

SOBRELECTURAS

Saber de lectura

Norma Desinano



SOBRELECTURAS

Saber de lectura



Coordinadora de la Colección
Elena Luchetti

Edición
Rosalía Muñoz

Corrección
Cecilia Biagioli

Diseño de Colección y tapa
Estudio de diseño ZkySky

Diagramación
Verónica Codina

Producción industrial
Pablo Sibione

Desinano, Norma

Saber de lectura / Norma Desinano. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :

Aique Grupo Editor, 2020.

88 p. ; 23 x 16 cm. - (Sobre lecturas)

ISBN 978-987-06-0911-7

1. Ciencias de la Educación. I. Título.

CDD 370.28

© Aique Grupo Editor S. A. 2020

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad de Buenos Aires.

(011) 4865-5000

centrodocente@aique.com.ar/recepcion@aique.com.ar

www.aique.com.ar - Facebook: Aique Grupo Editor

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA.

ISBN 978-987-06-0911-7

Primera edición

Hecho el depósito que previene la Ley 11723. No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.

Esta edición se terminó de imprimir en diciembre de 2020 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

SOBRELECTURAS

Saber de lectura

Norma Desinano



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, with the 'I' being slightly taller than the other characters.

AIQUE

Índice

Para saber de qué hablaremos	7
Lenguaje verbal y discurso	21
La lectura, funciones y acciones	37
El lector y la lectura	51
Los textos <i>para aprender</i> (consignas, enunciados de problemas y desarrollo de temas relacionados con áreas disciplinares).....	57
Los textos literarios	63
Una mirada sobre las estrategias para formar lectores	67
Bibliografía comentada	
¿Qué podemos leer los maestros?	85

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, with the 'I' and 'Q' being particularly prominent.

AIQUE

Para saber de qué hablaremos

Las palabras *leer* y *lectura* tienen muchos significados dentro del lenguaje cotidiano, y la actividad involucrada en ellas acompaña a los seres humanos desde muy temprano en nuestra evolución como especie. Estamos acostumbrados a asociar lectura con escritura, pero existen muchos otros signos y señales a nuestro alrededor que los seres humanos hemos leído de manera constante y desde siempre, como las estrellas; o las de hoy en día, como los colores de un semáforo y la imagen de una enfermera con el dedo sobre los labios. En términos amplios en este caso, entendemos que leer es dar una significación a fenómenos disímiles advertidos a través de nuestros sentidos. Dentro de la constitución psíquica de los seres humanos, otorgar significaciones no solo es una capacidad de enorme importancia para saber cosas del mundo, sino también porque, en la medida en que compartimos la significación de los signos con otros, nos incluimos como personas dentro de los grupos sociales. Es decir que estos grupos sociales crean sistemas de signos más o menos estables —por ejemplo, las lenguas—, que permiten que quienes constituyen esos grupos se integren y se comuniquen.

Si ahora, reconociendo lo dicho hasta aquí, pensamos en la asociación de lectura con escritura, vemos que a lo largo de los milenios el ser humano ha desarrollado formas muy específicas de utilizar signos que conlleven una significación que podemos compartir. Los grupos humanos primitivos comenzaron a utilizar lo que hoy llamamos *lenguaje verbal* para comunicarse, al mismo tiempo que usaron diferentes tipos de imágenes, que nada tienen que ver con la escritura, con el

mismo fin o con fines parecidos. En algún momento de ese desarrollo, se advirtió la posibilidad de asociar el lenguaje verbal con imágenes gráficas más o menos estables, para lograr que lo que simplemente se había dicho quedara fijado de un modo material, para superar las fallas de la frágil memoria humana. Así nació la escritura, en primer lugar, para guardar constancia de los bienes, los impuestos, las compras, las ventas; en segundo lugar, para encuadrar a través de la ley las conductas sociales; luego para fijar dogmas y ritos religiosos; y casi al mismo tiempo, para dejar testimonio de la burocracia de los Estados, cualquiera fuera su organización. En algún momento de este largo recorrido, también empezaron a materializarse en la escritura textos orales que englobaremos en forma amplia dentro de *lo literario*; al mismo tiempo que comenzó a usarse la escritura para la comunicación cotidiana imprescindible en la sociedad.

Las escrituras fueron constituyéndose según sistemas diferentes. Nuestro sistema de escritura es fonográfico, porque relaciona grafías con sonidos, y específicamente es alfabético porque cada grafía (grafema) se combina con una unidad de sonido mínimo (fonema) propio del lenguaje verbal hablado de nuestra lengua. Esta descripción daría lugar a pensar que todos, cuando estamos alfabetizados, lo que hacemos es descifrar la escritura para transformar lo que percibimos sensorialmente del plano de las grafías al plano de los sonidos. Esa visión de la lectura no está nada lejos de lo que, durante siglos, se hizo para enseñar a leer: se aprendía el alfabeto y se descifraban textos escritos. Pero esto no es leer en el sentido en que culturalmente hoy entendemos el término, y menos todavía podríamos llamar *lectura* a este proceso. Es importante separar entonces lo que podemos considerar sistema de escritura de lo que el sujeto, valiéndose de aquel como un instrumento, logre en el campo de la escritura y de la lectura.

Tenemos aquí un primer recorte fundamental: nuestro objetivo en este libro será tratar sobre el concepto de lectura como forma de alcanzar conocimientos y experiencias de toda índole sobre la realidad y sobre lo imaginario. Es decir, descartaremos desde el inicio la posibilidad de entender la lectura como simple descifrado, y buscaremos

una *apoyatura epistemológica* para elaborar un concepto de lectura. Este concepto surgirá de la elaboración consciente de los criterios que guían nuestros propios procesos de lectura, de las actividades que realizamos durante esos procesos, y de los alcances y los límites de toda estrategia que propongamos para orientar las acciones didácticas cotidianas en el ámbito escolar.

Hemos mencionado la necesidad de una “apoyatura epistemológica”, reconociendo que la mención de lo epistemológico podría crear un cierto repelús en los lectores. Muchas veces se piensa que lo epistemológico es complejo y que está fuera del campo de conocimiento de quienes no son especialistas, o que el concepto no tiene utilidad ni trascendencia dentro de sus actividades, en este caso, la docencia. En realidad, y considerando justamente que somos docentes, debemos comprender que trabajamos con sujetos y que los introducimos en ciertas áreas de conocimiento, por tanto no mencionar la palabra *epistemología* (o *epistemológico* para el caso) resulta fuera de lugar porque nuestra tarea se relaciona directamente con ella, aunque no nos demos cuenta. En eso podemos parecer nos al personaje de una comedia de Molière, que quería instruirse, y contrata a alguien para que le explique ciertos temas relacionados con la literatura; queda sorprendido cuando le aclaran que hay prosa y hay verso, y que él ha hablado en prosa toda su vida sin saberlo. Es importante que empecemos a pensar también que nuestras acciones en los procesos de enseñanza están siempre marcadas por pautas de orden epistemológico. Cuando nos referimos a la enseñanza y al aprendizaje, a estrategias y metodologías, a sujetos que enseñan y que aprenden, estamos hablando acerca del conocimiento, es decir, de líneas teóricas o de modelos explicativos o de metodologías —para nombrar solo algunos temas—, problemas sobre los que reflexiona la epistemología. Ocurre que los temas mencionados, además de plantearse dentro de las disciplinas científicas (por ejemplo en las ciencias de la educación), se ubican en primer término dentro de la reflexión filosófica en el campo de la epistemología. Esta reflexiona sobre la elaboración del conocimiento, por tanto su objetivo general y básico es proponer conceptos que permiten describir aspectos de esa elaboración

que luego se retoman y especifican dentro de las disciplinas científicas. *Episteme* quiere decir ‘conocimiento’, por tanto, los maestros estamos involucrados siempre en lo epistemológico.

