

ESTRATEGIAS EXPOSITIVAS Y CONSIGNAS EN LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA

Un análisis de manuales de lengua de la década de 1960

La importancia de los manuales escolares en la configuración de prácticas y representaciones compartidas por toda una comunidad ya ha quedado claramente demostrada en diversos trabajos¹. Estos análisis sobre manuales de lengua se han centrado primordialmente en la fijación de la norma lingüística. Sin embargo, también es interesante analizar la enseñanza de la lectura y la escritura en los textos escolares, ya que apelan a determinadas competencias lingüísticas y culturales de los alumnos a través de sus explicaciones y consignas de trabajo.

En una presentación anterior sobre la enseñanza de la literatura en dos manuales de lengua de 1er año de la escuela media publicados en 1962², encontramos una tensión entre dos perspectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura: una, de larga data, basada en la imitación de modelos y en el comentario histórico y valorativo, y otra más novedosa basada en el análisis estructural del texto³. En este caso, continuaremos esa línea de investigación tomando como objeto de análisis las estrategias expositivas con función didáctica y las consignas de trabajo en antologías y manuales de lengua. A partir de éstas, intentaremos develar cómo concibe cada uno de ellos la función de la enseñanza de la lectura en la escuela y, por otra parte, el rol que se atribuye el manual en la situación concreta de clase.

Hemos tomado tres líneas de manuales de lengua y antologías que tuvieron un lugar central durante las décadas de 1960 y 1970: la *Antología de textos literarios para el ciclo básico* de Ofelia Kovacci y Nélica Salvador, la *Antología y comentario de textos* de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti y *Castellano I, II, y III* de Nicolás Bratosevich⁴. Estos tres autores fueron discípulos de Amado Alonso y luego de Ana María Barrenechea en la cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Debido a esa pertenencia académica, sus manuales están fuertemente marcados por la perspectiva estructuralista, al menos en la enseñanza de la gramática.

Sin embargo, en la enseñanza de la literatura, el estructuralismo, y la estilística (su correlato en análisis literario) no tienen aún una presencia tan dominante. En la Antología de Lacau-Rosetti, tal como señaláramos en nuestro trabajo anterior, esta perspectiva coexiste con otros abordajes más tradicionales. Esto hace de la Antología un conjunto heterogéneo, con comentarios de diversas características y objetivos.

Hay un primer conjunto de comentarios que se presentan efectivamente como textos expositivos, que se proponen transmitir un saber al alumno, aunque se centran casi exclusivamente en las imágenes sensoriales (quizás el recurso más cercano a la percepción intuitiva del alumno). Un ejemplo es el comentario del poema *Naturaleza muerta*, de Rubén Darío:

En esta acuarela están esbozados algunos de los caracteres de Darío, si bien esta obra pertenece a su juventud:

- 1) Vocabulario seleccionado entre palabras que denotan suntuosidad: *cortinaje, opulento...*
- 2) Importancia del colorido: *lilas, rosas, pálidas...*
- 3) Sensaciones gustativas: *sabrosa carne hinchada...*
- 4) Sensaciones táctiles: *con la pelusilla de la fruta nueva...*
- 5) Asociaciones de adjetivos y sustantivos: *lindo color apacible*
- 6) Palabras exóticas: *ibis, laca.*

Encontramos aquí el uso de ciertas estrategias expositivas, como la segmentación del objeto de análisis en diferentes puntos, y la ejemplificación de cada categoría. Esta decisión implica que se considera que hay un objeto complejo que es necesario clarificar, y que esa es la función del comentario: explicar el fragmento. Sin embargo, el abordaje no es específicamente lingüístico (tal como lo postula el estructuralismo), sino que el signo se identifica con su referente: las imágenes sensoriales se presentan directamente como “colorido” y “sensaciones”. Por otra parte, no se utiliza terminología específica de la disciplina (el punto 5 alude a la sinestesia sin introducir el término) ni hay un análisis de la estructura textual, que constituyen la base del análisis estilístico.

