a la investigación interdisciplinaria como la llamada ciencia cognitiva que se esparce por la psicología, la neurología, la cibernética, la antropología, la filosofía. No sería éste el espacio para historiar cada uno de los aportes pero sí lo es para recordar cuáles no pueden ser ignorados a la hora de decidir el qué y el cómo de los contenidos del área Lengua.

Así, por ejemplo, desde la filosofía, la reformulación de los principios aristotélicos y humboldtianos en lo que hace a la concepción del lenguaje como actividad humana libre y finalista (E. Coseriu) con lo que ella implica de redefinición del hombre hablante, re-creador permanente, desde su “entorno”, de la lengua que habla. Desde la antropología filosófica, los aportes a la consideración del lenguaje como objetivador del conocimiento (E. Cassirer). La ininterrumpida develación de las marcas genéticas para el lenguaje, sus posiciones modulares, sus potencias estructurantes (N. Chomsky). La develación de los procesos de aprendizaje lingüístico sobre esquemas, marcos, evocaciones o como quiera se les llame que demostró el poder efectivo en el progreso de las competencias (T. van Dijk, Rumelhart, y otros). Las posibles superaciones a la teoría piagetiana de madurez neurobiológica, (una etapa más) con los estudios y demostraciones de progresos de maduración (Arlin, P.). La concepción del lenguaje como fundamento de lo social del hombre (E. Coseriu). Los me-

dios de comunicación que han precipitado un aparente privilegio de los aspectos comunicativos sobre los aspectos reflexivos.

Todo esto hace que hoy nos veamos obligados a plantearnos la cuestión de los aprendizajes lingüísticos como una cuestión muy compleja y a la que hay que acercarse con una formación científica hasta hoy desconocida en los encargados de la misma.

4. La realidad de Argentina en lo lingüístico

Un país con una dialectología riquísima pero a pesar de los casi tres millones de kilómetros cuadrados, una lengua común que permite la holgada comunicación desde el casquete antártico a la Quebrada de Humahuaca. Sin embargo, un país en el que no se le da importancia a la elegancia lingüística; el tipo de instrucción lingüística recibida, no hace del argentino un neocodificador, recodificador, decodificador tan eficiente como en otras tradiciones lingüísticas.

Esto no es sólo de Argentina. Dice Luis Gómez Macker en *Revista de Educación*, (marzo 1992, Chile, p. 327):

El idioma nacional ha dejado de tener, en la opinión de sus usuarios, valor formativo, peso integral, calidad ética o estética. Sólo se busca su capacidad funcional para alcanzar los fines consumistas y hedonistas de la vida, predominantes en nuestras culturas modernas.

Un país en el que nunca se ha diseñado explícitamente una política lingüística y, en consecuencia, no se ha hecho planificación lingüística en el sentido genuino del término; hemos oído a los responsables del país sobre planes económicos, planes de salud, planes de vivienda, planes de protección al mercado, pero nunca hemos oído de un "plan lingüístico". Si los gobiernos comprendieran el poder del lenguaje en la consolidación de la sociedad y del conocimiento volverían sus ojos a aquello que por ser lo más obvio del hombre se escapa de la consideración. Piénsese, si no, en qué consiste la democracia: en poder decir y decir-se en iguales condiciones de efectividad.

II. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

1. Fundamentos

De lleno en esta instancia de búsqueda para mejorar la calidad de la educación en nuestro país, plenamente conscientes, en tanto lingüistas, de que el lenguaje juega un papel central en la configuración del saber y por ende, de la cultura, estimo indispensable hacer explícita la pregunta de los fundamentos, esto es, *qué es el lenguaje humano*.

Definido por E. Coseriu como “la aprehensión intersubjetiva del ser” implica, entonces, dos grandes instancias: la hermenéutica (aprehensión del ser) y la social (intersubjetiva). La manifestación del lenguaje se da en el hablar del hombre y es ese hablar el que lo distingue en la especie, a tal punto que su ser hombre es ser locuente.

Así concebido, el lenguaje no es uno más de los contenidos por los que tiene que velar la educación sino la sustantividad misma del hombre que es educado, el sustento de toda interpretación del conocimiento y el fundamento de la vida en sociedad.

En razón de este planteo (en realidad tripartito: en tanto hombre, en tanto conocimiento, en tanto sociedad), se deben considerar dos áreas a la hora de hablar del lenguaje en la escuela:

- a) El área de lo cognoscitivo que entronca con el proceso neuropsicobiológico.
- b) El área de lo “social” que entronca con el proceso cultural.

Ambos procesos necesitan de una conducción hacia una maduración y un perfeccionamiento. Por esto, una vez más, desearía insistir en que hay que comenzar a hablar de *educación lingüística* la cual, a su vez, conlleva la “enseñanza de la lengua”.

En otras palabras, no basta con plantearse el problema de la enseñanza de la lengua en cuanto enseñanza de un objeto de ciencia; es necesario incluir esa enseñanza en un marco mucho más amplio en el que el objeto “lengua” se convierte en el

medio para educar cognoscitiva (todo conocimiento pasa por el lenguaje) y socialmente al hombre (vivir es hablar y se habla siempre con otro y hay que respetar al otro). De aquí el papel que le debiera asignar al docente de lengua materna: el de ser, prioritariamente, un orientador para la adquisición de conocimientos y de conductas sociales (Viramonte de Avalos, M., 1993, p. 6)

Para que un proyecto de base como el antedicho pueda ser aplicado se hace imprescindible no sólo la reformulación de los contenidos del área sino también —y tal vez sea lo más urgente— la reconversión de la formación del docente, tanto del que está en ejercicio como de aquel que se está formando. Teniendo en cuenta este último caso, hay que apelar a convenir con las instituciones formadoras de docentes una nueva instancia en la formulación de los planes de estudio: que éstos sean fiel reflejo de los avances científicos y tecnológicos.

2. Marcos de referencia epistemológicos vinculados al desarrollo de la ciencia del lenguaje que sirven de orientaciones generales

2.1. Lengua oral/actividad de hablar

Se ha dicho reiteradamente en los últimos años que no pueden desconocerse, en lo que hace al conocimiento de la lengua materna, dos grandes áreas que determinarán los grandes grupos de contenidos: *comprensión* y *producción*. Lástima grande que no se haya insistido con el mismo vigor y nitidez en que esas dos grandes áreas debían, a su vez, subdividirse en lo que hace a la *oralidad* y lo que hace a la *escritura*. Respecto a esta última, los estudios son abundantes y contrastan por ello con los referidos a la oralidad. De hecho, son muy pocos los lingüistas que se han dedicado a la lingüística del habla.

Hablar es proceso de diálogo en el que el yo se enfrenta al desafío codificador de lo que está en la “mente” pero no de manera continua sino discontinua, de acuerdo a lo que el circunstancial oyente-dialogante vaya orientando, a lo que el contexto circunscribe, a lo que el propio discurso vaya obligando y, además, acompañado de los movimientos del cuerpo.

La tradición histórico-cultural de Occidente ha perfilado una nítida prioridad de la lengua escrita sobre la oral en lo que hace a las actividades educativas, las cuales han sido, en efecto, diseñadas sobre el eje lectura-escritura. Por otra parte, “leer y escribir” significan haber pasado por la escuela, lo que no ocurre con “hablar”: es una actividad que aun sin escolarización se aprende si el sujeto es normal. Tal vez esta característica haya incidido para que la actividad de hablar no fuera debidamente contabilizada al momento de lo programático-sistemático.