Vamos a tratar de concretar más lo que acabamos de exponer. Supongamos un texto de ciencias biológicas, por ejemplo sobre las células nerviosas, acorde con lo que deberían conocer niños de escuela primaria, y una consigna de trabajo como la siguiente: “Comenten grupalmente el siguiente texto y propongan títulos que consideren adecuados”. Esta consigna se basa, en principio, en que la lectura puede ser un medio para elaborar conocimientos. Pero también en que es posible, y quizás conveniente, que el trabajo de lectura se realice interactivamente, ya que esa interacción puede llevar a acuerdos sobre los conocimientos, aunque esos acuerdos no tienen por qué ser unánimes, lo cual es bueno para que los alumnos puedan colaborar entre sí para aprender. En términos epistemológicos, quien propone esta consigna se atiene a una concepción interactiva del aprendizaje. Además, presupone que, en esa interacción, pueden aparecer discrepancias individuales que no se deben desechar sin más. Por otro lado, también piensa que es factible aprender leyendo, es decir, que ciertos conocimientos llegan hasta nosotros a través del lenguaje verbal en su forma escrita. Por lo que concretamente se pide en la consigna, asimismo, quien la escribió considera que debe existir un proceso de reelaboración de esos conocimientos por parte de quien lee, sin limitar el proceso a una repetición puntual de lo que ha leído.

La epistemología ha sostenido a lo largo del tiempo distintos puntos de vista acerca de los conocimientos, de las formas en que se elaboran y se comparten. Hoy una línea preponderante dentro de ella sostiene que los conocimientos teóricos elaborados por las ciencias son tales en la medida en que se significan a través del lenguaje verbal escrito, que se avalan mediante la discusión y que en la ciencia, cualquier ciencia, pueden coexistir teorías que se centren en propuestas explicativas divergentes. Podemos pensar, entonces, que el maestro que elaboró la consigna, y probablemente sin saberlo, se ha atenido con bastante certeza a lo que se propone hoy desde la reflexión epistemológica.

Esto nos lleva a pensar que, en general, las reflexiones epistemológicas se filtran a través de las ciencias a los conocimientos generales de una cultura en una época determinada y se constituyen, si no como conceptos, por lo menos, como nociones generales que guían nuestras acciones. Por otro lado sabemos también que, a veces sin especificarlo explícitamente, las teorías sustentadas en las ciencias de la educación o las del lenguaje se encuadran, en gran medida, en las reflexiones epistemológicas que incluyen los puntos de vista que hemos delineado de manera general en el análisis de la consigna. Por ello, podemos afirmar que, aun sin darnos cuenta, compartimos esos puntos de vista subyacentes a la consigna, porque los hemos elaborado cuando nos formábamos en nuestra carrera docente. En otras palabras todos nosotros, en especial como docentes, trabajamos sobre la base de ciertas nociones epistemológicas, lo que puede ocurrir es que no tengamos clara conciencia de ello, o que no comprendamos del todo su importancia. En esos casos, muchas veces orientamos los aprendizajes hacia un camino errado. Es así como, en el ejemplo anterior, pueden elegirse consignas que difieren mucho en lo epistemológico de la que hemos comentado. Simplemente comparemos, la primera puede ser: “Lean el siguiente texto y acuerden en darle un título adecuado”; otra podría ser: “Leé el siguiente texto y luego respondé: ¿Qué es una neurona?, ¿Cuál es su forma?, ¿Qué funciones tiene?”, etc. En el primer caso, se supone que dos o más niños comentarán el texto y podrán elaborar un título que responda en forma general al tema tratado; en el segundo caso, probablemente, cada niño copie una serie de informaciones que el texto proponga y lo hará muchas veces sin pensar demasiado en lo que escribe. Nos parece que no es necesario profundizar en las diferencias que saltan a la vista.

Lo que deberíamos recordar entonces es que sería conveniente tener en claro cuáles son las nociones epistemológicas que sostienen las ideas sobre enseñanza, aprendizaje y sujeto que orientan nuestro trabajo para decidir, por ejemplo, cuál consigna proponemos y por qué la elegimos tras considerarla mejor elaborada que otra, en el sen-

tido de que elegirla pasa por el hecho de que dará una orientación más adecuada para que el niño aprenda.

Hasta aquí estuvimos reflexionando en el campo epistemológico y viendo en forma muy general la lectura en relación con el conocimiento, especialmente científico, dado el ejemplo de consigna usado.

Ahora nos ocuparemos de otro tipo de lectura, ya que es conveniente considerar que existen materiales de lectura que están a nuestro alcance, y a los que nos dirigimos con otros objetivos: informarnos, comunicarnos, entretenernos, satisfacernos estéticamente. Todo esto no tiene que ver con el conocimiento de la manera en la que lo hemos considerado más arriba, por lo que el encuadre que corresponde tomar en cuenta ahora excede el ámbito de la epistemología.

Vamos a limitarnos a las lecturas en las que lo estético ocupa un lugar principal. Pondremos en primer término lo literario, ya que leer para aprender y leer para disfrutar del lenguaje como obra de arte son los dos objetivos quizás más claros dentro de los diseños curriculares. Volveremos sobre este tema en los capítulos posteriores, pero vale la pena establecer desde ya que las teorías que se ocupan de la lectura literaria se refieren a descubrir valores estéticos y no a elaborar conocimientos —que pueden surgir a veces en forma tangencial al leer una obra literaria, como conocer lugares geográficos a partir de la descripción que plantea el escenario de una novela—, pero que no son el eje por el que pasa lo fundamental de la novela.

En el caso de la literatura, hablamos de *valor estético* cuando a partir de un texto, el lenguaje nos hace imaginar sentimientos y emociones, hace que hallemos palabras para nuestras propias experiencias, nos despierta nuestra atención, nos hace estar a la expectativa, hace que reconozcamos el valor de una palabra para invocar la memoria, nos advierte de la inteligencia con la que se creó una trama o de la habilidad con que se agruparon los sonidos para crear significaciones múltiples sobre la red de las significaciones cotidianas de las palabras... Es decir, a través de la lectura, existe una enorme posibilidad de gozar de experiencias imaginarias que enriquecen nuestro mundo real. Se vuelve necesario aclarar algo que será importante

retomar: no todos los seres humanos somos alcanzados por los valores estéticos de la literatura y en cambio, a veces, somos capaces de alcanzar el mismo goce a través de la música, ante un cuadro, ante el juego armónico y efectivo de un equipo deportivo que muestra la ductilidad del cuerpo humano en movimiento, ante la danza o una escultura. Esto quiere decir que no todos los seres humanos apreciamos valores estéticos en la literatura y esto, aunque no nos convierte en no-lectores, sirve para poner un límite a las expectativas planteadas en algunos diseños curriculares acerca de que es casi un deber del docente que los alumnos lleguen a ser lectores de literatura. Lo importante quizás es poner ante el niño múltiples posibilidades de apreciar valores estéticos y ayudarlo a encontrar su propio camino. No porque al niño no le interese la literatura un docente renuncia a ayudarlo a ser un buen lector: nuestro objetivo es buscar la forma de que los niños sean buenos lectores de literatura o de otros textos... y dejamos para más adelante las precisiones acerca de qué entendemos por *buen lector*.

