

PEDRO LUIS BARCIA

La comprensión lectora

Aprender a comprender:
textos gráficos, gestuales,
orales y escritos



PEDRO LUIS BARCIA

La comprensión lectora

Aprender a comprender:
textos gráficos, gestuales,
orales y escritos



Dirección editorial: Silvia Lanteri
Gerente editorial: Sara Rodríguez
Editor ejecutivo de Lengua: Marcos Alfonzo

Jefa de Diseño: Noemí Binda
Jefa de Procesos Editoriales: Vanesa Chulak
Responsable de Corrección: Patricia Motto Rouco
Gerente de Producción: Gustavo Becker
Responsable de Preimpresión: Sandra Reina
Foto de tapa: Archivo SM

© Ediciones SM, 2016
Av. Callao 410, 2º piso
C1022AAR Ciudad de Buenos Aires

Primera edición: septiembre de 2016

ISBN 978-987-731-296-6
Hecho el depósito que establece la ley 11.723
Impreso en la Argentina / *Printed in Argentina*

Este libro se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2016,
enxxxx S.A., Buenos Aires.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier otro medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

La comprensión lectora: Aprender a comprender; textos gráficos, gestuales, orales y escritos/ Pedro Luis Barcia; dirigido por Silvia Lanteri; coordinación general de Sara Rodríguez; editado por Marcos Alfonzo.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SM, 2016.

140 p.; 17x24 cm.

ISBN 978-987-731-296-6

1. Lectura. 2. Oralidad. I. Rodríguez, Sara, coord. II. Lanteri, Silvia, dir. III. Alfonzo, Marcos, ed. IV. Título. CDD 372.4

Índice

Prólogo, por el Dr. Jorge Ratto.....	9
Presentación	11
1. Las vías de la comunicación	14
2. La comprensión	19
Atención a la atención.....	23
El cono de Dale	27
3. Texto y lectura	29
Textos y vías perceptivas	30
Escuchar y hablar, leer y escribir.....	31
4. La alfabetización gráfica	34
Los textos gráficos y su lectura comprensiva	34
El dibujo	35
Los textos icónicos	37
La fotografía.....	39
Los emoticonos.....	40
Mapas, planos y calendarios.....	41
El cómic o historieta.....	42
Los caligramas	44
Carteles y publicidad gráfica	44
5. La gestualidad	46
Gestos representativos	47
Gestos no representativos	48
6. La lectura comprensiva de textos orales	50
La comprensión de los textos orales.....	50
Las estrategias en la comprensión de textos orales	54
Las diferencias entre texto oral y texto escrito	55
Tipología de textos orales.....	56
La adecuación.....	58
7. La lectura comprensiva de textos escritos	60
Los objetivos	60
Objetivos a partir de textos orales o icónicos	62
Objetivos a partir de textos escritos.....	62
La comprensión, base del aprender a aprender	63
La selección del material y las ejercitaciones	64

Pautas sobre la índole del material textual	65
Tipología textual.....	67
Textos orales e icónicos.....	67
Tipología de textos escritos	68
La forma de los textos escritos y la predicción.....	69
8. Los pasos del proceso comprensivo.....	71
Condiciones de los textos: las tres “c”	73
Cohesión.....	73
Descodificación de fonemas y grafemas	74
Palabras.....	75
Frase y oración.....	82
Conectividad. Oraciones consecutivas.....	83
Antecedentes y consecuentes	84
Conectores y marcadores	84
Coherencia	87
9. Texto escrito, contexto y lector.....	88
El texto.....	88
El paratexto o los elementos paratextuales.....	89
El contexto	89
El lector y su enciclopedia personal.....	90
10. La prelectura.....	92
Motivación	92
Estímulo de predicciones posibles.....	93
Trabajo previo con el vocabulario	94
Las actitudes. Ejercitación comprensiva	96
El uso del mapa semántico.....	97
11. La lectura.....	99
La destreza en la decodificación.....	99
Las estrategias	100
Las inferencias	101
Nivel de lectura explícito.....	102
Nivel de lectura implícito	102
El conocimiento previo, el saber del mundo o la enciclopedia personal.....	104
La comprensión, tarea compartida.....	104
12. Después de la lectura.....	106
La idea central.....	106
La graficación. Mapas conceptuales y otros recursos	107
Pasos para la elaboración del mapa conceptual.....	107
El resumen	109
Pasos para la elaboración del resumen.....	109
Utilidad del resumen	110
Tema y asunto.....	111

La comprensión: esquema y aplicación educativa	112
La comprensión y la vida democrática	113
“Evite el alzhéimer: lea a Borges”	115

Apéndices

I. Material breve para ejercicios de comprensión	117
II. La relectura.....	119
III. La microficción. 1. El cuentículo más breve del mundo. 2. La microficción en la obra de Anderson Imbert	124
IV. Manejo del diccionario.....	135
Bibliografía.....	139

Prólogo

La comprensión es, con frecuencia, un tema de preocupación entre los que nos dedicamos a la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Tratamos la comprensión como un estado de capacitación, como una competencia deseable pero no siempre lograda por nuestros alumnos. La palabra *comprensión* aparece en más de una oportunidad en las conversaciones cotidianas que mantenemos los docentes, a causa de la dificultad de nuestros alumnos para interpretar los textos.

Enseñar a comprender, enseñar a procesar la información y el conocimiento, enseñar a aprender a aprender, y fomentar la innovación en nuestras prácticas pedagógicas son algunos de los desafíos que nos propone el académico Pedro Luis Barcia en esta obra que me honro en presentar.

Con originalidad, Barcia nos presenta la comprensión como un “proceso cognitivo, interactivo, dinámico y complejo”, de aplicación no exclusiva a la lectura de textos escritos sino a la diversidad de lenguajes que en forma persistente y cotidiana a diario nos demandan comprensión. Su propuesta es realmente innovadora: “...la comprensión no comienza con el momento en que el alumno inicia su ardua experiencia con la lectoescritura. La comprensión comienza casi con la vida consciente de la persona y la debe aplicar a toda suerte de mensajes con los que convive, en diversidad de códigos y lenguajes: gráficos, gestuales, orales y, finalmente, escritos”.

Interpreto que la apuesta de Barcia, a partir de la enseñanza para la comprensión, es configurar nuevas formas de enseñar y aprender para favorecer la genuina comprensión y lograr el uso activo del conocimiento por parte de los alumnos. En cierto sentido, Barcia propone una muy interesante estrategia para superar el conocimiento sin comprensión y el pensamiento sin reflexión. Sabemos que cuando la enseñanza y el aprendizaje conforman una rutina en la que se presenta y acumula información y se trata de memorizarla mecánicamente hasta el momento de alguna evaluación, el resultado es —en términos de Perkins— un “conocimiento frágil y un pensamiento pobre”. Es decir, un conocimiento sin comprensión, con escasas posibilidades de transferencia a nuevos y diferentes contextos de aprendizaje. Como señala Perkins, “si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan”.

El doctor Barcia enfrenta decididamente, con propuestas concretas y prácticas, el problema del conocimiento sin comprensión, inerte, estereotipado y ritual que resulta de una preocupación centrada en la búsqueda trivial de la información. Su aporte es integral, para alcanzar la comprensión en su sentido más amplio y aplicable.

Con coherencia y su particular habilidad lingüística y didáctica, Barcia va uniendo eslabones fundamentales en su obra para acompañar a los docentes en el aula, con marcos teóricos y sugerencias didácticas en cada uno de los capítulos.

Desde el capítulo 1, referido a las vías de comunicación, el autor nos advierte, sin dejar de lado la alfabetización en lectoescritura, la importancia de la alfabetización gestual, oral, icónica y digital en la escuela, como instancias básicas en el plan de formación integral de los alumnos para ser formados como ciudadanos democráticos. Reclama el aprestamiento en la capacidad para escuchar y hablar para recuperar la oralidad en la escuela, y la urgente necesidad de capacitar a nuestros alumnos para desarrollar una exposición oral. Más adelante insistirá en las “cuatro destrezas lingüísticas: hablar y escuchar, leer y escribir, como influyentes una sobre las otras” y en la necesidad de desarrollar coordinadamente “las cuatro destrezas en la escuela”.