Sin embargo, con el advenimiento masivo de los medios de comunicación apoyados en la *palabra oral* se ha puesto en evidencia que es necesario ocuparse más de esa actividad. La radio, la TV, el teléfono son, cada uno en su tipo, instrumentos de la oralidad que tanta gravitación tienen en la vida del hombre actual y que requerirían de una atención especial en los aspectos formativos. Y esto sin mencionar el peso que ha adquirido hoy el estudio de la “conversación” en las micro-sociedades.

La lengua hablada tiene características peculiares respecto a la lengua escrita:

a) La sustenta el sonido, fenómeno físico materialmente muy distinto al del dibujo de la letra y por eso, todo lo que hace a lo fenoménico del sonido debe ser tenido en cuenta (tono, timbre, intensidad, duración) y sabemos que en el lenguaje humano esto está relacionado a la articulación bucal y a todo lo que ella implica en el acto de hablar.

b) Su gramática no es la misma que la de la lengua escrita: lo que en la lengua escrita es anatema normativo, en la oral puede ser requerimiento de reaseguro del buen funcionamiento del diálogo o del de la comprensión (p. ej.: repeticiones, suspensiones, inversiones, truncaciones, etc.).

“En los sujetos normales el lenguaje oral y el escrito se rigen por reglas completamente diferentes y se construyen gramaticalmente en forma totalmente distinta” (A. R. Luria, 1980, *Conciencia y lenguaje*).

c) Se habla siempre a alguien, es decir, el interlocutor está presente con lo cual la adecuación ha de ser muy puntual y ágil.

d) Requiere gestualidad corporal consecuente, oportuna, elegante.

e) Exige una gran agilidad (especial competencia) porque en ella *no se puede borrar* (y si se rectifica, también hay que saber hacerlo).

Educación linguo-oral

Por lo dicho, la educación linguo-oral debe ocupar un lugar distinto y bien caracterizado en el currículo de lengua materna y, a su vez, con una evidente distribución en dos grandes etapas: la de la adquisición y primeros desarrollos de la oralidad hasta los 10/12 años y la de la “adolescencia”.

Para la primera —etapa cautivante por lo nítido de sus diferencias— hay, felizmente, una tradición de importantes estudios, y —como ocurre en la ciencia— ellos incentivan proyecciones. No pasa lo mismo en la segunda etapa: parecería que ya no hay desarrollos posibles, que ya se adquirió una competencia en bloque; el docente enseña a un adolescente de quien no conoce el grado de aptitud lingüística; faltan instrumentos para evaluar por ejemplo su capacidad de reproducción oral del

discurso leído y del escuchado, su capacidad de resumen del mismo, su congruencia y coherencia, su manejo léxico, su manejo fonológico y suprasegmental, su adecuación gestual y tantas otras habilidades que son requeridas al hablar. Como consecuencia, el docente no se ha sentido invitado a “enseñar” y menos aún “evaluar” con la especificidad que se requiere, la lengua oral.

Dice Víctor Massuh en *La Argentina como sentimiento* (p. 125):

Creo que el país necesita [...] una educación de los ojos, el oído, el paladar, la palabra, los movimientos, los gestos y las formas de dirigirnos a los demás. Acaso una estética de los movimientos, una mímica gestual más complaciente con el prójimo y con la vida. Es preciso desarrollar un arte de la expresión de nuestros sentimientos que no sea fácilmente imitativa [...] Plasmar un repertorio de comportamientos que sea nuestro, fiel a nuestra índole.

Pero es preciso definir, aunque sea mínimamente, este argentino estilo de expresión y *dar forma y medida* a nuestros sentimientos y emociones.

La educación linguo-oral podría colaborar eficazmente en el tallado de esas formas y medidas.

2.2. Estructuración discursiva

Las corrientes de la lingüística del último cuarto de siglo han abierto caminos decisivos en lo que hace a la consideración del llamado “discurso”, esto es, —en líneas muy generales— encadenamiento de oraciones en las instancias comunicativas. Cuando surge la problemática del análisis del discurso —en mucho debido a los aportes del psicoanálisis— entran en el dominio de la lingüística los estudios sobre la justificación del encadenamiento de las oraciones, es decir, del proceso discursivo y del sujeto enunciador. Más adelante se incorporan los estudios sobre las características de cada discurso en cuanto tipo de discurso y aun más, se indaga sobre la intencionalidad depositada en él.

Las denominaciones de estas corrientes se han dividido —en grueso— en dos grandes grupos: la corriente que mantuvo la denominación de “análisis del discurso” y la que se identificó como “lingüística del texto”. Respecto a “texto” y “discurso” si bien algunos autores han marcado diferencias (cfr. por ej.: van Dijk, T.; Coseriu, E.), en la última década y en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos, se los ha usado indistintamente.

La incidencia que estas corrientes lingüísticas han tenido sobre la concepción de lo que es la lectura, la escritura y la intervención oral (sea ella de cualquier tipo textual) ha sido muy grande. Para cualquiera de las actividades mencionadas, se pos-

tula un texto de base que está (o debe estar) internalizado en el conocimiento del sujeto y que “opera” como esquema para el desarrollo de la actividad.

Cuatro son las instancias que es necesario distinguir al momento de operar con los aportes de la lingüística textual en el dominio de la educación lingüística:

a) Aspectos de la “superficie” textual: lo que hace a las ya conocidas cuestiones de referencia, progresión, repetición, elipsis, cierre semántico, etc. (y, en ellos, toda la ínsita carga de formación gramatical).

b) Los “tipos” textuales de base: lo que obliga a distinguir entre narración, descripción, información, argumentación, etc. (con sus corolarios de lecturabilidad y formación literaria).

c) Las dimensiones pragmáticas del texto que obligan a buscar la intencionalidad inserta en la estructuración textual (dimensiones que advierten para el ejercicio permanente de la hermenéutica discursiva de cada momento del día, incluida la de la imagen)

d) El “sentido” del texto que obliga a descubrir la doble semiosis del signo en acto: un significante y un significado que, en el texto, se vuelven significantes de otro significado (con su corolario de indagación metafórica).

El mundo de la textualidad ha dado también sus frutos para asumir los contenidos gramaticales clásicos (típicamente oracionales) en una zona de desarrollo mucho más amplia y eficaz en la pedagogía lingüística.

La tarea sobre la discursividad ha de ocupar un lugar preminente en la educación lingüística argentina. Dice José L. de Imaz (*Informe blanco sobre el sistema educativo argentino*, p. 182):

El discurso habitual de los hombres y mujeres argentinos consiste en un texto largo, de escasa precisión conceptual, recurrente en las ideas y carente de síntesis. Trasunto de un cierto desorden interior, es incapaz de identificar las alternativas y seleccionar entre opciones. La raíz de este discurso tendríamos que hurgarla por la escuela secundaria, con su primacía de informes. Y si este diagnóstico fuera correcto, tendríamos que buscar nuestra desactualización en un “estilo del secundario” que no nos entrenó para tomar decisiones, ni nos identificó con algún método de trabajo, ni nos enseñó a discernir.