Tenemos que diferenciar también, dentro de lo que consideramos el campo de la literatura, todo un conjunto de textos escritos cuyo objetivo es el estudio crítico de las obras literarias que abarcan temas, como el estilo del autor, la función del lector, los géneros literarios, los recursos retóricos, las relaciones entre literatura y sociedad, etc. Es decir que estos textos constituyen otra vertiente de lo literario y nos permiten elaborar conceptos y manejar nociones sobre aspectos de las obras literarias. En general, no trabajamos estos textos en la escuela primaria, pero los maestros deberíamos tener nociones muy claras acerca de los géneros, valores estéticos, recursos retóricos, entre otros aspectos necesarios para seleccionar obras literarias adecuadas para niños. Las obras que tratan estos temas, si bien se relacionan con la estética como reflexión filosófica y no con la epistemología, demuestran la posibilidad de la existencia de conocimientos y nociones, aunque no se trate de una ciencia. Como lo plantean algunos epistemólogos del siglo XX, hay que pensar que no solo la ciencia es una empresa en la que está comprometida la razón humana; y por tanto

es clara la posibilidad de que pensar y conceptualizar se extienden a otros campos, como el arte.

La Cenicienta, dentro del ámbito de la lectura, se materializa en textos de entretenimiento, de divulgación, de información, como diarios y revistas. No suelen considerarse estas lecturas cuando se trata de definir quiénes son lectores y quiénes, no-lectores. Esto ocurre fundamentalmente porque la Literatura con mayúscula —no siempre definida con rigor y dependiente muchas veces de modas o intereses editoriales— ha tiranizado por siglos el campo de la lectura; y quienes leen otros textos, incluso los científicos, suelen encasillarse a sí mismos como no-lectores porque ser “lector” en nuestra cultura es sinónimo de ser “lector de Literatura”. Este aspecto entra también en la reflexión epistemológica acerca de la lectura y será tratado oportunamente.

Dejaremos en los márgenes otro tipo de lectura que incluye chistes e historietas, por ejemplo, porque utilizan —especialmente las segundas— otras formas de significar que exceden el lenguaje verbal, aunque esto no les quita, y muchas veces les añade, valores estéticos notables. Nos limitaremos en este libro a tratar la lectura sobre la base de una escritura que utilice exclusivamente el lenguaje verbal.

Hasta aquí hemos intentado encontrar el lazo por el cual las nociones epistemológicas se hallan presentes en todas las acciones que el docente realiza en función de orientar los aprendizajes científicos. También creemos haber puesto de manifiesto que la lectura literaria ha dado lugar a teorías dentro de la estética y que estas teorías elaboran conceptos tan rigurosos como los de la ciencia. Ahora es el momento para detenernos directamente en la lectura y tratar de visualizar algunos problemas de los muchos que suscita, tomándola como objeto de estudio. Es decir procurando establecer las bases epistemológicas de las teorías sobre la lectura en general y también hasta cierto punto respecto de la lectura científica y la lectura literaria, ateniéndonos obviamente a lo que consideramos pertinente o necesario para quien orienta la lectura en el ámbito de la escuela primaria. Esto significa que no intentamos proponer una epistemología de la lectura, sino presentar nociones importantes dentro de ese campo que sean, al mismo

tiempo, rigurosas pero básicas, útiles para problematizar acciones y estrategias, pero también para que cada quien pueda reflexionar y profundizar luego, si así lo desea, a partir de la bibliografía comentada que este libro incluye y de otras obras que le parezcan adecuadas.

Es de fundamental importancia contextualizar la lectura como fenómeno cultural y como acción individual para examinar algunas conceptualizaciones y nociones que, como docentes, deberíamos tener en cuenta. A lo largo de los siglos, la lectura ha formado parte de la cultura de los pueblos de diferente manera (la lectura y las acciones sociales relacionadas con ella, desde la enseñanza y el aprendizaje hasta el valor social que se le acuerda). En el siglo XXI prácticamente no existen culturas ágrafas y aun las pocas que quedan han entrado en contacto con culturas escriturarias. Sin demasiado éxito, se ha tratado que las lenguas de pueblos originarios ágrafos se transcribieran a partir de una escritura alfabética basada en un estudio fonético y fonológico que crea grafías auxiliares cuando el alfabeto no alcanza para llevar a la escritura una lengua estrictamente oral. Este tipo de manipulación de una etnia, y de una cultura, trastrueca a la fuerza dos principios importantes: la escritura surge en un grupo humano cuando este la cree necesaria; y en cuanto al sistema de escritura, este claramente es una creación cultural de una comunidad, que deriva de la percepción que esa cultura privilegia en relación con su escucha del lenguaje oral —dentro de lo fonográfico, por ejemplo, puede privilegiar la sílaba o el fonema—. A pesar de que nuestra sociedad está conformada también por descendientes de pueblos originarios que hablan otras lenguas, consideramos que los problemas derivados de esta realidad deben ser estudiados, en su especificidad y relevancia, por lingüistas y antropólogos con una extrema prudencia basada en la idea de inclusión. Nos centraremos aquí en la lectura en relación con hispanohablantes de las variedades rioplatenses del español, es decir, nos limitaremos —fundamentalmente porque no somos especialistas en la problemática que mencionamos más arriba— a una parte de la sociedad argentina letrada para quienes la lectura ya ha sido naturalizada como parte de la formación a recibir en el ámbito escolar.

Nuestra cultura letrada utiliza para la escritura un sistema alfabético compuesto por grafías, letras y también otras marcas (comas, paréntesis, espacios en blanco, entre muchísimos más recursos) que sirven para segmentar los textos o para señalar ciertos rasgos prosódicos, como el acento y la entonación. A esto se unen ciertas características de utilización y trazado de las grafías, y un empleo estándar del espacio gráfico. A medida que nos alejamos del uso estricto de grafías para referirnos a fonemas, los otros elementos que complementan el uso del sistema alfabético se tornan más y más convencionales y específicos en relación con el tipo de texto (recibo de impuestos o poema), con las dimensiones del espacio gráfico (agenda o página de diario), con el soporte del texto escrito (pantalla de celular, cuaderno de apuntes, letrero de propaganda).

En suma, además de reconocer la relación fonema-grafema, la lectura exige una compleja red de saberes complementarios, que son variables a veces según concepciones lingüísticas o estéticas, o simplemente según modas dentro del grupo social o de los estilos personales de los usuarios. Si pensamos esto en función de la lectura como objeto de aprendizaje, nos encontramos ya con un campo muy vasto y complejo, y eso que solo estamos nombrando elementos absolutamente concretos y que forman parte del mundo físico y perceptible. Sin embargo, todos estos elementos tienen valor como conocimientos imprescindibles para leer: visualizar el formato del tipo de texto crea un atajo hacia la toma rápida de una actitud para orientar la lectura; las elecciones sobre la puntuación segmentan el texto en unidades gramaticales que facilitan la lectura o que la obstaculizan; el soporte del texto nos ha hecho recuperar estrategias de lectura que no se usaban desde la Antigüedad: ahora leemos por páginas que se suceden por pares, de izquierda a derecha y de arriba abajo como en los libros, los diarios y los folletos impresos. Sin embargo, también la tecnología nos ha hecho incorporar la lectura según se hacía en los pergaminos enrollados que, como en las pantallas de las computadoras de hoy, se desenvolvían paso a paso, descubriendo lo nuevo y ocultando lo ya leído; las pantallas de cine y de televisión nos llevan a leer los subtítulos

impresos en la parte inferior, al mismo tiempo que miramos la imagen; en fin, la pantalla de televisión obliga a veces a un ejercicio caótico de la lectura con multiplicidad de focos de atención en un mismo espacio gráfico. Como vemos, el panorama de saberes que representan solo aproximaciones a la lectura implica ya un esfuerzo considerable.