Es novedoso el planteo en el capítulo 2. Barcia define la comprensión como una operación intelectual desde una visión integradora y humanizante. Nos habla de la utilidad vital de la comprensión y de los valores que “abraza”: “El campo de la aplicabilidad de la comprensión es la vida en todas sus exigencias”. Y más adelante señala: “La comprensión es una actividad humanizante: ejercitarse en comprender los mensajes de otros es adensar nuestra humanidad”.

Los conceptos sobre los distintos tipos de textos según su naturaleza, las vías de percepción y la lectura ligada a la “comprensión textual”, señalados en el capítulo 3, son básicos para las alfabetizaciones propuestas en los capítulos siguientes: la alfabetización gráfica a través de la comprensión de diversos materiales (capítulo 4), la comprensión de la gestualidad (capítulo 5), la lectura comprensiva de textos orales mediante diversas estrategias didácticas (capítulo 6) y la lectura comprensiva de textos escritos (capítulo 7).

Los pasos del proceso comprensivo y las condiciones de los textos para que la comunicación sea posible y el mensaje sea comprendido: cohesión, conectividad y coherencia, están claramente planteados y ejemplificados con actividades en el capítulo 8. Ligados a los pasos del proceso comprensivo se presentan en el capítulo 9 los tres ingredientes básicos de la comprensión: el texto, el contexto y el lector.

Los capítulos 10, 11 y 12 articulan conceptos y sugerencias didácticas sobre la prelectura, como fase preparatoria para que el alumno realice el esfuerzo de comprensión; la lectura y la destreza para la descodificación del lenguaje, sea gráfico, gestual, oral o escrito; y la poslectura, con el reconocimiento de la idea central, la graficación en mapas conceptuales y el resumen, con los pasos correspondientes para la elaboración de ambos.

El lúcido trabajo del académico Barcia es reconfortante por ser orientador —abre caminos—, por ser esperanza de la posible renovación pedagógica para quienes ejercen la docencia y para quienes se preparan para ejercerla, así como también para quienes deciden en el plano pedagógico.

Mi agradecimiento personal al autor y a la Editorial SM por haberme ofrecido prologar esta obra.

Jorge A. Ratto

Miembro de la Academia Nacional de Educación

Presentación

*“Le preguntó: «¿Entiendes lo que estás leyendo?».
El etíope contestó: «¿Cómo voy a entender si no tengo
quién me lo explique?»”.*
Hechos, 8, 30-31.

Evaluaciones, primero nacionales (Ministerio de Educación de la Nación) y luego internacionales (Unesco, Pisa, OEI) nos fueron señalando, a lo largo de dos décadas, que nuestra educación declinaba en su reconocida y tradicional calidad. Uno de los puntos neurálgicos que acusaba este gradual deterioro era la dificultad de nuestros alumnos de Secundaria para la comprensión de textos escritos.

El diagnóstico fue denunciando que el mal se agravaba hasta llegar a las últimas cifras referidas a la incompreensión lectora, que alcanzan a algo más del 50% de nuestros egresados. Tenemos probado que este porcentaje no se asocia particularmente a contextos vulnerables, ni a escuelas de gestión pública o privada: es más o menos generalizado.

Frente a los apocalípticos de turno, que se apoyan en estos datos para solo denunciar el estado de cosas, rasgarse las vestiduras y declamar, con Jorge Manrique, que “cualquiera tiempo pasado fue mejor”, atengámonos a la sabia reflexión de Confucio: “Frente a la oscuridad creciente, de nada vale lamentarse y maldecir: enciende una vela”.

Este libro quiere cumplir con la sabia sugerencia del filósofo chino, con él intentamos aportar un algo a la superación del estado de cosas y apostar al cambio gradual y necesario¹.

No se trata de que la limitación aqueje a nuestros alumnos de la escuela secundaria, y que en los niveles previos la comprensión impere sin dificultades. No: la limitación atraviesa todo el sistema y es detectada al final del proceso. Como dice el refrán español: “Estos lodos vienen de aquellos polvos”, que no hemos sabido aventar tempranamente y se han espesado.

Uno de los rasgos identitarios de los argentinos es la lúcida capacidad de trazar diagnósticos que, lamentablemente, no va acompañada por una eficaz potencia terapéutica de recuperación. Por un lado, entre nosotros, se abren cancha las radiografías y las tomografías, pero se le hace poca o ninguna calle a los tratamientos y las farmacoepes².

¹No diré que es “mi granito de arena”. Eso dicen los ministros. Los académicos decimos: “Nuestro corpúsculo de sílice”.

²Hay dos especímenes particulares en nuestra literatura pedagógica: los llamados “pedagogos de periódico”, que son aquellos que fustigan desde los diarios, con abundantes estadísticas deprimentes, la realidad educativa, sin aportar salidas ni proponer vías de superación; y los que cometen “el pecado del *habriaqueísmo*” (Papa Francisco, *Evangelii gaudium*, 96), que indican lo que otros deberían hacer, pero sin asumir ellos responsabilidad alguna para mejorar el estado de cosas. Ninguno de estos dos tipos se arremanga el pantalón para entrar al río.

Lo que nos avasalla con ironía es que nunca como en esta hora ha habido una clarificación tan neta acerca de los procesos de la cognición que acompañan a la comprensión lectora, esclarecidos por las disciplinas de mayor vanguardia en el terreno de las neurociencias que, desde sus varias perspectivas, confluyen en sus aportes. Nunca como ahora sabemos con total precisión cómo se logra lo que no logramos con nuestros alumnos.

Principio quieren las cosas, y un camino largo comienza con un paso breve, dicen los chinos. En eso estamos y a eso vamos, a las aulas, comenzando por Inicial, para luego trascender a Primaria y alcanzar la Secundaria.

Sobre el tema de la comprensión lectora hay una catarata bibliográfica que aporta múltiples clasificaciones y absconditas nomenclaturas que causan respeto sacro y hasta parálisis en el docente. He cursado muchos libros y estudios. Por una cuestión de salud verbal, procuraré evitar la jerga demasiado abstrusa e intentaré simplificar las propuestas en lo posible. Se sabe que no hay forma fácil de tratar cuestiones complejas³. He tratado de reducir los planteos teóricos a su menor exponente, y lo hago en tanto sean clarificadores para la labor docente. Porque este es un libro asistencial destinado a acompañar al docente en el aula que, como se sabe, es la única realidad en la educación.

La diferencia basal entre esta propuesta y otras vigentes es que no parte de la idea doblemente falaz de que la comprensión comienza con el momento en que el alumno inicia su ardua experiencia con la lectoescritura. No, la comprensión comienza casi con la vida consciente de la persona y la debe aplicar a toda suerte de mensajes con los que convive, en diversidad de códigos y lenguajes: gráficos, gestuales, orales y, finalmente, escritos.

En cada uno de los temas que exponemos incluimos apartados de “Sugerencias didácticas”, en los que se describen ejercicios que pueden elaborarse para desarrollar las aptitudes y competencias que en ese punto nos ocupan. Todas estas sugerencias, al llevarse al aula, deben partir de una situación, un contexto con sentido y pertinente para los alumnos. No hemos incluido los ejercicios en tales marcos porque hubieran triplicado el volumen de este manual. Reiteramos: este es un “manual”, es decir, un libro “manejable” y portátil que el docente pueda siempre tener a mano. Quiere ser compendioso y sencillo y, como todo manual, para que sea efectivo, debe ser un punto de partida y no de llegada. Es una base de despegue, un trampolín de estímulo para la actividad educadora y creativa diaria, para la pequeña utopía realizable que es una clase bien planificada⁴.

Entre tantos galimatías expresivos y clasificatorios, nos comprometemos a hacer el esfuerzo de escribir “en roman paladino/ en el cual suele el pueblo hablar con su

³Recuérdese la respuesta de Bossuet, tutor del príncipe, al rey de Francia, cuando, al enterarse este de que su hijo andaba flojo en Matemática, le dijo al docente regio si podía “facilitar” en algo las cosas, tal vez guiñándole argentinamente un ojo. A lo cual, con honestidad docente, le respondió el tutor: “Majestad, en Matemática no hay facilidades principescas”.