Y propone, poco más adelante, para el currículo mínimo nacional, entre los objetivos, el primero:

Hay que estimular el orden mental de los alumnos con mucha redacción y mucho tiempo dedicado a la disertación oral y escrita [...] Tenemos que entrenar a los alumnos a depurar el texto, desdeñando lo accesorio, capaces de rescatar lo esencial, estimulándolos

en su desinhibición expresiva, ayudándolos a que por sí mismos descubran las falencias de su discurso

2.3. Operaciones cognitivas

Las llamadas “ciencias cognitivas”, fecunda interdisciplina de la psicología, las neurociencias, la lingüística, la filosofía y la ciencia de la computación han sido juzgadas como uno de los desarrollos intelectuales más importantes de las últimas décadas. El campo de interés central es el de los fenómenos humanos de percepción, pensamiento, memoria, recuerdo, comprensión y aprendizaje.

Para lo que hoy nos ocupa, uno de los más importantes aportes de las ciencias cognitivas es el de considerar al hombre como un procesador activo de la información (frente a la tradicional concepción de corte racionalista en la que se veía al lector, por ejemplo, como un “recipiente” pasivo de lo que le llegaba), ello porque en esta línea el conocimiento se “reestructura” —frente a “construye” o “asocia”— de corrientes anteriores. De esta manera, se revolucionó la concepción de la lectura y de la escritura. Los “estudios de protocolos” se multiplicaron para describir cada vez con mayor precisión qué pasa cuando el hombre lee, escribe, narra, explica, argumenta, etc.

Las llamadas “teorías de esquemas” —conjunto de propuestas que tienen por objetivo mostrar toda la posible gama de las maneras en las que el hombre emplea las estructuras de conocimiento textual que ya tiene internalizadas para la comprensión y la producción lingüística— han demostrado que existe una formación de lectores y escritores que se asienta sobre bases tecnológicas precisas y que arroja resultados altamente positivos.

Además, se ha demostrado que la actividad lingüística, cualquiera sea ella, implica un “monitoreo” de los elementos del texto y de los del contexto, por lo que, también en este caso, la aplicación debida de teorías o propuestas se ha vuelto un compromiso.

Por otro lado, la relación entre lectura y escritura es mucho más compleja de lo que se creía. Hoy está muy trabajada la relación recíproca de esas actividades por lo que la clásica concepción de caminos separados ha quedado superada y es necesario reformar los criterios docentes al respecto.

2.4. Ampliación del campo de la “designación”

Se trata de un campo complejo, porque, por la proliferación de la ciencia y del mercado, estamos rodeados, permanentemente, de nuevos objetos, teorías, propuestas, hipótesis, etc. Esto significa que el docente se tiene que ocupar de que los niños vayan adquiriendo las designaciones de aquello que lo rodea de manera inmediata y de manera mediata. El crecimiento léxico del educando debe ser controlado; ya no

puede seguir siendo algo que ocurre accidentalmente o “a propósito de”, sino que debe conformar un área precisa de planificación y de trabajo áulico. La psico-semántica léxica mucho ha aportado al respecto (p. ej.: investigaciones sobre adquisición, maduración, cuantía, calidad, etc. de *gran trascendencia hoy*).

Dice V. Lamíquiz en *El contenido lingüístico* (p. 101):

Recordemos que la sustancia conceptual amorfa se formaliza en la lengua en semas los cuales originan las unidades lexemáticas por combinatoria en conjuntos. Esto supone que, si la organización del pensamiento se plasma en campos conceptuales, la formalización lingüística se verá sistematizada en los correspondientes campos lexemáticos, cuyas unidades resultarán trabadas en la red de los elementos componenciales sémicos.

La educación lingüística no puede esquivar este aporte que obliga a considerar la “organización” léxica y proceder pedagógicamente de acuerdo a ese aporte. La teoría de los llamados por B. Pottier “grupos funcionales” o por E. Coseriu “campos léxicos” permite trabajar la partición de un contenido continuo entre diferentes unidades lexemáticas y con ello, la sinonimia, la antonimia, la elección paradigmática, la combinatoria pragmática (de adecuación) —por nombrar algunos de los caminos pedagógicos que se presentan al docente—. También la administración cuantitativa según las edades, las correlaciones campos léxicos/mundo, las técnicas de elección en la cadena paradigmática (es muy interesante ver cómo el adolescente va tomando conciencia de paradigmas llenos y de paradigmas vacíos o, al menos, escasos en su conciencia lingüística), están en la base del trabajo en el aula.

Con la revaloración de la información introducida a través del léxico luego de la eliminación de las reglas de estructura de frase en el ámbito de la teoría chomskiana, se abre otro productivo camino para la enseñanza de la lengua, en el cual se opera sintácticamente y, así, se puede trabajar de manera integrada: la semántica y la sintaxis.

Si cupiera aquí poder explayarse sobre los teóricos del léxico habría que extenderse en áreas como las de léxico básico, léxico disponible, léxico solidario, léxico específico, léxico de los mundos, etc.; todas ellas de gran envergadura en la psico-semántica contemporánea. Y también, habría que rastrear a los predecesores en lo teórico y en lo pedagógico. En razón del tipo de documento de que se trata, efectivamente, no cabe. Pero estimamos oportuno recordar a un pionero de la educación lingüística argentina que en las áreas del léxico fue un “adelantado”, Rodolfo Raguetti, y su obra *El habla de mi tierra* en la cual trabaja el “vocabulario” por áreas del mundo que circunda al alumno, con designaciones específicas de los detalles, acompañado de dibujos (época de imagen de confección artesanal) y hace permanente hincapié en lo morfológico, lo semántico y lo estilístico.

2.5. La imagen

El mundo del niño y del adolescente de hoy es un mundo “imaginativo”, pero no en el sentido que hasta aquí ha tenido ese adjetivo (“ímagos” construidas en la intimidad de los pensamientos), sino en su “reciclaje” semántico: de imágenes que vienen de fuera, que “impactan” a la vista, que —por repetidas— han estereotipado la forma de “aprehender” que no la conciben sino apoyada en dos cualidades: color y movimiento.

Inmersos en esta cultura de la imagen, el niño y el adolescente, ven palidecer su mundo educativo escolar: desteñido y estático, se vuelve inatractivo.

Dicen los autores del libro *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*, G. Obiols y Silvia D. de Obiols (p. 23):

[...] la escuela, en general, permanece al margen de esta revolución en las comunicaciones que implican los medios e ignorante de la cultura de la imagen en la que se encuentra, a pesar de que sus alumnos, los jóvenes, son los mayores consumidores de esa cultura de la imagen [...]

Por el contrario, lejos de desempeñar el papel de un ámbito para el lúcido análisis del mundo de las imágenes, la escuela desarrolla para los alumnos, en la figura de las autoridades y los profesores, una imagen vetusta y obsoleta que no puede competir con las imágenes de los medios y cuyos mensajes son tratados como uno más de los que reciben permanentemente.

La escuela argentina debe hacer el esfuerzo por salir al encuentro de la imagen, incorporándola en sí misma, pero más aún formando al alumno para su recepción y esto puede hacerlo fundamentalmente desde el lenguaje hablado/leído que es desde donde *se describe y se critica* la imagen con toda su carga de retoricismos estéticos.

El niño argentino está creciendo en lo que Oscar Landi en *Devórame otra vez*, (p. 35) llama “el lenguaje de fin de siglo”, el del *video clip* cuyas características enumera (se citan algunas): *collage* electrónico, división, simultaneidad y fragmentación de la narración en planos y significados, secuencias en tiempo no lineal, manipulación de digital de los colores y formas, artificiosidad de la composición de la imagen, transformaciones geométricas libres, fusión, disolución y simultaneidad de imágenes, superposiciones, etc.

¿Puede la escuela, ante este panorama, quedar al margen?