Los dos desarrollos temáticos expuestos en los dos párrafos anteriores no formarán parte de nuestro tratamiento de la lectura como objeto epistemológico porque sería querer abarcar aspectos que, a pesar de su importancia, no son clave en la consideración de la lectura. Sin embargo, los mencionamos en especial porque constituyen parte del proceso de alfabetización, que continúa mucho más allá de ella. Por tanto, no podemos dejar de señalarlos porque podría creerse que, si no están incluidos en las consideraciones que hagamos es porque se aprenderán sin esfuerzo o “a fuerza de encontrarlos a cada paso”, es decir que los niños solos comprenderán para qué sirven. Debemos decir que no es así y que hay un proceso de aprendizaje sobre estos aspectos que el maestro no puede dejar de lado, aunque aquí no los trataremos.

Si bien nunca podemos estar seguros de que hemos hecho lo suficiente para ir recordando dentro de un fondo abigarrado un elemento sobre el que nos centraremos después como si empuñáramos una lupa para observar mejor sus particularidades, el desarrollo hecho hasta aquí ha intentado señalar que la escritura surgió en las sociedades como una necesidad, limitada en un principio a ciertos usos y para ciertos lectores, y este espectro limitado se amplió cada vez más. Es cierto que la escritura implica de hecho la idea de un sistema específico para escribir —que hemos tratado de caracterizar en sus aspectos centrales y complementarios—, pero el eje dentro de este libro es la actividad paralela a la escritura: la lectura. Hemos especificado también algunos de los fines generales que esta propone, tratando de encuadrarlos en un contexto de coordenadas que tomen en cuenta nuestro aquí y ahora. Toda mención al pasado, lejano o cercano, ha tenido como función principal marcar ciertas diferencias o similitudes que podrían resultar ilustrativas.

En otro sentido, hemos entrado en el campo de la epistemología porque consideramos que la lectura es un objeto de estudio sobre el que debemos proponer algunas nociones básicas que orienten la tarea educativa. Lo hemos hecho con cuidado ya que sabemos que hilar muy fino en los presupuestos que orientan nuestro trabajo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje no siempre es bien recibido, y se rechaza como algo inútil: para decirlo crudamente, como un palabrerío inútil. Esperamos haber tenido éxito al haber propuesto un ejemplo sobre una consigna para, a través de ella, explicar que lo epistemológico, en cuanto reflexión sobre el conocimiento, está siempre presente, oculto en lo más concreto y material de nuestras acciones.

Por fin, también tratamos de recortar, por lo menos, dos grandes campos dentro de la lectura: el que se relaciona directamente con los conocimientos y el que permite el goce de los valores estéticos que el lenguaje ofrece en la literatura. Es probable que pueda decirse que hemos recortado demasiado, pero volvemos sobre algo que ya dijimos en el transcurso de este primer capítulo: quizás leer para aprender y leer literatura sean los dos objetivos más claros que aparecen en los diseños curriculares. Aquí se manifiesta otra vez la relación con la epistemología, pero también con otra forma de enriquecimiento intelectual que se llama *arte* y no *ciencia*, sobre la que reflexiona la estética.

Lo que proponemos en los próximos capítulos es mostrar los puntos de vista que han dado pie a teorías que intentan explicar la lectura y relacionarlas con su trasfondo epistemológico y estético, señalando desde una postura crítica —que los lectores de este libro podrán compartir o no— las teorías que nos parecen más adecuadas dentro de los marcos epistemológicos y estéticos del siglo XXI, para perfilar hoy la lectura como un objeto de estudio. Vamos a plantear el papel protagónico que ahora se otorga al lenguaje verbal en la elaboración de los conocimientos; nos extenderemos en las características de la lectura en función de lo que se lee, y por último, también, nos detendremos en los puntos de vista acerca del rol del lector en los procesos de lectura. El último capítulo está dedicado a mostrar de qué manera

una mirada crítica consciente de algunas nociones epistemológicas o estéticas básicas puede examinar estrategias y actividades de lectura para determinar si, en realidad, son funcionales a las nociones de *aprendizaje, conocimiento, reconocimiento de valores estéticos*, entre otras, que tratamos de poner de manifiesto a lo largo del libro.



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif, all-caps font. The letters are closely spaced, with the 'I' and 'Q' being particularly prominent.

AIQUE

Lenguaje verbal y discurso

Antes de entrar en el territorio de la lectura, nos detendremos en el del lenguaje verbal y, para esto, haremos una aclaración importante: el lenguaje verbal es uno de los lenguajes que los seres humanos comparten, pero también existen otros —como los gestos y las lenguas de señas, las miradas, la postura, los sonidos que no tienen que ver con lo verbal, etc.—, que además cumplen con la función de crear relaciones interactivas entre los seres humanos a través de significaciones que se comparten. Tanto es así que usamos la palabra *leer* también para ellos: “Leí en su mirada que estaba angustiado” o “Su cara es tan expresiva que puede leerse lo que piensa”. Nuestro abordaje se limitará, sin embargo, solo al lenguaje verbal, ya que sobre su base se crea la escritura... y también aparece la lectura, que surge como una acción destinada a interpretar lo escrito.

Cuando nos referimos al lenguaje verbal humano, tenemos que considerar múltiples condiciones que han concurrido para su aparición. En primer lugar, existen características fisiológicas, neurológicas y psíquicas propias de la especie y otras derivadas de las relaciones sociales que se establecieron entre los individuos; todas ellas han mutado durante milenios hasta dar al lenguaje verbal la fisonomía y el carácter que hoy le reconocemos. En lo que se refiere a las características propias de la especie, la forma de nuestro cráneo; sus cavidades, que actúan como caja de resonancia; la longitud de nuestra laringe y la posición de las cuerdas vocales, unidas a la respiración, permiten que nuestra voz sea un instrumento fundamental para que existan lenguas de diferentes tipos y seamos capaces de producir todos los recursos prosódicos —dife-

rentes volúmenes, tonos, acentos, segmentaciones, ritmos, entre otros muchos rasgos— de los que disponemos, aparte de la simple emisión de sonidos. No hay otro animal que tenga un instrumento semejante y que pueda usarlo con la maestría, variedad de modalidades y funciones con que lo hacemos los seres humanos. Por otro lado, nuestra mente se sirve de esas posibilidades y opera con ese lenguaje, no solo porque hay conexiones nerviosas desde el punto de vista neuromotor que permiten oír y hablar —y ver, en el caso de la lectura—, sino porque también hay operaciones psíquicas por las cuales permanentemente podemos generar significaciones lingüísticas, comunicarlas a los demás y comprender las que recibimos de los demás.