⁴Sobre los manuales, ver Barcia, Pedro Luis (coord.). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires, Santillana, 2008, 428 pp.

vecino”. Alguna vez hemos debido coordinar un lexicón para que los docentes pudieran entender los documentos del Ministerio de Educación, dado que su jerga era sumamente difícil y exigía traer, para entenderla, la Sibila de Cumas junto a uno⁵.

Y hacemos nuestra —y espero que no se nos aplique— aquella reflexión aguda de Torcuato Di Tella, extraída de su experiencia de lector de obras de ciertos intelectuales franceses de última generación: “Si a la segunda vez que lo leo no lo entiendo, el idiota es él”⁶.

Dr. Pedro Luis Barcia

Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Exinvestigador principal del Conicet. Fue presidente de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Argentina de Letras. Miembro correspondiente de la Real Academia Española, de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, de la de Letras del Uruguay y de la Dominicana de la Lengua. Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Ricardo Palma, Lima (Perú); Universidad Nacional de Tucumán, Universidad de Salta, Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad de Morón. Profesor emérito de la Universidad Austral. Profesor honorario de la Universidad de Montevideo (Uruguay).

⁵“Presentación” a Grillo, María del Carmen, y Nigro, Patricia. *Las palabras de la lengua*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2000, pp. 5-6; a propósito de los documentos generados por la Ley Federal de Educación.

⁶Di Tella, Torcuato. *Diccionario del político exquisito*, Buenos Aires, Emecé, 2000.

1

Las vías de la comunicación

Quizá la más abarcadora y simple de las periodizaciones de la cultura sea la sugerida por Marshall McLuhan, que hemos retocado y completado aquí. El canadiense estima que la partición cronológica debe hacerse a partir de las sucesivas vías de comunicación:

- 1. Logósfera.** Dominio de la palabra oral. Va desde comienzos de la humanidad hasta la creación del primer alfabeto. En este espacio predomina el oído, que es parasónico. La llamamos Galaxia Orfeo, en recuerdo de aquel dios poeta, que fuera desmembrado por las Euménides y cuya cabeza, separada del cuerpo y arrojada a las aguas, siguió flotando por el río, imagen del tiempo, sin dejar de hacer oír su voz, que amansaba a las fieras y hacía que los árboles se desarraigaran para seguirlo. Envidia de docentes.
- 2. Grafósfera.** Dominio de la escritura. La partimos en dos etapas:
 - 2.1. Galaxia Cadmo —inventor mítico de los signos escriturarios—, y va desde el invento de la escritura hasta el siglo XV.
 - 2.2. Galaxia Gutenberg, desde la invención de la imprenta, momento en que el ojo pasa a ser omnipotente; de lo ótico a lo óptico.
- 3. Iconósfera.** Dominio de la imagen. Desde el invento de la televisión, hacia 1950, hasta nuestros días. Es la Galaxia Flemming, inventor del primer chip.
- 4. Wébsfera.** O Galaxia Internet. Desde 1995, cuando asoma la Red de Redes, hasta nuestros días.

La escritura fue la técnica humana que mayor dominio temporal ha tenido en el mundo. Racionalizó e individualizó al ser humano, entre otros efectos. Luego, se han hecho sentir sobre el hombre, en su percepción de la realidad y su manera de relacionarse con ella, con profunda marca, desde ayer la televisión y hoy la Red.

La lengua es el más completo sistema de comunicación inventado por el ser humano. Ella asocia cuatro capacidades básicas: escuchar y hablar, leer y escribir. La

escuela ha entronizado la segunda pareja, dándole un protagonismo excluyente. Por su efecto, se han desatendido la alfabetización gestual, la oral, la icónica y la digital en nuestras escuelas.

La misma dificultad de aprendizaje que el leer y el escribir suponen les han dado prestigio. En tanto, las otras realidades mencionadas quedan al margen de la docencia formal, siempre señaladas como objetivos, casi nunca cumplidos, y vistas como realidades que se aprenden de por sí, sin esfuerzo ni método. La consecuencia lamentable de aquella prepotencia lectoescritora es la ausencia de atención al cultivo de la oralidad, dejada al libre arbitrio de su suerte. Respecto de la televisión, se sabe, es una cátedra insomne que enseña a usarla y abusarla por sí misma. En cuanto a la web no parece pedir, muy equívocamente, más que prueba de error y ensayo, y así se va surfеando por la superficie ilímite de su espacio⁷.

Cuando advertimos la omisión de la “alfabetización” de lo gestual, lo oral, lo gráfico y lo digital, ya el estudiante ha padecido las deformaciones propias de un aprendizaje improvisado y espontáneo.

Para la educación integral de una persona que debe ser formada como ciudadano, disponemos de asignaturas especiales como, por ejemplo, Construcción de la ciudadanía, que debe incorporar en sus contenidos la educación de la palabra oral, vía primordial por la cual el futuro ciudadano habrá de expresar sus opiniones, hacer valer sus derechos y reclamar justicia ante las autoridades. En dicha asignatura se debe hacer espacio al diálogo, como contenido enseñable y como vía ideal de educación de casi todos los restantes contenidos que la escuela ordena. Nada menos que el diálogo, que será el puente necesario para la convivencia comunitaria y el logro de consensos que hermanen a todos en la tarea, y que muchas veces se excluye de nuestra enseñanza.

Por la capacidad diestra en el manejo de la oralidad el alumno podrá defender sus principios, alegar en favor de causas, denunciar los abusos, desenmascarar la corrupción. Lo hará en la calle, en su trabajo, en el hogar. En todos los sitios en los que el sujeto habla, no escribe. La escritura está ausente, y viva la palabra en la mayor cantidad de horas de cada día.

- ¿Cuánto de nuestra comunicación es oral?
- ¿Qué porcentaje corresponde a lo escrito y a lo gestual?

El alumno egresado de Secundaria, en el seno de la comunidad, va a hacer un uso franco de la oralidad cada día de su vida en un 80% del manejo de la lengua hablada, apenas un 15%, o menos, de la escrita y un 5% de lo gestual. Es decir, nos despreocupamos de la funcionalidad radical que en la vida cotidiana tiene la oralidad como vía de relación e inclusión social para el joven⁸.

⁷La distinción lúcida de Nicholas Carr: navegar en Internet es surfеar; leer es bucear.

⁸Barcia, Pedro Luis. “La lengua como factor básico de inclusión social. Las acciones de la Academia Argentina de Letras en su favor”. Ponencia presentada a la Mesa IV. Aspectos culturales de la lengua, en el XIII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Medellín (Colombia), en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, AAL, t. LXXII, enero-abril de 2007, nº 289-290, pp. 63-73.

Parecida desatención hemos tenido respecto del mundo de la imagen y del universo digital. No los hemos incorporado en las aulas para hacerlos motivo de alfabetización. La entrega de *netbooks* es solo el comienzo de un largo proceso, en parte, abortado por incompleto.

Cuando los educadores toman cuenta de que no hemos alfabetizado a nuestros alumnos en esos campos —lo gestual, lo gráfico, lo oral y lo digital—, ya están los niños y adolescentes conformados por las vías que no hemos sabido encaminar desde el aula: las electrónicas. La atención está dispersa debido a los requerimientos de estímulos de luz, color y sonido en su torno. La audiovisión ya está colonizada por el consumo acrítico de la televisión. La audiolocución de la oralidad no se ha orientado ni hacia la necesaria expresión ni para la consolidación del diálogo. Y el vicio de la navegación virtual sin orientación se le ha hecho hábito⁹. A lo que se suma el distanciamiento de la realidad del entorno por exceso de frecuentación virtual, etcétera. Pero llegamos tardíamente a descubrir que otros se nos han adelantado en los campos dichos.