En contraste con este primer grupo, encontramos otro tipo de comentarios que no tienen una función didáctica, sino estética: es decir, no se proponen analizar o clarificar aspectos del texto original, sino que desarrollan las sensaciones generadas por el fragmento original con otras imágenes propias. Cito como ejemplo el comentario del texto “Susto” de J.R. Jiménez⁵ :

Es un cuadro sencillo, hogareño: una comida infantil. La tibieza del ambiente resalta aún más junto a la noche fría que cerca a la casa y el bullicio riente de los niños contrasta con la soledad de Platero, tan humana.

Si el texto seleccionado es el punto de partida para una nueva producción estética, no hay un objeto a analizar y un discurso analizante, sino que ambos se posicionan en un mismo plano. El nuevo texto, el comentario, no es ficcional ni lírico (como sus textos-fuente) pero sí busca un valor estético en sí mismo (y esto se ve en la elección de adjetivos, el uso de metáforas y símiles, etc.). Es por eso que - dado que no utiliza una secuencia explicativa sino descriptiva o narrativa - no encontramos en él ninguna de las estrategias expositivas que antes mencionamos y que veremos en más detalle a continuación.

La función de estos comentarios queda evidenciada en las consignas de “aplicación” de lo aprendido sobre otros textos, generalmente del mismo autor. Luego de aclarar el vocabulario y de las referencias culturales que aparezcan en los textos (es decir, luego de demostrar una lectura comprensiva), se indica a los alumnos que produzcan un comentario sobre el nuevo texto, que se indica como: “Versión *personal* del fragmento”. El comentario de las autoras funciona como modelo en el aspecto textual y también en cuanto a los contenidos y al patrón estilístico. Por lo tanto, se produce un doble proceso de asimilación: el comentario del alumno imita al modelo de la antología, que a la vez imita o reproduce el estilo del texto original.

¿Cuál es entonces el objetivo de la enseñanza de la literatura? Su función parece ser, por una parte, que el alumno entre en contacto con un corpus de textos canónicos; por otra parte, que esa lectura sirva como punto de partida para una escritura propia con valor estético (aunque no creativo, ya que el modelo controla la libertad estilística del alumno). En cambio, no aparece como objetivo central el desarrollar un conocimiento teórico extrapolable a otros textos; es por eso que el uso de estrategias expositivas es reducido en estos comentarios, y el abordaje es diferente del que las mismas autoras utilizan para la enseñanza de la gramática en sus manuales (*Castellano I, II y III*).

2. La antología de textos de Ofelia Kovacci y Nélica Salvador introduce de lleno la perspectiva estructuralista en el tratamiento de la lectura. Esto está explicitado ya desde el comienzo de la antología, donde se esboza la matriz de análisis que se utilizará en el resto del texto; esta se divide en “análisis externo” (historia de la literatura, datos biográficos e históricos en relación con la obra) y “análisis interno” (“el estudio de la obra literaria como una estructura organizada por medio del lenguaje”- p.7). En este último se incluyen diferentes niveles de análisis, que van desde el nivel fonológico (“nivel de las palabras en su aspecto sonoro”) hasta el sintáctico y semántico (“nivel de la estructura gramatical” y “vocabulario”). En síntesis, hay un sistema teórico en el que se inserta el análisis de cada obra particular, que otorga homogeneidad a las lecturas de las diferentes obras. También hay un elemento común con los análisis gramaticales de los manuales, dado que el sistema presenta fuertes coincidencias con las descripciones estructuralistas del sistema lingüístico.

Esta perspectiva está asociada a una nueva concepción de su objeto de análisis, que considera a la literatura como un conjunto de efectos de sentido; a partir de esa premisa, es posible individualizar esos efectos y explicar los mecanismos lingüísticos que los producen. Es decir que se considera a los textos de la antología

como una materia pasible de análisis, segmentación y explicación, y a la crítica literaria como un conjunto de conocimientos objetivables y transmisibles.