El lenguaje verbal humano, como facultad propia de la especie, se plasma en la existencia de lenguas que constituyen sistemas de signos, es decir, sistemas semióticos cuyos elementos permiten compartir socialmente significaciones: lo que percibimos, lo que sentimos y lo que conocemos; nuestras necesidades, nuestras opiniones y nuestros deseos. Los elementos que llamamos *signos lingüísticos* son el resultado de operaciones psíquicas que asocian las imágenes sonoras con significados convencionalizados por el uso. Los signos se organizan en los enunciados que compartimos con los demás, ya sea porque los generamos para los otros o porque los escuchamos o leemos y, a nuestra vez, recreamos en nuestra mente esa asociación que proponen. Esta explicación, necesariamente lenta, hace pensar que el conjunto de procesos mencionados se extiende en forma indefinida en el tiempo: muy por el contrario, todo se sucede en forma casi instantánea; y los procesos de comunicación que emplean el lenguaje verbal son sumamente ágiles y, en general, bastante satisfactorios, por lo menos, en relación con nuestra vida cotidiana. Por supuesto, sería deseable que, en esta situación comunicativa que estamos llevando adelante ustedes y yo, y que involucra la lectura —lo que crea una distancia importante entre los interlocutores—, tengamos éxito y logremos compartir las significaciones propuestas en el texto.

El lenguaje verbal no es un don que surgió de casualidad, sino que las relaciones humanas, las necesidades cotidianas y el trabajo

compartido tornaron imprescindible la existencia de formas de comunicación para que los grupos humanos subsistieran y desarrollaran formas de vida y de acciones conjuntas que constituyeran la base de sus culturas. Es decir, el lenguaje verbal permite llevar a su máximo desarrollo las posibilidades de la psique humana que dependen de la imaginación, de las operaciones lógicas, de la memoria como reservorio del pasado, de las sensaciones y de los sentimientos. Ese lenguaje, que surgió ante la necesidad de comunicar simples cuestiones relacionadas con el aquí y el ahora, comenzó con lentitud a ampliar los límites de lo inmediato y a usarse para dar cuenta del pasado en forma organizada, para proponer explicaciones en torno a los fenómenos de la naturaleza, para transmitir costumbres, para imaginar dioses y demonios, para inventar historias, para expresar creencias. Y también llegó el momento en que ese mismo lenguaje pudo convertirse, además, en obra de arte, en literatura.

Hasta aquí hemos tratado de desarrollar un punto de vista acerca del lenguaje verbal que toma en cuenta las características físicas y psíquicas del ser humano, y el carácter social de la existencia de los sistemas de signos que llamamos *lenguas*. Sabemos que, en lo que dijimos hasta ahora, hemos considerado uno de los puntos de vista teóricos que intentan explicar el surgimiento y las características del lenguaje humano, y es necesario que aclaremos que hay otros puntos de vista dentro del campo científico que proponen otras explicaciones para la aparición del lenguaje verbal. Sin embargo, hemos elegido esta explicación y justificamos su elección sobre la base de que es la que nos parece mejor fundada científicamente y que tiene la ventaja de recuperar argumentos acordes con lo que se sabe de los hechos concretos, empíricos, del desarrollo humano en cuanto a las características físicas y psíquicas del hombre, así como acerca de su desarrollo como persona dentro del ámbito social, es decir, en estrecha relación con sus pares.

Sobre la base de la explicación científica propuesta, consideramos que, desde ahora, podemos hablar del lenguaje de manera más específica ateniéndonos a las lenguas que se utilizan en las variadas

sociedades humanas y a los usos de esas lenguas. Las lenguas son los medios y las formas que logran la intercomunicación lingüística entre las personas que viven en una sociedad, son parte de una cultura y, en su léxico y en su organización gramatical, muestran particularidades específicas de esa cultura. Es así como existen culturas, por ejemplo, en las cuales no se considera al ser humano como un agente permanente de las acciones que ocurren en su entorno y, por tanto, las lenguas proponen una organización gramatical que no presenta la combinatoria agente-acción —sujeto-verbo—, tal como se plantea en español, sino que las acciones se presentan como en nuestros verbos impersonales, como en *llover* y *amanecer*, o con las formas impersonales, tales como *se rompió*. Todo esto puede parecer raro y difícil de entender, pero son maneras de pensar la realidad diferentes de las de nuestra cultura. Para dar un ejemplo de enunciado concreto, frente a “alguien hizo algo” (Juancito rompió el vaso) de nuestro modo de ver lo que ocurre en el mundo, ante el mismo hecho, otros hombres que hablan otras lenguas piensan y dicen “ocurrió algo” (se rompió el vaso).

Las diferencias que acabamos de mencionar se refieren a las características de las lenguas y a las formas de ver el mundo de quienes las hablan, pero a eso se suma otra variante importante. Cada sujeto, aunque posea las mismas cualidades de todos los individuos de la especie, aunque se constituya en persona como miembro de una misma sociedad y utilice la misma lengua que los demás miembros de ella, se diferencia siempre de cada uno de sus pares en mayor o menor grado; y su individualidad estará marcada por rasgos distintivos: podemos ser iguales en ciertos sentidos, pero siempre cada uno será diferente, distinto y único. Eso se advierte también en el lenguaje, porque el cómo decimos las cosas, el cómo cada uno de nosotros usa la lengua es también un rasgo de personalidad individual.

El hecho de que las personas utilicen una lengua para comunicarse en la vida cotidiana y para compartir ideas, sentimientos, creencias, experiencias no es puesto en duda por ninguna teoría sobre el lenguaje, pero hay un punto sobre el que se ha discutido mucho desde la An-

tigüedad. Ese punto se refiere especialmente a la función del lenguaje en relación con el pensamiento. La inquietud acerca de la necesidad de explicar esa relación empezó a surgir cuando las sociedades ya habían desarrollado un cúmulo suficiente de conocimientos sobre el mundo sin pensar en el hecho de que esos conocimientos estaban expresados por palabras: el lenguaje y las lenguas no se habían convertido en objeto de estudio. Como ocurre casi siempre, lo que está más cerca se nos hace tan natural que no pensamos en ello como algo que puede o debe ser estudiado en especial. Es así como la reflexión y los estudios sobre el lenguaje verbal y sus funciones y, en general, sobre las lenguas en las que se plasman los conocimientos fueron invitados tardíos dentro del campo de la filosofía y de la ciencia. Dentro del mundo occidental, esto ocurrió en la Antigüedad clásica, en especial en Grecia, gracias a filósofos cuyas reflexiones no siempre coincidieron del todo. Sin embargo, a partir de esas reflexiones, por muchos siglos y desde distintos puntos de vista, la respuesta al interrogante sobre cuál es la función del lenguaje verbal fue que servía “para nombrar las cosas del mundo” o para “representar el pensamiento”.

Vamos a analizar estas dos respuestas. Ciertamente tiene sentido pensar en el lenguaje como un instrumento que permite denominar lo que está u ocurre en la naturaleza o en el mundo que nos rodea. Sin embargo, se hace mucho más difícil entender qué quiere decir “representar el pensamiento” o, con más precisión, qué es el pensamiento. En la afirmación mencionada, hay dos términos clave, *lenguaje* y *pensamiento*; y se advierte claramente cuál cumple la función de representar: el lenguaje. En cambio, la entidad o las características de las ideas, es decir del pensamiento, resultan inaccesibles por sí mismas porque, a menos que las verbalicemos —es decir, utilicemos un lenguaje (verbal o no)—, no podemos comunicar qué pensamos. Por otro lado, no es difícil darse cuenta de que permanentemente nuestra mente está operando a través del lenguaje, del lenguaje interior, tal como lo explica el psicólogo ruso Lev Vygostki, quien propone una teoría, es decir, una explicación científica, acerca del lenguaje en la elaboración del conocimiento.