La oralidad es la cenicienta de la educación argentina¹⁰. El efecto más dañino que la prepotencia de la lectoescritura ha ejercido sobre la audiolocución¹¹ ha sido la desatención a una de las bases de apoyo de toda educación: el diálogo entre docente y alumno, como una primera forma de simulador de vuelo de lo que será la vida, y la vida de un ciudadano en una democracia, en la cual el diálogo es de nivel horizontal. Las palabras que van y vienen —“las aladas palabras”, de las que nos habla Homero— tienden un puente de voces que humaniza a las personas. No en una relación vertical, de dueño y sometido, como se da en las relaciones despóticas. O la locución que baja, sin posibilidades de respuesta, unidireccional, como en los regímenes de sometimiento¹².

No hemos incorporado a nuestra tarea educadora con la vivacidad y eficacia que merecen las cuatro alfabetizaciones dichas. Las experiencias son escasas y aisladas en nuestro país. No constituyen el pan diario. Esta ausencia evidente no nos ha enseñado a leer textos gestuales, orales, ni imágenes, ni gestos, ni pantallas.

• ¿Qué sucede en nuestras evaluaciones con la oralidad, la escritura, la gestualidad y la lectura de imágenes?

Si se trata de evaluaciones, una vez más el foco de la atención lo absorbe la lengua escrita: se detecta que la mitad de nuestros egresados no sabe leer comprensivamente. Por supuesto nadie se acuerda de evaluar los niveles de su oralidad, ni de su lectura de imágenes, ni de la gestualidad.

⁹Decimos y hacemos. Ver Barcia, Pedro Luis; Di Bucchianico, María Adela, y Calegari, Viviana. *Mapa de sitios electrónicos confiables*. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación y SM, 2014.

¹⁰Recuerdo que en una reunión de las Academias de la Lengua Española, en Sevilla, allá por 2002, señalé que no estaba en el *DRAE* la voz “oralidad”. Hasta en ese plano habíamos tenido una palmaria desatención a esta realidad que nos rodea y nos comprende.

¹¹Adviértase que debemos inventarle un nombre a una realidad que no lo tiene, lo que es significativo.

¹²La relación docente-alumno así como la de padre-hijo son naturalmente asimétricas, lo que no supone prepotencia ni autoritarismo por parte del adulto sobre el niño. Buscar eufemismos para designar esa asimetría natural es lamentable ridiculez.

Nuestros estudiantes no están capacitados para desarrollar una exposición oral de diez minutos, ni para presentarse personalmente de viva voz en una entrevista, ni siquiera para leer en alta voz un texto. Y la preocupación mayor es que no han adquirido el hábito lector sostenido. Y esa falta de hábito se extiende a todas las formas de la lectura. Está comprobado que no es cierto que lean tanto o más que antes en pantalla. Lo tenemos probado por encuestas: un adolescente, luego de dos hojas cursadas en la pantalla, imprime lo restante del texto¹³. La ausencia del hábito de lectura afecta a toda forma de ella, en papel o en pantalla.

Y enfrentamos una de las mayores paradojas educativas. Nunca como hoy las disciplinas cognitivas, las ramas de las neurociencias aplicadas a la enseñanza, la psicolingüística, la psicopedagogía, han explorado hasta en sus más íntimos resortes los complicados pasos del proceso lector y del avance comprensivo. Y la verdad dolorosa es que nunca como hoy ha habido menos capacidad de comprensión y menos apego a la lectura en todas sus formas con voluntad comprensiva.

Hay dos formas de percepción: la instantánea y la lineal. El ojo ve instantáneamente un cuadro de Picasso. El oído percibe instantáneamente un bocinazo. El ojo ve linealmente una película y el oído escucha linealmente una pieza musical.

El individuo natural mira y oye en con *instantaneidad*. Cuando inventa el lenguaje gestual obliga al ojo a pasar a la *linealidad*: hace señas de meterse algo en la boca y luego frotarse la barriga. A medida que avanza la articulación del lenguaje gestual y se va haciendo más complejo, paralelamente va creciendo la linealidad en la percepción visual.

Cuando el ser humano inventa la *escritura*, se acrece notablemente el proceso de *visión lineal*. Cuando se inventan, sucesivamente, el cine sonoro, la televisión y el video, crecen asociadas dos linealidades: la visual y la auditiva.

En la actualidad conviven en la percepción del individuo dos linealidades: la visual de la escritura y la visual-auditiva del cine, la televisión, el video y el celular.

La visual auditiva de cine, televisión, video y celular tiene ciertas ventajas frente a la linealidad de la escritura:

1. La primera no requiere aprendizaje ninguno, autoeduca en su recepción. La escritura, en cambio, exige un complejo proceso de aprendizaje escolar de aprestamiento.
2. La linealidad visual auditiva posee *iconicidad*, es decir que hay una relación *natural* entre la imagen y la realidad. La imagen “muestra” o propone, nos pone por delante, la realidad representada. El visor-auditor capta las imágenes en forma directa en relación con la realidad que representan.

¹³Albarello, Francisco. “La lectura/navegación en los dispositivos móviles multimedia”, XV Congreso de REDCOM, “Mapas comunicacionales y territorios de la experiencia”, Universidad Nacional de Jujuy, 15 al 17 de agosto de 2013. En: e-sm.com.ar/Congreso_REDCOM.

En la linealidad de la escritura el lector debe hacer una “traducción” entre el signo escrito (palabra) y la imagen mental que genera. La relación entre signo escrito y realidad evocada es *arbitraria* o *convencional*. La misma realidad recibe nombres diferentes en los diversos idiomas: mesa, *table*, *tavola*. La visión alfabética no es natural ni inmediata.

3. La linealidad visual-auditiva ofrece una inmediata o directa gratificación en el receptor. En cambio, la linealidad de la escritura está mediada por ella. No es inmediata ni directa.
4. La linealidad audiovisual convoca a dos sentidos a la vez. La escritura a uno solo: la vista.

Por estas razones, la linealidad visual-auditiva del cine, la televisión, el video y el celular resulta más gratificante y fácil para el perceptor que la linealidad de la escritura, que le requiere mayor esfuerzo. Así, ha ido creciendo un gradual apego a la linealidad visual-auditiva en detrimento de la linealidad de la escritura.

Raffaelle Simone, en *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*¹⁴, distingue tres etapas en la evolución del ser humano con la escritura: la alfabetización, la alfabetización y la desalfabetización. Estamos en esta tercera fase; nos estamos distanciando de la visión alfabética en favor de la imagen y el sonido.

En esta situación, estamos perdiendo el desarrollo de una capacidad importante para la vida que solo la escritura desarrolla: la transformación de un signo arbitrario en una imagen mental, y esto supone un complejo mecanismo de aprendizaje que la otra linealidad no facilita. De allí la expresión “el esfuerzo de leer y la facilidad de ver y oír”. Ambas formas compiten en la elección de nuestro alumno.

Porque la oferta de la linealidad audiovisual es más gratificante, supone menos esfuerzo y asocia dos sentidos, el alumno opta, si puede, por ella y no por la linealidad de la escritura. Con ello, se distancia del ejercicio de leer y, al atenuar ese ejercicio, crece su dificultad de lectura y decrece gradualmente la capacidad comprensiva que ella exige.

¹⁴Simone, Raffaelle. *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*. Buenos Aires, Taurus, 2001.

2

La comprensión

El *Diccionario de la lengua española (DLE, Madrid, RAE, 2014, 23ª ed.)* define así: “*Comprensión*. 2. Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. Al verbo “comprender” (de *comprehender*), el *DLE* lo define como: “1. Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo. 2. Contener o incluir en sí algo. 3. Entender, alcanzar, penetrar algo”.

Y el *DLE* reconoce el uso del adjetivo “comprendedor”, al lado de “comprensivo” y junto al sustantivo “comprensibilidad”.

La etimología del verbo latino *comprehendere* apunta a varios sentidos que suponen diferentes movimientos del espíritu, que se asocian y se articulan para alcanzar la comprensión total. Es destacable cómo todos los verbos de acción etimológicamente implicados en el acto muestran hoy plena vigencia. Veamos. Primero pueden aludir al movimiento de concebir el texto como una totalidad que se define por los actos de *rodear, abarcar, contener*. Se delimita el ámbito. Lo segundo, *penetrar* en ese espacio delimitado. Tercero, se establecen relaciones entre los elementos contenidos en el todo: *unir, ligar, relacionar*, robusteciendo la idea de unidad. Cuarto, esclarecer lo que está oculto: *descubrir*. Y finalmente, la aprehensión del sentido: *apoderarse, dominar, apropiarse*¹⁵.