El carácter de estos comentarios, por lo tanto, no es estético (como en los textos de la antología anterior) sino didáctico y su propósito no es la belleza sino la claridad. Esto se evidencia en la profusión y en la variedad de recursos expositivos utilizados:

- los **elementos paratextuales**, que han sido definidos como un “aparato montado en función de la recepción” (GENETTE 1987), es decir, en nuestro caso, como un modo de presentar más claramente los conceptos al destinatario: la jerarquización de la información en **puntos y subpuntos** (que presenta visualmente la relación entre sistemas y subsistemas); la **distribución del texto en la página** para graficar relaciones lógicas entre elementos (como el uso de dos columnas en paralelo para expresar visualmente oposiciones entre teatro leído y actuado); y el uso de **gráficos** (como la “representación gráfica de la estructura narrativa” del relato “ El hijo” de H.Quiroga). La perspectiva estructuralista se revela con claridad en esta búsqueda de la reducción al gráfico, de la aprehensión total de la estructura de un texto.

- En segundo lugar, hay una **interacción constante entre afirmaciones generales** sobre el funcionamiento de los textos literarios **y ejemplos del texto** que sirven para ilustrarlas. Esta estrategia apunta a enseñar un conjunto de saberes que se aplique más allá del corpus de obras analizadas; es decir, a una generalización, que se alcanza por un proceso de abstracción:

Algunos procedimientos de composición de las greguerías:

- identificación metafórica: A es B (donde A es el plano real y B el imaginativo)
- designación de un objeto + una atribución (fórmulas: *A, que B; A con B*)
- Enunciado + proposición causal (*A, porque B*)

En línea con esta búsqueda de conocimientos generales a partir de los análisis particulares, encontramos a lo largo de la antología apartados teóricos, generalmente ubicados a continuación de un texto que les sirve de ejemplo. Estos apartados caracterizan los diferentes “géneros literarios” (narrativo, descriptivo, dramático) y algunos aspectos lingüísticos (niveles de lengua, prosificación, estilos del discurso referido y énfasis) y presuponen un conjunto de conocimientos teóricos sobre el discurso literario que el alumno debe adquirir a lo largo de su formación escolar.

El texto resulta, entonces, de gran claridad, gracias a la puesta en juego de las estrategias que acabamos de analizar. Sin embargo, muchas de esas mismas estrategias revelan que todo este aparato expositivo no tiene como destinatario al alumno del manual, sino al docente: en primer lugar, el registro es formal, con

oraciones sintácticamente complejas, y de gran densidad léxica, que requieren para su comprensión un lector experto. Un ejemplo, sobre “Los amigos de la ciudad” de M. Fernández:

(...)Macedonio acude también en este trozo a la estilización hiperbólica de un tema – el desplazamiento de tejados – y a frecuentes juegos verbales que suelen implicar la creación de nuevos términos, transformación de los objetos, multiplicidad o autonomía de las partes de un todo (...) (p.149)

Por otra parte, encontramos diversas citas de fuentes, en notas al pie o incluidas en el texto. Este es un rasgo propio del discurso académico, que presupone un destinatario “par” ante quien las citas pueden tener un efecto legitimador. En cambio, no es habitual en el discurso didáctico, que prevé un destinatario con menores competencias culturales y lectoras y en consecuencia opera un silenciamiento de las fuentes para presentar sus afirmaciones como una verdad ya consagrada.

Finalmente, los comentarios consisten en su mayor parte en exposiciones de las lecturas, y de apartados teóricos más generales, y se encuentran pocas consignas de trabajo para los alumnos (preguntas para responder, instrucciones de búsqueda de ejemplos). Y, a su vez, estas consignas están formuladas en 3ra persona singular del subjuntivo: “ *Busque el alumno* en los dos textos anteriores (...)” ; “ *Explique el alumno* qué matices de significación (...)” lo que constituye sin dudas un mensaje destinado al docente.