La teoría clásica que se mencionó en primer término, según la cual “el lenguaje representa el pensamiento”, se llama *teoría de la representación*. Esta explicación acerca del lenguaje, en especial el verbal, propone que este es solo un instrumento que el hombre utiliza para manifestar y compartir sus operaciones mentales (resultantes de la razón, de la sensación, de la emoción, por ejemplo) y, como instrumento, no afecta el pensamiento ni lo condiciona. Es así como, durante muchos siglos, los filósofos y los científicos pensaron que el lenguaje “representa” las ideas, lo que implica que, de alguna manera —nunca claramente explicada por ninguna teoría—, nuestra mente opera por sí sola produciendo “ideas” y, en un momento determinado, recurre al lenguaje, para hacer conocer “lo que se ha pensado”, “la idea”. El problema fundamental de esta teoría se encuentra en el hecho de que, por lo menos hasta ahora, resulta imposible separar lo que pensamos, el pensamiento, de los enunciados lingüísticos que formulamos constantemente en nuestra mente y emitimos para comunicarlos, o de los que escuchamos y leemos en los enunciados lingüísticos que dicen o escriben los demás. La teoría psicológica de L. Vygotski niega la existencia de un proceso de representación en que el lenguaje, como instrumento, “represente” las ideas. Propone otra explicación teórica según la cual los seres humanos tienen la posibilidad de pensar con palabras y, por lo tanto, la psique humana opera lingüísticamente y, además, puede compartir en forma interactiva esas operaciones porque están constituidas por el lenguaje verbal y, más específicamente, por la lengua que el sujeto comparte con los demás. En otras palabras y llevando las cosas a un extremo poco científico quizás —pero ilustrativo para comprenderlo globalmente—, sin un lenguaje, no hay ideas para compartir. Hemos utilizado “un lenguaje” con el fin de que se entienda que el humano puede valerse de otros tipos de signos, no lingüísticos, con la misma finalidad, si bien Vygotski desarrolla su teoría en especial con relación al lenguaje verbal.

Creemos que el desarrollo propuesto hasta aquí permite dejar en claro el rol fundamental que adquiere el lenguaje verbal para los seres humanos, para el ser humano en la sociedad y, obviamente para toda

actividad cultural, según un punto de vista científico que consideramos sólido y bien argumentado.

En este libro, en el que nos estamos ocupando de la lectura, resulta muy importante considerar estas primeras ideas acerca del lenguaje verbal para entrar ahora en las características y modalidades específicas que este lenguaje en general y que cada lengua en particular evidencian en relación con la cultura a la que se halla unida. Tenemos que recordar, en primer término, que existen dos modalidades de manifestación lingüística, *la oralidad* y *la escritura*, y cada una propone requisitos diferentes para usar la lengua. Este libro se centra en la lectura y, por lo tanto, nos importa en primer lugar la modalidad escrita del lenguaje verbal, ya que la lectura es una acción que se realiza a partir de una escritura previa. Ya dijimos que no nos detendremos aquí demasiado en los sistemas de escritura ni en las formas en que cada sistema analiza la oralidad de una lengua para llevarla al registro gráfico. El desarrollo que seguiremos se referirá de hecho a la tecnología que conocemos y usamos, el sistema alfabético que empleamos para escribir en español. Además vamos a recortar también las muchas posibilidades de lo “que se escribe” en nuestra cultura, para profundizar solo dos de esas posibilidades, porque pretendemos encuadrar la lectura en función de dos objetivos: aprender cómo los científicos dicen algunas cosas y acercarnos a lo que los escritores, como artistas, hacen con el lenguaje, es decir, a la literatura. Como ya afirmamos, creemos que estos objetivos son fundamentales en la escuela y, si conseguimos que los chicos realicen una práctica de lectura frecuente y placentera en función de estos dos objetivos, les habremos dado una orientación definida para su futuro. Nos ocuparemos entonces de la lectura relacionada con los conocimientos científicos y con la literatura dentro del ámbito escolar.

Presentaremos primero el lenguaje verbal en relación con la elaboración de los conocimientos, porque es la manera de llegar a la escritura y a la lectura de lo que consideramos científico. Para ello tendremos que decir algo en torno a la historia de la ciencia, porque así como las concepciones sobre el lenguaje variaron en el transcurrir del

tiempo —de ser solo un instrumento para representar las ideas a ser la materialización del pensamiento—, también la concepción de ciencia ha cambiado a lo largo de la historia.

Hasta el siglo XX, las ciencias se ocupaban de fenómenos que pasaban más allá del hombre y que este observaba como desde fuera. Ciencias, como la Física, la Botánica o la Química, siempre enfocaban y explicaban fenómenos relacionados con el entorno del hombre como si entre este y la naturaleza existiera una barrera, y el ser humano pudiera considerar los fenómenos naturales como un objeto por explicar fuera de toda relación consigo mismo. Obviamente, este punto de vista científico acordaba con la teoría de la representación, es decir: el lenguaje verbal era solo un instrumento a través del cual se “representaban las ideas” y se “comunicaban los conocimientos” elaborados por la mente humana respecto de la naturaleza.

Muchos factores contribuyeron para que el hombre, por fin, comprendiera que su mirada sobre la naturaleza no era tan objetiva como había supuesto y que él mismo formaba parte del ecosistema donde estaba inmerso, así como que su interacción con la naturaleza se advertía en las variaciones del entorno natural. Al mismo tiempo descubrió también que él mismo, como individuo de la especie, como persona y como sujeto psicológico, entre otros puntos de vista, requería ser estudiado científicamente. Es así como, casi en simultáneo, en la primera mitad del siglo XX, surgieron y se consolidaron nuevas ciencias que buscaron esclarecer problemas propios de la humanidad y de la sociedad, de las culturas de los pueblos y también, especialmente, propios del lenguaje y de las lenguas. Estas nuevas ciencias son llamadas *ciencias sociales* o *ciencias humanas* en relación directa con los objetos que estudian, tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología... y la Lingüística.