2.6. La computación

Instrumento capital de la tarea actual, la computadora puede convertirse en un maestro de envergadura. Los lenguajes computacionales son herramientas de traba-

jo intelectual que van conformando un modo de hacer y de pensar distinto al imperante antes de la aparición del *hardware* y muy interesante desde el punto de vista educativo con sus exigencias de precisión, minuciosidad, ordenamiento, decisión. Los programas preparados para tareas áulicas están apareciendo en nuestro país y con ellos, una manera distinta de trabajar tanto el maestro/profesor como el alumno. La evaluación comienza a ser diferente; por ejemplo, en el área Lengua, con un programa como el que propone M. Sánchez Márquez en *Antología gramatical*, (Buenos Aires, Ediar, 1993) la corrección puede ser ágil, rápida y —por sobre todo— con garantía de objetividad para el alumno.

El procesador de textos es una excusa pedagógica de las mejores para los aprendizajes de la estructuración discursiva, en el cual el actuante puede ir siguiendo los pasos de su hacer discursivo (podría fácilmente “protocolizar” en el sentido de la propuesta de los protocolos), puede reorganizar, puede arrinconar sin perder, puede visualizar sus errores; en fin, un autoaprendizaje lingüístico que debe ser aprovechado hasta sus últimas consecuencias.

3. Tecnología lingüística

Todo lo que precede puede perfectamente permitir la afirmación de que muchas ciencias han “concurrido” a la lingüística con aportes tan importantes que hoy no sólo no pueden desconocerse sino que conforman de hecho una nueva perspectiva. Si la revolución saussuriana dejó espacio para el “sistema” de la lengua, la revolución discursiva para el acto de hablar y la revolución textual para el proceso de producción lingüística, la revolución definitivamente interdisciplinaria ha dejado al descubierto los espacios socio, psico, neurobiológicos y culturales de la escucha-habla-lectura-escritura.

Cada una de las ciencias implicadas en la concurrencia ha hecho aportes de gran envergadura y todos han de ser procesados para que devengan en beneficio de la educación lingüística.

A este proceso de ciencia aplicada que deviene en utilidad social es a lo que he propuesto llamarle: *tecnología lingüística* (en Actas del V Congreso Nacional de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo, en prensa).

Así entendida, la tecnología lingüística ha de informar las bases y los procesos educativos lingüísticos. Así por ejemplo, la educación para el proceso de producción textual ha de estar asentada en: principios de la sociolingüística (quién, para quién, dónde, sobre qué), criterios de la psicolingüística (cómo-se-va-produciendo, operaciones cognitivas), criterios de la pragmática (adecuación), criterios de la gramática (corrección), criterios de la estética (armonía), criterios de la neurobiología

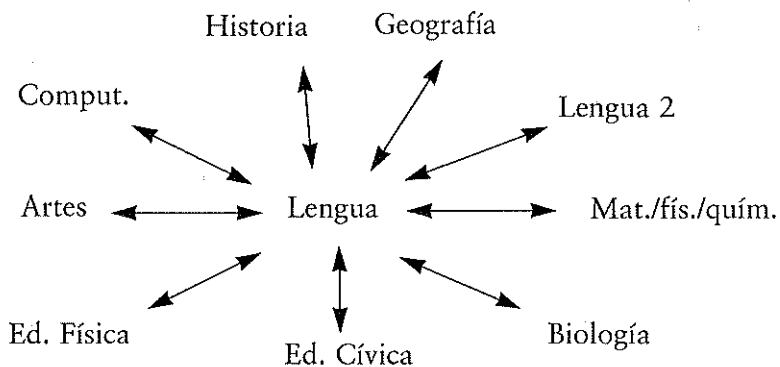
(maduración neurofuncional), criterios de la kinésica (movimientos corporales), criterios de la fonoaudiología (emisión), criterios de la oftalmolingüística (percepción visual).

La complejidad intrínseca a un acto educativo lingüístico no escapa a nadie. Hoy no puede hacerse intuitivamente. Hay ciencias que tienen sus libretos: a ellos ha de remitirse el docente.

4. Areas que debe cubrir la enseñanza de la lengua y lugar que debe ocupar la asignatura en el contexto curricular.

Lo que antecede obliga a ajustar las áreas que ha de cubrir la enseñanza de la lengua y que han de abarcar, entonces, lo cognoscitivo y lo social: a) lo que hace a lo designativo (léxico) (para nombrar el mundo circundante); b) lo que hace a lo gramatical (para conocer y dominar el sistema idiomático); c) lo que hace a lo discursivo-pragmático (usos orales y escritos) para manifestarse en lo personal; d) lo que hace a lo cognoscitivo (aprender a aprender); e) lo que hace a lo social (aprender a comportarse); f) lo que hace a lo corporal/semántico (aprender a acompañar el discurso oral con mímica y gestos adecuados).

La asignatura Lengua debe ocupar un lugar central en el currículo ya que ella debe convertirse en el crisol de la adquisición y producción de conocimientos. En la asignatura Lengua el alumno ha de aprender a comprender y a producir los tipos textuales de las otras ciencias, a designar adecuadamente cada uno de sus objetos, conceptos, sentimientos, a verter con elegancia y adecuación los contenidos.



Lugar que ha de ocupar la asignatura Lengua entre las demás del currículo.

5. Objetivos que ha de perseguir el área Lengua

En función de los fundamentos planteados anteriormente, los objetivos que ha de perseguir el área “Lengua” en *todos* los años de la escolarización son:

- a) adquirir el dominio *total* de la lecto-escritura, esto es, madurez motora, visora, interpretativa y productiva;
- b) adquirir el dominio *total* de la escucha-habla, esto es, madurez auditiva, articulatoria, interpretativa y productiva, con énfasis en la adquisición y perfeccionamiento del léxico;
- c) adquirir el dominio de la conceptualización gramatical y pragmático-semántica necesario para el reconocimiento de categorías y funciones tanto oracionales como discursivas;
- d) adquirir los hábitos de respeto esenciales para el diálogo en la convivencia diaria;
- e) adquirir nítida conciencia lingüística del uso prestigioso de la comunidad;
- f) desarrollar actitudes de valoración de la propia lengua;

Todos estos objetivos han de convenir para lograr de cada educando una actitud permanente de *descubrimiento, reconstrucción y superación* de la propia lengua en el acto de hablar-escribir

6. Algunos requerimientos previos para la puesta en marcha de los objetivos deseados para el área Lengua

- a) La tarea de la escuela en el área Lengua ha de ser lograr una madurez de la experiencia lingüística del alumno de manera sistemática y progresiva, madurez que no logra en el “mundo” en el cual aprende a hablar.
- b) La escuela debe contar con tecnología material de apoyo por sencillo que sea, como grabadores, computadoras, videos y otros utensilios.
- c) La escuela ha de brindar al docente el apoyo necesario para que éste trabaje de manera interdisciplinaria con sus colegas.
- d) La escuela ha de proponerse proyectos puntuales en el área Lengua en los cuales se involucren todos los docentes.
- e) El docente debe contar con medios efectivos de tecnologías lingüísticas para desarrollar su tarea con la idoneidad que hoy se requiere; por ejemplo, pruebas estandarizadas para comprobar calidad de comprensión lectora y auditiva, de producción de diversos tipos textuales, etc. Con la idea de *hacer de la enseñanza de la lengua ma-*

terna una enseñanza más ajustada a los parámetros de la ciencia aplicada y cada vez más lejos de la mera subjetividad del profesor.

f) Para cada tipo de orientación del bachillerato (humanista, técnico, artístico, comercial, agropecuario, etc.) ha de adecuarse el objetivo general del área Lengua.

g) Para cada región de la Argentina ha de adecuarse un objetivo específico que implique la relación hombre-medio.

h) Para las regiones limítrofes a las de lenguas indígenas, y para éstas, han de plantearse objetivos específicos.

i) Para las regiones limítrofes con el portugués han de plantearse objetivos específicos.

j) Para la futura integración al Mercosur han de preverse objetivos específicos.