Esto nos lleva a concluir que el lugar que el manual se adjudica es el de apoyo teórico para el docente más que el de interacción con el alumno, ya que no hay en el texto estrategias que tiendan a involucrarlo en tanto participante, aunque sí se busca exponer los conceptos con claridad para un lector experto.

3. Los tres manuales de N.Bratosevich comparten con el texto de Kovacci una perspectiva teórica, no sólo en cuanto a gramática, sino también a pedagogía de la lectura. Al igual que Kovacci, se propone analizar tanto la construcción textual como los recursos lingüísticos que generan efectos de sentido, ambos objetos de estudio de la estilística.

Respecto de las estrategias expositivas, encontramos - al igual que en el texto de Kovacci, e incluso con mayor profusión- recursos como los esquemas con flechas, corchetes, etc.; el aprovechamiento de la disposición gráfica; el uso de otros elementos paratextuales como la alternancia de diferentes tipografías y fuentes y los recuadros para destacar definiciones o afirmaciones generales:

EL SIMIL: COMPARA

IMAGINATIVAMENTE DOS COSAS SEMEJANTES

LA METAFORA FUNDE

Sin embargo, Bratosevich incorpora recursos que apuntan a otro aspecto central de la tarea pedagógica: involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje, para que este que no sea un receptor pasivo, sino que genere su propio conocimiento con el manual como guía. Entre estos recursos se distingue fundamentalmente el valor asignado a la pregunta: en Bratosevich la pregunta no se utiliza sólo como consigna de aplicación (y evaluación) de los saberes presentados previamente (como sucede en las antologías de Kovacci y Lacau-Rosetti) sino un modo conjunto de construcción del conocimiento. Las preguntas tienden a la puesta en escena de la situación de clase, dialógica, y por lo tanto apelan directamente al alumno. Encontramos preguntas con función orientadora del análisis: “¿El autor se finge personaje? ¿En qué relación está con el protagonista y con los hechos? ¿Qué emoción le da eso a la obra?”; preguntas que remiten a la lengua como sistema de opciones: “ Junto con *defraudar*, disponíamos de *engañar*, *burlar*, etc. ¿por qué el vocablo elegido es más expresivo?”. Algunas son, en realidad, falsas preguntas, ya que llevan su respuesta implícita a continuación: “¿Es ubicable la obra [*Facundo*] en un género literario? El propio autor la llama ‘libro sin pies ni cabeza’...” Es en estas, precisamente, donde se ve más abiertamente la función didáctica de involucrar al alumno en la exposición.

Otro aspecto en el que los alumnos deben intervenir activamente es en la búsqueda de ejemplos que ilustren las afirmaciones generales presentadas en los análisis. Si bien en los primeros capítulos los ejemplos son presentados por el autor, al igual que en el texto de Kovacci, a medida que se avanza en el libro esa tarea va quedando a cargo del alumno, como un modo controlado de introducirlo en la actividad crítica.

La misma tendencia a involucrar al alumno en el trabajo del manual se ve en la utilización de la primera persona del plural para las exposiciones: “Así como no podemos ‘contar’ o ‘narrar’ un paisaje, podemos describirlo”. A través de esta opción, el autor se dirige y forma comunidad con el destinatario-alumno. La representación de este destinatario es la de un individuo autónomo (o ayudado por el docente) con altas competencias y capacidad de trabajo: en cada manual se propone el análisis de tres obras largas. Esto no sucede en las antologías de las otras autoras, en las que aparecen sólo fragmentos seleccionados.

Las apelaciones al otro destinatario del texto, el docente, aparecen en las “advertencias”, y están marcadas gráficamente por una tipografía más pequeña. Sólo

en estos apartados encontramos el uso de la tercera persona del subjuntivo, que anteriormente encontramos en Kovacci: “Conviene que una vez hechas las observaciones generales sobre cada poesía, *los alumnos trabajen* por parejas o equipos.”