El surgimiento de las ciencias humanas condujo a muchos epistemólogos¹ a revisar la concepción del lenguaje como instrumento de representación, de lo que ya hablamos. Advirtieron en esos mo-

1 Como ya explicamos en el capítulo primero, los epistemólogos son los filósofos que reflexionan sobre la forma en que se generan los conocimientos en general.

mentos que todas las ciencias proponen sus teorías, sus hipótesis y sus conceptualizaciones utilizando el lenguaje verbal, o en otros casos, lenguajes llamados *artificiales* con los que se pueden proponer relaciones mediante fórmulas. Por ejemplo, una ecuación como $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$ que, más allá de que la podamos resolver, como la fórmula πr^2 , forman parte de un lenguaje creado por el hombre, ellas también proponen significaciones como lo hace el lenguaje verbal; es decir que el ser humano ha creado también *lenguas artificiales* con un funcionamiento similar al de las *lenguas naturales*. O sea que tanto las lenguas naturales como otros recursos lingüísticos creados por el hombre proponen siempre significaciones. Ya sea a través de palabras o de fórmulas, lo que se comunica es una *significación*. En paralelo, se advirtió algo en lo que no se había pensado antes: el hecho de que, de algún modo, para el conocimiento en general, pensamiento y lenguaje son inseparables; y no es posible pensar si no es a través de un lenguaje. Es decir, se retomó en buena medida la propuesta teórica que había enunciado Vygotski desde la psicología. Para una gran mayoría de los científicos, quedó así abandonada la teoría de la representación, es decir del lenguaje como instrumento para representar el pensamiento; y se produjo un vuelco en la forma de concebir el lenguaje, al que se considera ahora como un todo inseparable de la actividad psíquica del ser humano. Se impuso así otra línea epistemológica —es decir, otra teoría acerca de la elaboración de los conocimientos— que ya no piensa en el lenguaje como un mero instrumento de representación, sino que afirma también que la ciencia es, en realidad, un discurso, que cada ciencia constituye su discurso científico y que este es el único testimonio de la existencia de las elaboraciones científicas. El empleo del concepto de *discurso* —que vamos a tratar en el siguiente párrafo y cuya elaboración más pertinente aparece en la obra de Mijaíl Bajtín— surge de los estudios lingüísticos que habían propuesto la existencia de discursos sociales variados.

Debemos considerar en especial que las elaboraciones propias de nuestra psique pueden formar parte de ámbitos muy diferentes, como del estético y del cognitivo —si nos limitamos a los dos casos en

que nos centramos en este libro—, lo que lleva a pensar que la mente humana se ocupa de una multiplicidad de intereses y acciones distintas, pero todos comprometen de algún modo nuestra actividad psíquica y permiten la existencia de diversos discursos. Nos detendremos entonces en algunas consideraciones en torno al discurso, en principio, para hacer una aclaración y evitar confusiones, ya que la palabra *discurso* que utilizamos tiene, por lo menos, tres acepciones:

- alocución que alguien —político, empresario, jefe militar, etc.— dirige a un público en una situación determinada;
- formatos lingüísticos que surgen de las relaciones del lenguaje con la sociedad y la cultura;
- relación de cada sujeto particular con esos formatos, es decir su manera de manifestarse a través de esos formatos.

Aquí tomaremos en cuenta las dos últimas acepciones, que tienen que ver con el tema que desarrollamos.

Respecto de esa primera relación lenguaje-sociedad-cultura que mencionamos, conviene recordar que tanto en el habla —en el uso concreto de la lengua y de sus variedades— como en las distintas situaciones comunicativas, se advierten formatos específicos que se manifiestan y cumplen diferentes funciones: dialogar, narrar, argumentar y otras. Toda cultura crea para su uso un conjunto de formas específicas para cumplir con esas funciones; llamamos a esas formas específicas *géneros discursivos*, empezando por el diálogo de nuestras interacciones verbales cotidianas. Otros géneros discursivos son: el narrativo, por ejemplo en un cuento o una novela, una anécdota o un chiste; y el argumentativo —como en un artículo periodístico referido a la situación política o una crítica respecto de una obra artística—, para nombrar los géneros principales. Los discursos sociales incluyen una variedad de géneros discursivos, como el diálogo, la narración, la argumentación, la descripción, entre otros. Los textos, orales o escri-

tos, son los objetos lingüísticos materiales en los que se actualizan las características de los géneros discursivos; presentan los rasgos propios de ellos que se reconocen por el léxico, por la organización sintáctica, por las funciones que cumplen, entre otras características. Los textos orales se conforman por enunciados sucesivos cuyos límites solo están marcados en lo prosódico. En cambio, los textos escritos se segmentan utilizando elementos específicos que complementan el sistema de escritura: la puntuación, que permite reconocer unidades menores y mayores, es decir: párrafos, oraciones, proposiciones, palabras (en este último caso, el reconocimiento se da solo por el blanco que dejamos entre una y otra). Según sea el punto de vista que adoptemos para estudiarlo, un elemento es al mismo tiempo enunciado u oración, enunciado o palabra; según el texto sea oral o escrito, podremos percibir sus unidades de manera diferente, podrá tratarse de una unidad mínima o incorporará estructuras de extensión variable.

Los géneros discursivos fundamentales se multiplican según las necesidades específicas de cada cultura, pero en nuestro caso, vamos a limitarnos solo a dos, uno muy específico y otro en el que pueden aparecer, según los casos, rasgos de múltiples géneros discursivos: el discurso científico y el literario.

Cuando hablamos de *discurso científico*, nos referimos a un formato cultural genérico que propone lingüísticamente un conjunto de conceptualizaciones y de relaciones entre ellas que, dentro de cada ciencia, se constituyen en teorías. Las teorías se presentan como explicaciones de fenómenos o de problemas que el hombre se plantea sobre sí mismo o sobre la realidad. El discurso científico tiende a proponer un léxico específico que pone nombre a determinados conceptos que son importantes dentro de una teoría —como *discurso*, que forma parte de la teoría lingüística, por ejemplo—; y también son importantes las formas sintácticas con las que se proponen las relaciones que consolidan la elaboración de las teorías. La importancia que tiene para nosotros tratar aquí el discurso científico radica en que, a través de la lectura de textos que forman parte de ese discurso, accedemos a co-

nocimientos que podemos aprender. Ciertamente este acceso presenta niveles diferentes para quienes son especialistas, para quienes solo buscan informarse y para quienes, como los niños y los adolescentes, se acercan a esos conocimientos durante su escolarización como una introducción a las disciplinas científicas. En cada caso, los textos que se lean tendrán distintos niveles de profundización en las teorías, pero siempre hemos de pensar que debe tratarse de textos rigurosamente escritos, para no falsear las posibilidades de acceder al conocimiento o para no empobrecerlo.

Tal como se expresó en el párrafo anterior, parecería como si los textos que no son científicos pudieran usar cualquier léxico y cualquier estructura sintáctica al azar, pero debe quedarnos claro que el trabajo del escritor con el lenguaje —cualquiera sea el tipo de escritura al que se dedique— siempre implica una elaboración rigurosa; y el resultado de ello es que, por ejemplo en el caso de la literatura, el lenguaje también nos penetra, por otras vías sin duda, pero entra a formar parte de nosotros como un valor importante, aunque no se trate de un concepto, aunque no se trate de ninguna ciencia. ¿Quién que haya leído, aunque sea a la fuerza y sin muchas ganas, el soneto de Gutierre de Cetina, que comienza diciendo: “Ojos claros...”, no añade en su mente, al escuchar esa frase y en forma instantánea, “serenos”? En un ejemplo mucho más cercano, “Muchacha, ojos de...” nos llevará a reponer “de papel”, siguiendo a Spinetta. En ambos casos, el poeta encontró una asociación léxica extraordinaria; y su recuerdo surge con la misma legitimidad que el término *circunferencia* cuando sentimos en el índice el borde del vaso que una vez le sirvió a un maestro para orientarnos hacia el concepto de circunferencia. Por eso es fundamental también la elección de los textos del discurso literario que se propongan para la lectura. En ellos tienen que manifestarse las múltiples posibilidades que el léxico y la sintaxis pueden crear para atraer, seducir, atrapar, interesar, impresionar, conmover, hacer reír o hacer llorar... porque de todo eso es capaz el lenguaje verbal como arte.