7. Una aclaración necesaria con respecto a la literatura

Este documento parece ocuparse sólo de la “lengua” y no aludir a la literatura. Vale entonces una aclaración: se entiende aquí el texto literario como un paradigma de funciones textuales pragmáticas y estéticas y como lugar en el que la plurifuncionalidad de los signos se realiza en todas las dimensiones de semanticidad posibles. Por esta razón, el texto literario como texto ejemplificador del trabajo áulico está implícito y se da por supuesto en toda la propuesta. La especificidad del estudio de la literatura la dejamos en manos de los expertos que, desde otra comisión, harán su respectivo y complementador aporte.

Sin embargo, estimamos oportuna la ocasión para plantear la inquietud con respecto al problema de la “enseñanza de la lengua” y “enseñanza de la literatura”. Por todo lo dicho hasta aquí, puede colegirse que la enseñanza de la lengua se ha tecnologizado de tal forma que requiere una atención particular; otro tanto ha sucedido en la literatura. Por esta razón cada una de esas enseñanzas ha de tener andariveles diferentes, sin que ello signifique ni la disyunción del objeto lengua, ni el abandono de la constante ejemplificación de los contenidos de lengua en textos literarios y de los contenidos literarios en clase de lengua.

8. Contenidos mínimos

EDUCACION GENERAL BASICA

Edad 6 y 7 años
(Grado: 1° y 2°)

- Iniciación en los procesos de la lecto escritura
- Iniciación en los procesos de la escucha-habla
- Iniciación en los procesos del dominio léxico

Nota: dejamos aquí espacio a los especialistas en diseño de contenidos para la lectoescritura inicial.

Edad: 8 y 9 años
(Grado: 3° y 4°)

- Maduración en los procesos de la lectoescritura y escucha-habla, con énfasis en el dominio de la caligrafía.
- Iniciación en la lectura-interpretación-comentario de textos cotidianos: fragmentos del diario, una noticia grabada de la radio o de la TV, una receta, un reglamento de juego, etc. Práctica de lectura en voz alta.
- Iniciación en la producción de textos "a la manera de".
- Iniciación en la interpretación de la imagen de la TV.
- Sistematización de usos ortográficos.
- Recitados, pequeñas representaciones teatrales.
- Trabajo con el léxico familiar/diario.
- Adiestramiento en la computadora.

Edad: 10 y 11 años
(Grado: 5° y 6°)

- Maduración en los procesos de la lectoescritura y escucha-habla, con énfasis en la caligrafía (manejo de letra manuscrita) y en la ortología (articulación y entonación).
- Iniciación en la tarea sistemática de la textualidad: distinción de funciones textuales: informar, describir, narrar, ordenar, solicitar, expresar sentimientos; con

- acento en el relato tanto oral como escrito y en los enlaces semánticos requeridos por éste (entonces, por eso, después, asimismo, de igual manera, etc.).
- Consecuentemente, trabajo gramatical integrado al relato.
 - Iniciación en trabajos de re-narración y resumen.
 - Adiestramiento para la interpretación de la imagen y los textos orales de la TV; lectura de los relatos del diario.
 - Sistematización de usos ortográficos.
 - Recitados, representaciones teatrales, lectura en voz alta.
 - Trabajo con el léxico de las otras ciencias y de ámbitos de la vida que excedan lo familiar/diario.
 - Iniciación en trabajos de morfología derivativa: juego con sufijos y prefijos posibles/no posibles frente a la norma de la comunidad.
 - Desarrollo de actitudes de valoración de la propia lengua.
 - Aptitud para el uso del diccionario.
 - Adiestramiento en la computadora.

Edad: 12, 13 y 14 años
(Grado: 7º, 8º y 9º)

- Maduración en los procesos de la lecto-escritura y escucha-habla, con énfasis en la caligrafía y presentación formal de los trabajos.
- Trabajo sostenido sobre la textualidad, con énfasis en las estrategias requeridas para establecer relaciones de causa-efecto, comparación-contraste, simultaneidad, inclusión, etc.; con énfasis en el texto *expositivo*. Iniciación en la *argumentación* tanto oral como escrita.
- Consecuentemente, trabajo gramatical integrado (en particular y de manera gradual) a la exposición y a la argumentación.
- Trabajos de re-narración, resumen, completamiento, ampliación, discusión de un texto, con especial énfasis en los textos de las otras asignaturas.
- Adiestramiento en la interpretación de la imagen de la TV y en el conocimiento del mundo de la producción de la imagen.
- Sistematización de usos ortográficos.
- Expresión corporal, ademanes, gestos, respiración, manejo de la voz para representaciones teatrales y para la lectura en voz alta.
- Trabajo con el léxico de las otras ciencias del currículo y de ámbitos de la vida que excedan lo familiar-diario.
- Trabajos de morfología derivativa: procedimientos léxicos del español para la formación de palabras; morfología etimológica.

- Desarrollos de valoración de la propia lengua.
- Aptitud para el uso del diccionario.
- Adiestramiento en la computadora.
- Adiestramiento en mesa redonda, discusión pública, defensa de posturas, valoración del disenso y del diálogo respetuoso como principio de convivencia democrática.
- Adiestramiento en conversación cotidiana: saludo, turno, estrategia dialógica, léxico adecuado, entonación; conversación telefónica.
- Entrenamiento en prácticas de grabaciones de sus propias conversaciones y de discursos en situaciones formales (una conferencia, por ejemplo).
- Práctica de escucha de estilos formales.

EDUCACION POLIMODAL

Edad: 15, 16 y 17 años

El ciclo polimodal debe recibir un adolescente preparado y maduro en las habilidades y destrezas de escritura/lectura/escucha/ habla y ha de pretender un adolescente preparado para la vida universitaria y/o laboral.

• Estilo de trabajo:

- a) con los textos de las otras asignaturas para guiar el proceso de comprensión y producción científicas de cada área;
- b) con el diario, revistas, emisiones de TV y radio para comentar, interpretar, criticar, emular, re-producir “al estilo de”, crear, etc.;
- c) con los textos literarios orales y escritos de la comunidad, del país, del continente, de España, en círculos crecientes de complejidad y en interacción o transacción (esto es, por ejemplo, temáticas compartidas entre dos textos o a través de varios textos);
- d) con el diccionario común y con el diccionario de argentinismos para la adquisición de la conciencia regional.

El ciclo polimodal deberá considerar:

• Preparación para la vida universitaria:

- tomar notas;
- preparación de borradores (planificar el discurso escrito);

- reelaboración de un texto;
 - paráfrasis de un texto;
 - resumen/síntesis;
 - cuadros esquemáticos;
 - exposición oral de posturas personales;
 - elaboración de ensayos.
- Trabajo con el léxico manejado en los cursos anteriores para que no sea olvidado y, sumado a ello, un nuevo entrenamiento en designación de objetos, conceptos, sentimientos, etc.
 - Trabajo con los medios de comunicación para la adquisición de un maduro juicio crítico. Especialmente, trabajo con el diario de la comunidad y de la capital.
 - Trabajo con las diferentes estrategias discursivas, en particular, las expositivas, las argumentativas, las de explicación, las de reformulación.