La operación intelectual de comprender es compleja en sus intentos y logros. Por un lado, procura rodear el objeto en su totalidad, definirlo ciñéndolo. Por otro, quiere penetrar en ese objeto con perspicacia, es decir, con percepción neta de cada paso que da, en los que va alcanzando descubrimientos y articulando (ligando, uniendo) los elementos hasta, por fin, lograr un entendimiento cabal del objeto, al que percibe como capturado, atrapado, hecho presa suya. Supone una visión de totalidad entre los elementos que se han explorado a la luz de un sentido que les da unidad.

¹⁵Referido al fuego, el verbo “comprender” es “encender”, lo que resulta sugestivo para la enseñanza.

Ciertos niveles de la comprensión exigen aun algo más: el descifrar, el descodificar mensajes para entenderlos, en una labor de desentrañamiento que tiene algo de traducción y de criptografía.

De alguna manera nos recuerda el pasaje de Henri Bergson, de *La intuición creadora*, cuando dice que hay una forma de conocimiento que consiste en dar vueltas en torno a la muralla, hasta encontrarle el resquicio o el puente y penetrar en la ciudadela, avanzando conquiere.

Debemos atender al desarrollo y al ejercicio de esa capacidad perspicaz humana que es la comprensión enseñándola y aplicándola en la escuela a diversidad de mensajes compuestos en diferentes lenguajes: los gestos, las actitudes manifiestas en los rostros, los íconos del tránsito, de los edificios, las indicaciones figurativas, los gráficos visualizadores, los mapas, los planos, el semáforo, los juegos, desde la rayuela al ajedrez; las fotografías, las instrucciones orales para la búsqueda del tesoro, las consignas y, claro, un largo etcétera.

Y, además, la comprensión de los mensajes de la lengua oral, en todo lo amplio de su espectro, desde una breve consigna de trabajo a la extensa exposición del docente en una lección de Historia o la explicación del teorema de Pitágoras.

Y, *dulcis in fundo*, al final: la comprensión lectora de textos en lengua escrita.

Por lo que se aprecia es una facultad activa, dinámica, que exige esfuerzo del que la lleva a cabo. No se presenta como una cuesta abajo, por el contrario. Rabelais propone una imagen clara: “Leer es como roer un hueso hasta quebrarlo y alcanzar el tuétano gratificante y nutritivo”. Requiere la ejercitación de la práctica masticatoria y la firmeza de la dentadura para alcanzar el caracú.

La comprensión textual es un proceso cognitivo interactivo, dinámico y complejo que tiene por objetivo final el entendimiento cabal de los contenidos de un texto (visual, auditivo o escrito). Es un proceso porque se da con avances y retrocesos en el tiempo en el cual se van integrando comprensiones parciales hasta lograr la global final. Es complejo porque en dicho proceso interviene un sujeto interpretativo —con toda la carga de lo que la subjetividad implica: peculiaridades personales, contenidos mentales, emocionales, imaginativos— que pone en juego un conjunto de estrategias diversas apropiadas al fin de la comprensión, camino al que se le suman otros factores que se asocian y articulan ordenados al mismo fin. En este proceso, el resultado de la comprensión global es un caso en el que el todo es mayor que las partes que lo integran.

Es un proceso interactivo porque exige que el comprendedor actúe vivamente con el texto (visual, auditivo o escrito) en una dinámica relación con él. Que procese, inquiera, compulse en el texto y en sí, asociadamente, en un movimiento de ascenso y descenso de su mente al texto y a la inversa.

La comprensión es un proceso mental que aplicamos a diversidad de realidades, cotidianamente. En rigor, la practicamos frente a cuanta situación comunicativa se nos propone, en cualquiera de sus formas y a través de diversidad de lenguajes. Es

grave torpeza estrecharla al texto escrito. Somos redundantes a conciencia frente a la desaprensión que comprobamos.

En nuestro siglo abundan y han arreciado los estudios en torno al proceso de la comprensión como fenómeno que ocurre en nuestra mente y corresponde a la estructura cognitiva del hombre. Hay complejas exposiciones teóricas que procuran abordar y explicar dicho proceso. No hay acuerdo universal en este campo en todos los aspectos, es cierto, pero sí notables avances en la investigación.

Es frecuente hablar de la comprensión —como hemos dicho— como un proceso *interactivo*, y este adjetivo soporta sobre sí un enorme caudal de problemas cognitivos irresueltos por las teorías y sus modelos representativos. En nuestro desarrollo expositivo aceptamos la existencia de un movimiento ascendente, desde el texto al lector, y uno descendente, de los contenidos mentales del lector hacia el texto. El recorrido de ida y vuelta tiene como estaciones que se van sumando: el fonema y el grafema, la sílaba, la palabra y su significado, la asociación de palabras en oraciones y de estas en un texto integrado final.

• ¿Cómo se integra la comprensión con la individualidad del alumno?

El lector, en este proceso dinámico, va elaborando una representación mental de su comprensión de lo leído que, finalmente, ha de integrar a lo que llamamos su “enciclopedia personal”.

Todo el proceso va siendo monitoreado, o debería serlo, y así lo aprende al estar educado ejercitadamente, por una actividad metacognitiva que supervisa lo que acepta y rechaza, consciente de su marcha y de sus logros.

Leer comprensivamente —lo visual, lo auditivo, lo escrito— es condición *sine qua non* para vivir en comunidad. Es una llave de acceso a las relaciones interpersonales más elementales y cotidianas de la vida, a empleos, estudio, viajes, y un generoso etcétera.

Pero frente a esta imprescindible y ubicua capacidad necesaria en la vida actual, hemos practicado un primer reduccionismo pedagógico: hemos hecho de la comprensión una facultad aplicable, como con exclusividad, a la lectura de textos escritos. Y es en este terreno en el que la evaluamos, la estimulamos y nos desvela. Pero ¿qué pasa con el resto de los mensajes en diversidad de lenguajes que cotidianamente y de manera incesante nos reclaman comprensión, desde lo gráfico, lo gestual, lo oral?

Un segundo reduccionismo, hijo del primero, se encadena a él: la escuela atiende básicamente a la comprensión lectora de textos escritos y busca afanosa las vías para hacerla eficaz y fluida, profunda y coherente en ese terreno, desconsiderando y desatendiendo, postergando o minimizando, las otras vías de la comprensión.

Queda claro que la comprensión no puede ser reducida al acto de leer un texto escrito, a lo que lo limita la enorme mayoría de los trabajos sobre el tema, desvirtuando la realidad de la experiencia cotidiana. La comprensión abarca una vasta diversidad de situaciones comunicativas que preceden vitalmente y luego exceden el texto escrito.

Desde edad temprana el niño se enfrenta con diversísimas situaciones concretas que requieren su comprensión. Cuando se incorpora a Inicial ya se ha fogueado mucho como comprendedor de señales, gestos, imágenes, oralidad, etcétera.

La comprensión *su-pone* (es decir, “pone por debajo”, tiene por base) la capacidad fluida y eficiente de descodificación de códigos por parte del intérprete. La descodificación es condición necesaria pero no suficiente. En el texto escrito una persona puede leer fluidamente y aun hacerlo en voz alta a la perfección sin entender lo que lee.

Por un lado, hay un texto (visual, auditivo o escrito) que se nos propone y, por otro, un lector intérprete. El texto suele tener dos niveles: uno explícito, que es lo que llamamos *nivel literal*; y otro implícito, lo no dicho y sugerido. Es como si dijéramos: un texto y un subtexto.

El texto es el elemento *objetivo* en el acto de la comprensión. El intérprete es el elemento *subjetivo*. En el proceso de comprensión, el sujeto aporta su inteligencia, su imaginación, su sensibilidad estética, su dominio del sistema del código de la lengua; pero algo más que es sustancial: su conocimiento del mundo, su experiencia previa al acto de la comprensión (incluso su capacidad ejercitada o no de intérprete por la frecuentación de otros textos). A esto se lo llama “saber previo”, “conocimientos previos” o *enciclopedia personal*, como preferimos denominarlo.