Ya hemos dado cuenta del uso de la palabra *discurso* desde el punto de vista social y cultural. Vamos a detenernos ahora en el discurso

en su aspecto individual, como algo propio de cada uno como sujetos. Cuando hablamos o escribimos y en función de nuestra lengua y del encuadre cultural en el que nos movemos, utilizamos con más o menos formalidad los géneros discursivos que conocemos como propios de nuestra cultura y sociedad, sin siquiera saber que lo estamos haciendo. Así un niño de cuatro años es muy capaz de utilizar el género narrativo porque lo ha aprendido naturalmente, tal como aprendió a hablar. Es decir que, de un modo habitual, formulamos nuestros propios discursos cuando narramos, comunicamos o discutimos, o cuando explicamos nuestras experiencias, puntos de vista o problemas desde una perspectiva individual. Esto constituye nuestro discurso personal que podrá surgir en el diálogo con los otros, y podrá, entre otras muchas cosas, informar, narrar o argumentar. Nuestros textos, en los que se reconoce nuestro discurso personal, se atienen a las características de los géneros discursivos de nuestra cultura porque hemos tenido experiencias múltiples de escuchas de textos ajenos y —lo que es muy importante en este libro—, de lecturas de los discursos de otros, presentes en los textos que hemos leído. Probemos otra manera de examinar un ejemplo que ya usamos: cuando un maestro explica que una de las estrategias de trabajo que prefiere dentro del aula pasa por un diálogo que mantiene con sus alumnos para orientarlos en su aprendizaje, se está haciendo eco del discurso propio de una teoría interaccionista del aprendizaje que leyó en un texto, probablemente en su etapa de formación, y cuyos conceptos incorporó no solo a su práctica, sino también a su discurso argumentativo que le sirve para explicar su forma de trabajo habitual. Es decir que, si bien lo ha leído o lo ha escuchado en textos ajenos, lo hizo suyo y ha entrado a formar parte no solo de lo que sabe, sino de lo que piensa y siente, y lo hace actuar de una manera determinada. Del mismo modo, podría ocurrir también que el jovencito enamorado diga: “tenés los ojos claros, serenos”, “sos mi muchacha ojos de papel” o, abriendo otro mundo de fantasía, invitar con Solari: “a brillar, mi amor, vamos a brillar”. Su discurso ha recuperado, a veces sin saberlo él, imágenes literarias. Porque la literatura es así tanto en el Renacimiento como hoy.

Hemos recorrido así dos conceptualizaciones respecto de la palabra *discurso*, fundamentales para la lectura:

- Por una parte, sabemos que todo aquello que leamos se atenderá a los géneros discursivos —a veces, a varios al mismo tiempo—, que son propios de nuestra cultura y que, a partir del encuadre de alguno/s de ellos, alguien ha plasmado un texto.
- Al mismo tiempo, también tenemos conciencia de que esos textos leídos se incluirán en nuestro propio discurso de distintos modos y en oportunidades diferentes, e incluso, llegaremos a olvidar esos textos como objetos físicos, pero no lo dicho en ellos.

El desarrollo de este capítulo nos ha permitido hacer un recorrido para revisar algunos cambios ocurridos dentro del campo de la ciencia y de la epistemología —es decir, de las teorías acerca del conocimiento— que nos llevaron a reflexionar sobre algunos conceptos importantes en nuestro trabajo; y todo esto ayudará para entender lo que se desarrollará en los capítulos siguientes. Ese desarrollo pasó en primer término por retomar el empleo corriente que damos a la palabra *lenguaje* para precisar el concepto tal como debería ser comprendido en el/las área/s de trabajo escolar dentro de la/s que se lo trata. Esa reflexión sobre el concepto de lenguaje nos llevó a analizar una de las formas de explicar la asociación pensamiento-lenguaje desde la psicología: el pensamiento crea significaciones que se concretan como lenguaje. Vimos también de qué manera esa explicación fue retomada por otras ciencias para las que pensamiento-lenguaje constituyen una unidad indisoluble, unidad que se plasma en el discurso y en los textos. Los discursos y los textos son las entidades concretas en las que se materializa la significación y nos sirven para interactuar y comunicarnos. Hemos mostrado la relación de lenguaje con los conceptos de *lengua* por una parte y de *discurso/texto/enunciado*, por otra; y en todos los casos pusimos el acento no en la lengua como sistema gramati-

cal —donde podemos utilizar párrafo/oración/proposición/sintagma para analizar su estructuración—, sino en el sentido de la lengua oral y escrita que elabora significaciones y permite interactuar a los sujetos gracias a esas significaciones compartidas. Debemos aclarar que, más adelante en este libro, trataremos de ver cómo juegan en la lengua la organización gramatical y las significaciones, porque la lengua es un sistema de valores, cuya organización gramatical permite que proponga significaciones. Nos hemos detenido en todo esto porque, para llegar a la lectura, teníamos que percibir con claridad cómo el lenguaje verbal es lengua y es discurso a la vez. También hemos tratado de profundizar, y al mismo tiempo de precisar, dos formas de entender la palabra *discurso*, ya que desgraciadamente no siempre se aclara en qué sentido se la usa; y esto crea confusión cuando uno trata de pensar en el encuadre escolar de la terminología específica. Así hemos hablado de los discursos sociales, de su clasificación en géneros discursivos y de la manera en que los formatos básicos configuran los textos orales y escritos. Mucho de lo que aparece en este capítulo está destinado a que los docentes tengan una idea más clara de conceptos que permiten orientar las estrategias de trabajo con los alumnos, aunque estos no tengan necesariamente que profundizar en los conceptos en sí, pero incorporan, a través del uso sistemático de ciertas palabras en boca del profesor, las nociones generales que, en algún momento, se irán precisando como conceptos en otras instancias de aprendizaje. Quizás se pueda pensar que usar *discurso*, *género*, *texto*, *tipo textual* —entre otros muchos—, sin explicar nada y solo como forma de nombrar algo que proponemos, traerá dificultades para que el estudiante nos entienda. En relación con este punto, me parece importante reflexionar sobre otros conceptos que están detrás de nombres que los docentes mencionamos sin ponernos a pensar qué entenderá el alumno, ya que damos por hecho que los entiende o los entenderá, así: ¿qué idea asociará el niño con *oración* y *palabra*, cuando en primer grado la maestra propone una consigna como “Ahora vamos a escribir una oración con la palabra *tal*”? Usemos entonces, con la misma confianza para designar adecuadamente y cuando corresponda, los

términos: *discurso*, *enunciado* (y no el de los problemas solamente), *texto*, *lenguaje*, *lengua* u otros igualmente importantes, que el niño accederá en algún momento al concepto en ese mundo complejo de la lingüística.



Este libro ofrece una *apoyatura epistemológica* para llegar al concepto de lectura. Por eso, el concepto "surgirá de la elaboración consciente de los criterios que guían nuestros propios procesos de lectura, de las actividades que realizamos durante esos procesos, y de los alcances y los límites de toda estrategia que proponamos para orientar nuestras acciones didácticas cotidianas en el ámbito escolar", dice la autora.

Como los otros libros de esta Colección, este tiende un puente entre los docentes y los estudiantes de profesorado, y los especialistas en disciplinas específicas, quienes ponen a nuestro alcance, de manera sencilla, teorías, explicaciones y conceptos que ayudan a superarnos al contar con las herramientas requeridas para entender y actuar de manera adecuada en las aulas.