Sería deseable que al finalizar el ciclo polimodal, pudiera incorporarse en todo el país una prueba de aptitud lingüística en la que el alumno que manifestare voluntad de ingreso en estudios superiores demuestre sus competencias mediante, por ejemplo, la confección de un ensayo sobre un tema dado en el momento de la prueba. De esta manera, todos los objetivos del área Lengua convendrían en esa prueba, cerrando un ciclo ajustado en torno a *un* objetivo central: la maduración de las competencias lingüísticas.

III. FORMACION DOCENTE

1. Formación de grado

1.1. Formación de maestros

En el área Lengua los maestros deben tener un entrenamiento específico a partir de una experiencia vivencial sobre la implicancia del hecho lingüístico; esto, porque la realidad nos informa sobre situaciones de pobreza lingüística muy marcada en los aspirantes a magisterio y, por lo tanto, es imperativo corregir primero esa situación proveyendo al aspirante de una competencia lingüística adecuada. Luego vendrán las materias de contenido y luego las didácticas. Así, un plan de estudios para magisterio debería contar con tres años de adiestramiento en lengua materna/lingüística, distribuidos de la siguiente manera:

En el primer año: un taller de adiestramiento en la competencia lingüística personal (tanto en lo oral como en lo escrito) que abarque, al menos, lo léxico-morfológico y la estructuración textual. *Fundamento*: si el futuro docente no experimenta en carne propia los alcances del problema lingüístico no podrá “ver” la significatividad del mismo en lo que hace a educación.

Otro año dedicado a lingüística aplicada: teorías de estructuración discursivo-gramatical con su correspondiente aplicación y práctica. *Fundamento*: el docente necesita la fundamentación teórica de lo que experimentó en el primer curso.

Otro año dedicado al análisis de las propuestas de trabajo existentes sobre: ortografía, ortografemática, ortología, crecimiento léxico, estructuración sintáctica, estructuración textual y, sin duda, sobre lectoescritura inicial. *Fundamento*: antes de dedicarse a una propuesta pedagógica, el docente debe conocer el camino que se ha recorrido en la ciencia del lenguaje, los experimentos y los descubrimientos realizados.

En su formación, también el docente de la EGB ha de tener una apertura a todo lo corporal-expresivo y un entrenamiento en medios masivos de comunicación y de su empleo (en particular, el diario).

1.2. Formación de profesores

Las instituciones formadoras de profesores del área lengua materna habrán de ejercitar gran coraje para proponer planes de estudio que conviertan los actuales en planes de futuro mediante la incorporación de áreas de saber no convencionales al uso actual: esto requiere imaginación, destreza, generosidad, espíritu constructivo, visión del porvenir. Seguramente más difícil de lograr en los ámbitos universitarios, donde la estructura académica es muy rígida, porque se parte de un "ideal" de formación académica centrado particularmente en lo enciclopédico literario y semiótico, que, llegado el momento, se enfrenta a la realidad laboral: un docente con título universitario que no ha sido preparado para ir a dar su clase de lengua tal como hoy lo está reclamando tanto la ciencia como la sociedad.

Ante ello, sería de desear que en las carreras terciarias y universitarias se pensara en un plan de estudio dividido en dos etapas: una primera, dedicada a "enseñar a enseñar": a) lengua, b) literatura; y una segunda etapa, dedicada a una formación teórico-académica de mayor profundidad.

La primera etapa podría estar estructurada para lengua materna, de la siguiente manera:

Primer año

Taller de producción lingüística oral y escrita; Introducción a la Psicolingüística; Introducción a la Sociolingüística; Literatura infanto-juvenil; Semántica y sintaxis aplicada; Taller de lectura.

Segundo año

Taller de producción lingüística oral y escrita; Psiconeurolingüística (memoria, comprensión, visión, motricidad, etc.); Lectura comprensiva y veloz; Medios masivos de comunicación (diario, radio, TV); Teatro y expresión corporal; Semántica y sintaxis aplicada; Taller de lectura.

Tercer año

Taller de producción lingüística oral y escrita; Principios de fonología; Literatura infanto-juvenil; Computación y enseñanza; Tipos de estructuración textual; Semántica y sintaxis aplicada; Taller de lectura.

Para literatura, el plan debería incorporar en lugar de las semánticas y sintaxis aplicadas, introducciones a la literatura regional y a la literatura argentina y en lugar de fonología, introducción a la literatura hispanoamericana.

2. Actualización docente, en particular para la puesta en marcha de los contenidos mínimos renovados

Para la puesta en marcha de los nuevos contenidos curriculares el Ministerio de Educación de la Nación *tiene el deber* de preparar al docente ya que, de no hacerlo, la nueva propuesta *se perderá y solo generará incertidumbres y rechazos*. Para lograr esa preparación, sería de desear que:

a) El Ministerio entrenara un primer grupo de docentes de todo el país, seleccionados según criterios a discernir, no muy numeroso, organizado por provincias o por grupos de provincias. Este será luego el encargado de la formación en su región, siguiendo el mismo esquema, hasta agotar el número.

b) Establecer un mes completo de licencia para que el docente haga el curso.

c) Los cursos podrán dictarse uno por mes a partir de marzo, salteando julio, hasta noviembre incluido; de esta manera, se abarca una amplia gama de posibilidades numéricas.

d) El dictante será convenientemente remunerado y los asistentes deberán gozar también de otros beneficios, tales como subsidio para viaje y alojamiento si no fuera de la ciudad donde se dicta el curso.

2.1. Contenidos mínimos del curso de actualización para docentes del área lengua

El curso ha de estar orientado para que el docente rectifique su concepción de la enseñanza/aprendizaje de la lengua: hoy debe hacerlo con un criterio despegado de la tradicional cultura meramente gramaticalista, literaturista, estilista, más próximo a un criterio de instrumentalidad; la lengua está al servicio de los aprendizajes escolares y ha de ser el sustento del alumno para aprehender conocimientos y para actuar socialmente. Para ello, el curso deberá mostrarle cómo se puede trabajar en:

a) estructuración discursivo-textual, escrita y oral,

b) comprensión y producción lingüísticas, tanto en lengua escrita como oral,

c) operatividad con los medios masivos de comunicación,

d) proyectar planes cíclicos para ortografía, ortología, ortografemática, morfo-lexemática,

y además, un entrenamiento metodológico para:

e) tareas inter y transdisciplinarias,

f) nuevas técnicas de evaluación.