Conclusiones

A partir de la confrontación de las tres líneas de manuales, hemos podido relevar una clara tendencia: frente a la representación tradicional en la que la lectura funcionaba sólo como punto de partida y modelo de escritura, comienza a abordarse el trabajo con los textos como una actividad autónoma, con un cuerpo de conocimientos específicos que se traducen en una terminología teórica y una técnica pautada: el análisis literario. Si bien en el manual de Lacau - Rosetti este proceso no está del todo consolidado y coexisten ambos paradigmas de enseñanza, en Kovacci y Bratosevich se percibe un fuerte posicionamiento en la perspectiva estilística.

A su vez, el cambio de perspectiva teórica genera la necesidad una pedagogía de la lectura, más allá de la comprensión del vocabulario y las referencias histórico-culturales. El efecto concreto de esa nueva representación es la puesta en juego de estrategias expositivas que hasta el momento correspondían solo a la enseñanza de la gramática.

Estas mismas estrategias, a su vez, se utilizan de modo diferente en cada manual para relacionarse con su doble destinatario: en Lacau-Rosetti y Kovacci las consignas de lectura para los alumnos son aplicaciones de los comentarios del manual, y estos fijan interpretaciones que los alumnos deben reproducir sobre nuevos fragmentos (Lacau-Rosetti), o ilustrar con ejemplos tomados del mismo texto (Kovacci). En cambio, en el manual de Bratosevich se prevé un alumno que participa en la construcción de su propia lectura de las obras. A pesar de que, innegablemente, el manual impone una determinada interpretación- de los textos, el uso de la pregunta, la búsqueda de ejemplos como parte - y no como aplicación- del análisis son estrategias que involucran al alumno en la construcción del sentido.

Quedará para un trabajo futuro el análisis de las consignas de escritura en estos mismos manuales, para analizar en qué medida se producen modificaciones en su enseñanza y si se produce o no un desarrollo autónomo e independiente de la enseñanza de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOUX, Elvira Narvaja de, "Disciplinar desde la lengua. *La Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña" (mimeo.);
- BLANCO, María Imelda, "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina" en *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Arnoux, E.N. de y Bein, R. (comp.), Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean, *Discursos sobre la lectura*, Barcelona, Gedisa, 1994;
- EISNER, Laura: "La enseñanza de géneros literarios en manuales de lengua de la década de 1960". Comunicación presentada en el Seminario Internacional "Lectura, escritura y democracia" organizado por la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Paraná, 29 de noviembre al 1° de diciembre, 2001.
- GENETTE, G. (1987): *Seuils*, París, Ediciones du Seuil. (citado en Alvarado, M.: *El paratexto*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del CBC (UBA), 1994).

¹ Cf. entre otros: CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean, *Discursos sobre la lectura*, Barcelona, Gedisa, 1994; ARNOUX, Elvira Narvaja de, "Disciplinar desde la lengua. *La Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña" (mimeo.); BLANCO, María Imelda, "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina" en *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Arnoux, E.N. de y Bein, R. (comp.), Buenos Aires, Eudeba, 1999.

² Eisner, Laura: "La enseñanza de géneros literarios en manuales de lengua de la década de 1960", presentado en el Seminario internacional "Lectura, escritura y democracia", Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina - Subsede Paraná, 29 de noviembre al 1° de diciembre de 2001.

³ E. Arnoux ha señalado una tensión equivalente entre los trabajos académicos (más innovadores) y los textos didácticos (más tradicionales) del propio Amado Alonso.

⁴ Ya a partir de la selección del corpus aparece una primera diferencia de política editorial, dado que en Bratosevich no se producen por separado una antología, sino que todo el análisis de textos está incluido en el manual, y muchas veces es el gatillo para las explicaciones sobre temas gramaticales o normativos. También en los manuales de Kovacci y Lacau-Rosetti se incluyen pequeños fragmentos literarios, especialmente poéticos, pero he decidido no incluirlos porque no son utilizados para la enseñanza de la lectura sino para recitación o composición, es decir exceden el objeto de estudio de este trabajo.