Del caudal y la calidad de este saber previo o enciclopedia dependen, en gran medida, la profundidad y la certeza de la comprensión. Esta diversidad de puntos de partida en los distintos intérpretes diferencia las situaciones de la comprensión y, con ello, el grado de autonomía de cada alumno y las disponibilidades desde el docente, de enseñanza y aprendizaje.

La comprensión es, pues, la articulación de un objeto y un sujeto activo que opera sobre aquel. Al estar frente a un sujeto, el proceso de comprensión es netamente individualizado, pues asocia la psicología con la práctica educativa. Ello da razón de lo arduo de su encauzamiento y posterior evaluación por parte del docente.

El objeto final de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión es lograr una persona autónoma en el dominio efectivo de las estrategias adecuadas para alcanzar el más completo entendimiento de textos diversos (visuales, orales o escritos).

Como todo en el campo educativo, el fin del aprendizaje de la comprensión debe ser la utilidad vital. “La educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos” y “La única utilidad de un conocimiento del pasado es equiparnos para el presente”, dice Alfred Whitehead¹⁶. **El campo de la aplicabilidad de la comprensión es la vida en todas sus exigencias.**

Cuando proponemos a los alumnos la consideración comprensiva del proverbio “El pez no sabe lo que es el agua”, al parecer estamos muy lejos de lo inmediato. Primero se allana el nivel literal: el pez nace, crece, vive y muere en el agua. Al no salir

¹⁶Whitehead, Alfred N. *Los fines de la educación* (1917). Buenos Aires, Paidós, 1957, pp. 17 y 20.

de ella no conoce otro ambiente, por eso no sabrá jamás qué es el medio en que vive, pues ignora la existencia de otros con los que pueda comparar el suyo. La educación consiste en que uno aprenda a “desambientarse”, es decir, salir del ámbito en que creció y poder comparar y contrastar con otros espacios su realidad original. Así se quiebra el etnocentrismo y se abre al diálogo con otros y con otras formas de la cultura.

Aclarado el nivel literal del proverbio, pasamos, entonces, al nivel alusivo o metafórico. Ya no se trata del pez en el agua sino del ser humano en su contexto, porque este segundo paso va hacia lo humano en general. El tercer paso que damos en clase es la aplicabilidad de la sentencia y de lo reflexionado, a lo propio, a lo inmediato y personal del adolescente. Un alumno de Pilar (provincia de Buenos Aires), al momento de aplicar el proverbio a su realidad, comenta: “El agua mía ha sido el *country* en el que nací, me crié y fui al Jardín, a la Primaria y a la Secundaria”. Por fin, informo que se trata de un proverbio hitita de 6.000 años de antigüedad. Nueva conclusión que sacan: la esencial continuidad de lo humano, pues podemos aplicar a lo nuestro de aquí y ahora un proverbio de seis millares de años.

La comprensión tiene dos dimensiones. Una, entender lo que el texto dice. La segunda, el aproximarse a partir y a través de dicho texto a otro humano que generó ese mensaje. Esa es la vía de entendimiento con el prójimo; por eso, una de las acepciones de “comprensión” es “tolerancia”, según el *DLE*. Al permitir allegarnos al otro, la comprensión es una actividad humanizante: ejercitarse en comprender los mensajes de otros es adensar nuestra humanidad. Este esfuerzo y ejercicio por comprender a otro es la base del diálogo, puente entre las personas¹⁷. Lo notable es que podemos comprender mensajes de personas muertas o vivas, cercanas o distantes. Eso flexibiliza el espíritu del lector. En cuanto al alumno, una actividad comprensiva amplia y firme robustece su autoestima y consolida su autonomía como persona.

En una democracia, el ejercicio sostenido para desarrollar la comprensión es una de las bases para la formación de la persona —objetivo esencial de la educación— y luego, la formación de un ciudadano conviviente, dialogante y comprensivo¹⁸.

Atención a la atención

Este proceso comprensivo se apoya en una base insustituible: el interés que el mensaje pueda despertar en el intérprete. En esto juega un papel básico la selección de los textos que se trabajen con el alumno. Pero, interesado el lector, solo podrá calar en la intención del mensaje y comprenderlo a fondo si le presta debida atención. La atención es la aplicación sostenida de la mente a un objeto, por eso es *sustento* de toda comprensión.

Captar la atención de los alumnos, orientarla y lograr que la sostengan aplicada a la realidad que se les propone es hoy una de las tareas más difíciles para el docente. Fijar la atención supone que la mente focalice un objeto y se concentre en él.

¹⁷Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

¹⁸Barcia, Pedro Luis. “La cultura del encuentro y la formación por y para el diálogo”, en *Treinta años de educación en democracia (1984-2014)*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 2014, pp. 328-351.

La atención ha sido presentada como una linterna focal o una ventana que, en su marco, nos abre una perspectiva acotada en su visión. Una persona presta atención unas 100.000 veces al día a diferentes realidades.

Esa atención puede ser, según los especialistas en neurociencia: visual o auditiva; externa o interna, es decir, el mundo circundante o la realidad interior de la persona; voluntaria o involuntaria; difusa o selectiva. La atención aular debe ser: visual y auditiva, externa, voluntaria, selectiva y sostenida.

Está probado que el lapso de atención firme varía con la edad del alumno. Tentativamente se ha señalado: de 3 a 5 años, 8 minutos; de 5 a 11, hasta 12 minutos; de 12 a 18, hasta 15 minutos de promedio; adultos, 20 minutos y más. Esto implica que el docente debe dar respiro o dar aire a la atención en esos tiempos, para que sea efectiva.

Lamentablemente, para toda empresa educativa actual, la capacidad de atención es la potencia más vulnerada en nuestros alumnos, desde Inicial hasta Secundaria.

- ¿Cuáles son los factores que inciden con mayor impacto en el deterioro de la capacidad de atención del alumnado?

El ejercicio permanente de cambiar de objeto de aplicación de la vista o el oído es a lo que los han ido sometiendo y acostumbrando los estímulos ópticos y auditivos incesantes, atractivos y ubicuos del mundo electrónico, que han ido deteriorando la aptitud para concentrarse en un objeto con cierto grado de continuidad.

Más allá de la infundada afirmación de que nuestro adolescente actual puede ejercer cuatro cosas a un tiempo (leer en pantalla, mandar un mensaje, estudiar en un libro y chatear, etcétera) los estudios serios han desmentido esa mitificación que hacía de nuestro alumno un superdotado y demostrado fehacientemente que todo ello simultáneo lo hace en forma incompleta —salvo casos excepcionales— o con mediocre rendimiento. Y es comprensible¹⁹.

La ejercitada práctica de una suerte de “zapineo” mental a que se ha ido habituando le impide aplicar el ojo al microscopio (que agranda el mundo) o al telescopio (que achica el mundo) con sostenida voluntad de observación. A la atención, Descartes la llama *aceis mentis*, “punta de la mente”, con nítida y eficaz imagen que nos habla de la potencia penetrativa, horadante, caladora de la atención en la masa de lo real o en la aparente materia del mensaje.

Sin atención no hay estudio eficaz, ni investigación, ni saberes disciplinados de ninguna especie. La advertencia es gravísima y no se la ha tenido en cuenta. La ausencia de atención hace de una persona un flotante humano pues no podrá sostener diálogo con nadie, en tanto no escuche lo que se le dice. La atención es una capacidad cada día menos sólita. Todo el entorno actual —el vértigo y la agitación en lo social, la velocidad en lo digital, lo cambiante en la televisión— se aplica a

¹⁹Lo comparo con el pato criollo, según nuestro dicho campero: camina, nada y vuela, y todo, lo hace mediocremente.

distorsionarla, desvirtuarla, empobrecerla. Todo proceso de atención tropieza siempre con factores distractores, con formas varias de la interrupción que la abordan por todos los flancos.