Se necesita revertir el criterio de la enseñanza aprendizaje de la lengua. El docente debe empezar a creer que si toma el texto de Historia y lo trabaja en la hora de Lengua indicando relaciones textuales de todo tipo, practicando léxico, resumen, re-estructuración/narración, etc. está dando clase de lengua. Que si trabaja junto con el profesor de Lengua II en léxico comparado, en pequeños ensayos de contrastes morfológicos, en ejercicio de percepción de articuladores, de distribución textual, etc., está dando clase de lengua. Que si trabaja con el profesor de educación física en ejercicios de respiración, de adiestramiento corporal, etc. está dando clase de lengua. Que si trabaja con un profesor de teatro en ejercicios de voz, de entonación, de articulación, de expresión corporal, está dando clase de lengua. Que si practica simulación de entrevistas televisivas o radiales, de programas televisivos o radiales, con las indicaciones críticas y el respeto de las normas tanto formales como lingüísticas de esas situaciones, está dando clase de lengua. Que si hace prácticas de gramática está dando clase de lengua.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M., 1984, *Le récit*, París, PUF.
- ALVAR EZQUERRA, M., 1993, *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
- ARNOUX, E. y otros, 1987, *Polifonía. Elementos de semiología y análisis del discurso*, Buenos Aires, Cursos Universitarios.
- AUSTIN, J. L., 1982, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BARRENECHEA, A. M. y otros, 1979, *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette.
- BERNARDEZ, E. (comp.), 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- BORETTI DE MACCHIA, S., 1983, *Estructuras coloquiales de la interrogación en el español de Rosario*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- BOSQUE, I., 1990, *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, I., 1991, "Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática", en: *Actas de I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*, Universidad de Extremadura, ICE.
- BRICE HEATH, Sh., 1983, *Ways with words*, Nueva York/Melbourne, Cambridge University Press.
- BRONCKART, J. P., 1992, "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico", en: *Anuario de Psicología*, Nº 54, Barcelona.
- BROWN, G. y G. YULE, 1983, *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BUREAU, C., 1987, *Cinq études sur la langue oral d' enfants, d' adolescents et d' adultes francophones de la région de Québec*, Québec, Université Laval.
- CASSIRER, E., 1979, *Antropología filosófica*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- CIAPUSCIO, G., 1989, "El texto de divulgación científica: un análisis semántico", en: *RLA*, Nº 27.
- COSERIU, E., 1981, *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.

- COSERIU, E., 1981, *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Narr.
- CHAROLLES, M., 1990, *Le discours*, Nancy, PUN.
- CHOMSKY, N., 1989, *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. y J. PIAGET, 1982, *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica.
- CULLER/DERRIDA/FISH/JAMESON y otros, 1989, *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor.
- DE BAUGRANDE, R. y W. DRESSLER, 1986, *Introduction to text linguistic*, Nueva York, Longman.
- DE IMAZ, J. L. y otros, 1992, *Informe blanco sobre el sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Fundación Banco de Boston.
- DE LUCA, M., 1983, *Didáctica de la lengua oral*, Buenos Aires, Kapelusz
- DE GREGORIO y C. RÉBOLA DE WELTI, 1992, *Coherencia y cohesión en el texto*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- EBNETER, T., 1982, *Lingüística aplicada. Introducción*, Madrid, Gredos.
- DÍAZ VÉLEZ, J., 1985, "Lingüística aplicada y lengua materna en la Argentina", en: *Revista argentina de lingüística*, I.
- DONNI DE MIRANDE, N., 1994, "Argentina", en: *El español de América. Cuadernos Bibliográficos*, Madrid, Arco Libros.
- ECHEVARRÍA M., M. HERRERA y M. VEGA, 1986, "Diseño y construcción de una prueba de vocabulario pasivo: TEVI" en: *RLA*, N° 24
- ECHEVARRÍA, M. y otros, 1987, "Disponibilidad léxica en Educación Media", en: *RLA*, N° 25
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S., 1985, *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid, Arco Libros.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY, 1985, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Méjico, Siglo XXI.
- FONTANELLA de WEINBERG, M.B., 1987, *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística*, Buenos Aires, Hachette/Edicial.
- GARCÍA GARCÍA, E., 1993, "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora", en: *Didáctica*, N° 5, Madrid.
- GÓMEZ MACKER, L., 1992, "¿Qué pasa con el castellano en Chile?", en: *Revista de Educación*, marzo 1992, Santiago de Chile.
- GRICE, H.P., 1975, "Logic and conversation", en: Cole P. y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, 3 (Speech Acts), Nueva York, Academic Press.
- HAENSCH, G. y otros, 1982, *La lexicografía*, Madrid, Gredos.
- HALLIDAY M. A. K., 1982, *El lenguaje como semiótica social*, Méjico, FCE.
- HALLIDAY M. A. K. y R. HASAN, 1976, *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HALLIDAY, M. A. K., 1989, *Spoken and written language*, Oxford University Press.

- HEYDRICH, W. (edit.), 1989, *Connexity and Coherence: analysis of text and discours*, Berlín, de Gruyter.
- HUDSON, R., 1992, *Teaching Grammar*, Oxford, Blackwell
- JAKENDOFF, R., 1983, *Semantics and cognition*, Cambridge, MIT Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K., 1990, *Les interactions verbales*, París, Armand Collin.
- KOVACCI, O., 1990-1992, *El comentario gramatical*, Vol. I y II, Madrid, Arco Libros.
- KOVACCI, O., 1992, "La enseñanza de la lengua materna. La gramática", en: Congreso de Lengua Española, Instituto Cervantes, Sevilla.
- LAMÍQUIZ, V., 1985, *El contenido lingüístico*, Barcelona, Ariel.
- LANG, M., 1992, *Formación de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- LAVANDERA, B., 1985, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires CEAL
- LEECH, G., 1983, *Principles of pragmatics*, Londres, Longman
- LENNEBERG, E., 1982, *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LEVINSON, S., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LO CASCIO, V., 1991, *Grammatica dell'argomentare*, Florencia, La Nuova Italia.
- LONGACRE, R., 1983, *The grammar of discourse*, Nueva York/Londres, Plenum Press.
- LÓPEZ MORALES H., 1986, *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- LÓPEZ MORALES, H., 1992, "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", en: *RLA*, N° 30.
- LURIA, A. R., 1979, *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Pablo del Río Editor.
- LYONS, J., 1977, *Semántica*, Cambridge, Cambridge University Press
- MANACORDA DE ROSETTI, M., 1979, *La gramática actual*, Buenos Aires.
- MASSUH, V., 1982, *La Argentina como sentimiento*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MENÉNDEZ, S., 1993, *Gramática textual*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- MOESCHLER, J., 1985, *Argumentation et conversation*, París, Hatier.
- MOLL, L. (comp.), 1993, *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- MUGICA, N. y Z. Solana, 1989, *La gramática modular*, Buenos Aires, Hachette.
- MUÑOZ G. y M. VÉLIZ, 1983, "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición", en: *RLA*, N° 21.
- NOLAN, R., 1994, *Cognitive practices*, Cambridge, Blackwell
- OBIOLS, G. y S. de OBIOLS, 1994, *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- OLSON, D. y otros, 1985, *Literacy, Language, and Learning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- ONG, W., 1982, *Orality and Literacy*, Londres, Methuen.