El debilitamiento de la capacidad de la atención, instrumento penetrativo de la comprensión, obliga a darle cabal importancia. De allí la frase de Edgard Morin: “Atención a la atención”. De modo que los primeros ejercicios que deben proponerse en el campo educativo de la comprensión son los destinados a desarrollar la atención sostenida.

Adiestrar la atención hoy es arduo, y cada día más, a medida que los niños se hacen adolescentes. Precisamente, si la atención es una condición *sine qua non* del proceso comprensivo, empecemos siempre por ella.

Hay dos factores básicos: el **interés** que el alumno ponga en el objeto que se le propone y la **emoción** que opere en el acto atento. “Atención y emoción son dos aspectos de la cognición en permanente interacción”²⁰. Las emociones negativas (enojo, ansiedad, tensión, tristeza, etcétera) desvían la atención del alumno hacia sí mismo. Howard Gardner, en su último libro, *La generación APP*²¹, habla de las tres capacidades que se modifican en el adolescente con la frecuentación abusiva de lo digital, que cifra en las tres íes: **intimidad** o **interioridad**, **identidad** e **imaginación**. McLuhan sostuvo siempre que todos los medios alteran nuestra relación con el mundo circundante y modifican nuestras formas de percepción de la realidad. Y repárese en que él no alcanzó los tiempos actuales de la hegemonía digital. Los medios de comunicación no dominaban por entonces, en el siglo XX, la vida cotidiana del modo en que han llegado a hacerlo hoy. Quedaba tiempo para jugar, soñar, crear, etcétera. La intimidad supone, por su misma etimología, alcanzar lo más profundo de sí. *Intimus* es superlativo de *interus*, lo interior. Hablamos de “amigo íntimo” aludiendo a aquel a quien le confiamos lo más secreto de nuestra interioridad. La intimidad es una zona reservada de la persona. La tecnología actual interrumpe las relaciones del joven consigo mismo, en tanto le propone establecerlas activamente con los demás. La intensa y sostenida actividad digital que el adolescente ejercita todo el día lo saca de sí, lo trae fuera de sí, es un ejercicio de continua extraversión, un volcarse hacia afuera, una dis-tracción en el sentido más físico del término. El joven sitúa el centro de su interés fuera de sí. No explora su realidad interior, su yo personal; por lo tanto tardará, si lo hace, en tomar posesión de sí, que es uno de los objetivos de la educación y es una tarea que, iniciada en el seno de la familia y continuada en Inicial, debe prolongarse en las restantes etapas educativas. Este requerimiento hacia afuera, permanentemente motivado por los estímulos electrónicos de las distintas vías asociadas, no le da sosiego para explorar su interioridad. Lo instala fuera de sí. El adolescente no destina tiempo a auscultarse, a sondearse para medir sus aspiraciones, a reflexionar sobre sus gustos y disgustos, para conocerse a fondo. Anula la introspección y, con ella, el conocimiento de sí mismo.

²⁰Dice Begoña Ibarrola, en una obra que citamos en el apéndice *Bibliografía*, p. 215.

²¹Gardner, Howard, y Davis, Katie. *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires, Paidós, 2014.

El adolescente no identifica sus emociones y sentimientos con nitidez, porque no les concede tiempo de consideración. Si no lo hace, no es dueño de su mundo emocional. Esta es una primera conclusión grave.

El desarrollo de la inteligencia intrapersonal no tiene espacio. La autonomía personal está en riesgo. Si no le concede espacio a la vida interior, la interioridad no se consolida, por lo tanto la intimidad no se afianza. Esta es la primera “i” afectada por el bombardeo electrónico extravertedor, por llamarlo de alguna manera. No llega a conocerse a sí mismo.

La segunda “i” en riesgo es la identidad. Por las mismas razones de no darse espacio interior para sí mismo, el adolescente no puede construir su propia identidad. Lo que se da, como efecto, es que el adolescente prefabrica una imagen de sí, que entiende que es atractiva, pero que es inauténtica. Esto es un procedimiento frecuente en las redes. El joven elabora su perfil identitario, no sobre la observación de sí mismo, sino que la procesa y retoca como una foto en Facebook, edulcorada, dulcificada, o como sea. Al paso, sin sentido de realidad, se va cayendo en un narcisismo, un egocentrismo gradual. La actividad electrónica saca al alumno de sí, lo instala afuera, conspira contra la vida íntima. Al no destinar tiempo a su propia interioridad, llamado desde fuera por lo digital, tampoco define su identidad. No tiene anclaje en sí mismo. Esta actitud se contradice abiertamente con la tendencia del adolescente de ser él mismo, de definirse como diferente, con entidad propia.

Si el estudiante no se explora, no llega a conocerse y, por tanto, a valorarse, a una autoestima de lo positivo que le dé solidez y estabilidad, confianza en sí, tampoco sedimentará experiencia, porque vivir supone no solo ser protagonista de su vida sino, al tiempo, espectador crítico de lo actuado. Esta suerte de desdoblamiento es lo que se llama “re-flexión”, inclinarse dos veces sobre sí. Esto, también, es respetarse. El “respeto” (*re-spectum*) es el “mirar dos veces” la realidad para conocerla mejor.

La tercera “i” de la que habla preocupadamente Gardner es la imaginación. Sin vida de intimidad y sin identidad personal es difícil lograr un espíritu que libere su imaginación creadora.

El reclamo incesante de salir de sí que genera el celular no lo instala al alumno en la realidad, sino en un espacio digital, un limbo que no es la realidad. Recordemos la definición de Zubiri: “La educación es la instalación creativa del hombre en la realidad”.

Comencemos en Inicial, donde se podrá avanzar en firme gradualmente. Pero sepa el docente que, a partir de la Primaria y avanzando en Secundaria, deberá reforzar su exigencia porque le tocará luchar contra la marea adversa que encarnará el celular, prolongación natural del brazo izquierdo. Ese será el factor mayor de la desconcentración, el imán de poder excéntrico que opera en todo momento y en todo lugar.

• Para el adolescente, ¿qué importancia tiene la exploración reflexiva interior?

El problema de la atención se da desde Inicial en adelante, agravándose seriamente sobre fines de Primaria y a lo largo de Secundaria. Es un desafío creciente mantener en esos niveles la escucha atenta, única base sólida para el diálogo.

Sugerencias didácticas para los primeros años

1. Observar una imagen (una fotografía o una ilustración) e identificar formas específicas. Por ejemplo: señalar cuántos círculos hay en un dibujo comprendido en una circunferencia y que representa una persona de cabeza redonda, con boca, ojos y orejas redondeadas; con botones en su camisa.
2. Establecer las cinco o más diferencias entre dos dibujos casi gemelos.
3. Marcar qué elementos idénticos presentan dos dibujos diferentes.
4. Reconocer qué elementos se oponen entre dos imágenes.
5. Repetir secuencias de cuatro y cinco palabras.
6. Trazar una línea que asocie dibujos desordenados de dos columnas enfrentadas.
7. Reconocer qué tienen en común palabras escuchadas.
8. Describir en detalle una fotografía. Diferenciar lo central y lo accesorio, los primeros y segundos planos, etcétera.
9. Repetir los pasos indicados en una consigna.
10. Armar rompecabezas de diferentes complejidades.

El cono de Dale²²

Es bien conocido el llamado “cono de experiencia o de aprendizaje” de Dale. La figura básica es la que aparece al final de este apartado²³.

El cono propone que en el proceso de aprendizaje y de comprensión se retiene con mayor facilidad toda actividad, tarea o ejercitación que se acerque a la base, es decir, a lo que denomina “concreto”. Y que, a medida que nos acercamos a su ápice, hacia lo “abstracto”, crecen las dificultades de comprensión. Es decir que la graduación de comprensión va de mayor a menor, va desde lo concreto a lo abstracto, en esta gradación: hacer, decir, ver, ver y oír, oír y leer. La retención de lo comprendido es mayor cuando el alumno realiza una acción concreta, un trabajo práctico, una actividad participativa, como es el caso de los juegos o de las excursiones. En un segundo nivel se situarían los experimentos de laboratorio, los simulacros de acción (socorrer a alguien accidentado), incluso asistir al teatro. Un tercer nivel lo cubrirían aquellas experiencias en las se que asocia oído y vista, como un video, una película, un espectáculo teatral.