- PAGLIARO, A., 1969, *Il Segno Vivente*, Torino, Edizione RAI.
- PEÑÁLVER CASTILLO, M., 1991, *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Granada, Comares.
- PERONARD, M., 1987, *El lenguaje, un enigma*, Valparaíso, Don Quixote.
- QUILIS, A., 1978, "La enseñanza de la lengua materna", en: *BAPLE*, N° 6
- REYZÁBAL M.V., 1993, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- ROJAS, E. (coordinadora), 1991, *Hacia la incorporación de los mass media en la enseñanza de la lengua*, Tucumán, INSIL.
- ROMO DE MERINO, A., JIMÉNEZ DE MARTÍN, A. y JOSEFA BERENGUER, 1990, *La gramática en la enseñanza de la lengua materna*, San Juan, Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M., 1993, *Antología gramatical*, Buenos Aires, Ediar.
- SEARLE J., 1983, *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*, Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T., W. KINTSCH, 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- VAN DIJK, T., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VILCHES, L., 1990, *La lectura de la imagen*, Barcelona, Paidós.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M., 1993, *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*, Buenos Aires, Colihue.
- VIRAMONTE DE AVALOS, M. y A. M. Carullo de Díaz, 1993, "Enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en Córdoba (capital). Realidad y problemática", en: *Trabajos del CIL*, VI, Universidad Nacional de Córdoba (Número dedicado al tema).
- VIGNER, G., 1982, *Ecrire*, París, Clé International.
- VIGNER, G., 1982, *Lire: du sens au texte*, París, Clé International.
- VYGOTSKY, L., 1992, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WEINRICH, H., 1981, *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos.
- ZAMUDIO DE MOLINA, B. y M. E. SIFÁN, 1992, *Lingüística del texto. Selección de trabajos*, fascículo 7, Col. "Elementos de semiología y análisis del discurso", Buenos Aires, Cursos Universitarios.

ANEXO 1 QUE SUPONE ESTE PROYECTO

1) Que la educación lingüística debe ser transversal en el currículo general y en los proyectos de cada escuela.

2) Que se trabaje mucho más con la asignatura y que el maestro/profesor de lengua se convierta en un guía de la aprehensión y producción de los conocimientos que el niño/adolescente va adquiriendo en la escuela.

3) Que debe haber en cada institución un proyecto en el que todos los docentes de otras áreas colaboren con el profesor de Lengua, mediante: entrega de textos de su asignatura para que se trabajen en clase de Lengua, así como el vocabulario básico que se desea que el alumno domine; permanente colaboración en lo que a ortografía, presentación de trabajos, caligrafía, ortología, etc. se refiere (siguiendo los principios que se le informen desde la clase de lengua). También cada institución deberá proponer un plan cíclico, al menos, para las áreas de ortografía, caligrafía y léxico.

4) Que los temas de educación social deben ser particularmente sentidos en la planificación: respeto del léxico empleado según la persona y las circunstancias, respeto de los turnos, respeto de las entonaciones, respeto de los gestos.

En la tendencia actual de educación ecológica no puede estar ausente la ecología lingüística esto es, la búsqueda de una relación de equilibrio entre los hombres y el medio en el que viven, relación que se sustenta en el lenguaje, buscando sustituir las descompensaciones que se hubieran producido.

5) Que la asignatura de aquí en más sea nominada "lenguaje" por cuanto de esta manera alude a la integralidad de la actividad del hombre.

6) Que se debe solicitar a las entidades de investigación que apuren trabajos y estudios (entre otros, pero lo más urgentes) sobre: léxico básico de las comunidades, léxico disponible en el niño y en el adolescente, estructuración discursiva promedio en una comunidad, problemas de comprensión y de producción lingüísticas.

ANEXO 2

PARA SER ESPECIALMENTE CONSIDERADO: EL PROBLEMA DE LAS LENGUAS INDIGENAS

El Prof. César A. Fernández (Universidad Nacional del Comahue) ha hecho llegar a quien suscribe el siguiente documento:

En la República Argentina se hablan varias lenguas indígenas tales como wichi, mapuche, tehuelche, toba, aimará, mocobí, vilela, chiriguano chané, guaraní, chorote, chulupi, pilagá, diaguito calchaquí.

De estas lenguas, algunas como el tehuelche, vilela, diaguito calchaquí, chorote se hallan en proceso de extinción; otras como el guaraní, quichua, aimará, mapuche tienen un importante número de hablantes y una renovada vitalidad que se ha visto reforzada por la inmigración de los países vecinos de Bolivia, Paraguay y Chile.

Dentro de ese contexto, es necesario distinguir varios aspectos en la relación que se establece entre la lengua de alfabetización y la lengua indígena.

En primer lugar hay que señalar el caso de los grupos que pueden ser alfabetizados en español, porque tienen un bilingüismo equilibrado o una mayor competencia en la lengua nacional. Dentro de esto hay que mencionar dos alternativas posibles: la alfabetización en la variante estándar o en la no estándar. Sólo la segunda genera una aclaración, pues se plantea una situación de bidialectalismo. La existencia de variantes no estandarizadas del castellano de Argentina ha sido estudiada por B. E. Vidal de Battini (1964) y por el PREDAL (1980). Una parte importante de la población inicia su escolarización hablando una de esas variantes no escolarizadas. En algunos casos se halla interferida por una de las lenguas indígenas mencionadas, en otros se trata de una variante rural o de algún dialecto o sociolecto regional. El desafío que se plantea a los educadores es trabajar esas variantes no estandarizadas con el objeto de armonizarlas en una lengua común que permita en el curso de la escolaridad primaria aproximarse a la variante estándar regional.

En segundo lugar, se da el caso del monolingüismo (en una lengua pilagá, por ejemplo, pero también en guaraní) o del bilingüismo dominante con mayor competencia en la lengua aborígen, para lo cual es necesario prever la alfabetización bilingüe y bicultural que establece la ley N° 24.195/93 o la Ley Federal de Educación en sus artículos 50, inc. q, y 34, así como la ley N° 21.302/85 de Protección al Aborígen.

ANEXO 3

NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

- BERROTARÁN, Gabriela. Directora de Escuela Secundaria (privada). Especialidad: Psicolingüística.
- DÍAZ, Ana C. de. Prof. de Francés. Investigadora en pedagogía Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCÍA ASTRADA, Susana. Prof. Titular de Filosofía de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Especialidad: Filosofía de la Educación.
- LIZARRITURRI, Sonia. Prof. Seminario Enseñanza de la Lengua. Universidad Nacional de Córdoba. Especialidad: Lengua y Literatura.
- MERILES, Pampa A. de. Ex-Directora Esc. Secundaria "A. Garzón Agullo". Especialidad: Lengua y Literatura.
- PELÁEZ, Susana C. de. Asesora Pedagógica (diversos colegios). Especialidad: Asesoría Escolar.
- PERRÉN DE VELASCO, Lila. Prof. Titular de Literatura Especial. Ex-Decana de la Facultad de Filosofía Humanística. Universidad Católica de Córdoba. Especialidad: Literatura española, Lenguaje y Filosofía.
- REMEDI, Luz. Asesora Política. UCD. Especialidad: Historia y Lengua.
- RONCAGLIA, Silvina R. de. Prof. de Literatura Argentina y de Análisis del discurso. Universidad Nacional de Córdoba. Especialidad: Lengua y Literatura.

Producción editorial a cargo de la Dirección General de
Investigación y Desarrollo
Coordinación: Unidad Técnica de Publicaciones de la
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Armado: Silvana Ferraro
Diseño de tapa: Juan Pablo Fernández

ESTE LIBRO SE TERMINO DE IMPRIMIR EN AGOSTO DE 1996
CON UNA TIRADA DE 5000 EJEMPLARES EN
TALLERES GRAFICOS RECALI
TEL. 302-1700 PERDRIEL 1534 CAP.FED.

La colección completa de
Fuentes para la Transformación Curricular
incluye los siguientes tomos:

Lengua

Matemática

Ciencias Naturales

Ciencias Sociales
(2 volúmenes)

Tecnología

**Educación Artística y
Educación Física**

Formación Ética y Ciudadana

Nivel Inicial

Consulta a la Sociedad
(2 volúmenes)

lengua

fuentes

PARA LA TRANSFORMACION CURRICULAR



Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa
Dirección General de Investigación y Desarrollo

1996