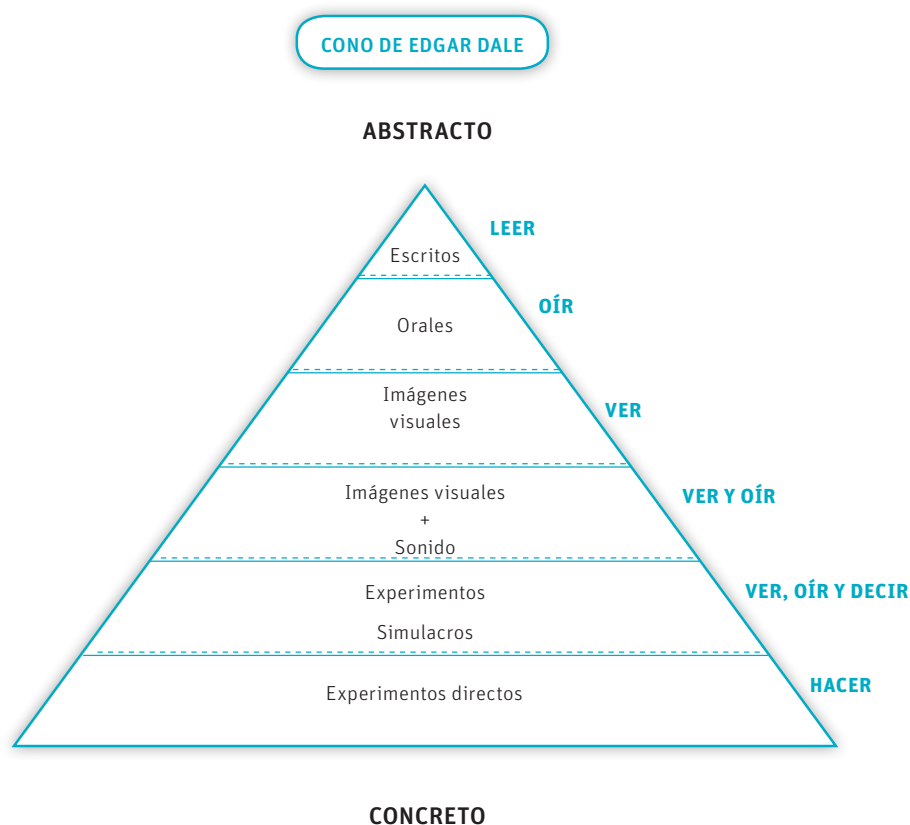
El siguiente estadio es el que solo se apoya en la percepción visual, como la observación de dibujos, fotografías, etcétera. El penúltimo es el que se basa exclusivamente en el oído. Y el final, y más abstracto de todos: la lectura de escritos.

²²Edgar Dale (1900-1985), educador norteamericano que destinó muchos de sus esfuerzos al análisis comprensivo de las imágenes, especialmente del cine.

²³Hay versiones que han agregado, infundadamente, porcentajes de retención memorística en cada nivel del cono. Además se han planteado proyecciones del cono y del pensamiento de Dale, como “la telaraña de experiencias”, en un estudio de José Luis Castillo Córdoba, de la Universidad Nacional del Centro, en Perú.

De modo que podemos clasificar las formas de incomprensión o agnosias²⁴ en: lectora (no entiende lo que lee), auditiva (no entiende lo que escucha), visual (no entiende lo que ve), locutiva (no puede hablar comprensivamente) y fáctica (no sabe actuar).

Con todo lo relativa y criticable que pueda ser la ordenación propuesta, estimamos que tiene la virtud de llamar la atención del docente respecto de la necesaria relación de ejercitaciones para la comprensión con las vías de realidad que a ellas les damos, ascendiendo de lo más concreto hasta lo más abstracto.



²⁴Como se recordará, Marcos Sastre llamó a su método para enseñar a leer *anagnosia*, es decir, el proceso inverso (*ana-*). Barcia, Pedro Luis. “Marcos Sastre, un revolucionario de bajo perfil”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires, AAL, t. LXXIII, septiembre-diciembre de 2008, n° 299-300, pp. 869-875.

3

Texto y lectura

Antes de aplicarnos a los pasos del proceso comprensivo, cabe definir escuetamente un par de términos que hemos de manejar a lo largo de nuestras consideraciones: los conceptos de *texto* y de *lectura*²⁵.

Llamaremos *texto* a una realidad visual —imagen, gráfico, ícono, gesto—, auditiva o escrita comunicativa, compuesta por uno o varios elementos que conllevan un sentido o significación que les da unidad de base. Esa unidad semántica de fondo es esencial.

Todo texto es una *reductio ad unum*, es decir que es unitivo, coherente, en su acepción. Como el sentido que subyace en todo texto es lo que le da coherencia, develarlo es clave para su comprensión, lo que no significa que solo tenga un sentido. El objetivo final es el sentido del texto, no de una frase o de un párrafo. *Texto*, a la luz de esta acepción, son tanto la *Odisea* como un meme viralizado en Internet; o un refrán, un discurso o conferencia, “El dinosaurio”, de Monterroso, una película, una receta de cocina o un manual para la comprensión textual.

Es decir que *texto* es el grito de “¡Auxilio!”, constituido por una sola palabra oral, que comunica un pedido de ayuda en medio de una situación de peligro de alguien; y *Las mil y una noches* o los tres títulos de *La saga de los confines*, de Liliana Bodoc.

En cuanto a *lectura*, cabe recordar que la raíz indoeuropea *leg-* alude a la “reunión” o “conjunción. Se mantiene en griego: *leguein* y en latín: *lego*. *Lego* es “elegir, leer y recoger”. *Legere oculis*: recoger las palabras con los ojos.

²⁵La tentación que se plantea en este punto es desplazarnos hacia la abundantísima bibliografía que se ocupa de signos, símbolos, textos, formas de lectura, las cuestiones semióticas interesantísimas, etcétera. Pero la atracción del mar nos haría olvidar de la playa que nos ocupa.

Si atendemos al *Diccionario* de las Academias de la Lengua (*DLE*)²⁶, registra varias acepciones. Veamos algunas:

1. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica: *Leer la hora, una partitura, un plano.*
3. Entender o interpretar un texto de determinado modo.
4. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*
5. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas o descifrar un código de signos supersticiosos. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano o en una bola de cristal.*

Como se advierte, la primera acepción es la referida al texto escrito. Pero la segunda acepción se desplaza al lenguaje gráfico, la lectura de la hora en la esfera de un reloj o de la música en una partitura. La tercera acepción registra la interpretación que se haga de un texto de cualquier naturaleza. La cuarta sugiere la lectura “a través de”, es decir, la revelación que los signos expresan de un plano escondido: la tristeza, como contenido sentimental, o el pensamiento, como contenido mental, en una lectura gestual (rostro) o expresiva (ojos). La quinta acepción desplaza esa lectura a lo inconoscible: el futuro y el destino a partir del ejercicio de la adivinación.

La variedad de acepciones que nos ofrece el *DLE* pone en claro lo estrecho de reducir la lectura al texto escrito. *Leer* es un proceso de descodificación de los signos de un mensaje organizado según un sistema de comunicación determinado.

Definido esto, podemos decir que *leemos* un texto gestual, un texto oral, un texto gráfico, un texto fotográfico, un texto literario, un texto fílmico, etcétera, y que procuramos su *comprensión*.

Todos los tipos de textos, comprendidos en la definición, exigen dos cosas: *lectura* y *comprensión*. Entendemos por *lectura* la descodificación de los mensajes comunicativos a través de cualquier vía (desde un mensaje criptográfico o uno en código de banderas hasta el *Quijote*). Se lee un mensaje en todos los casos y la lectura exige comprensión. De modo que, en todos los casos, enfrentamos la necesidad de la *comprensión lectora*.

Textos y vías perceptivas

Desde esta acepción, los textos, por su naturaleza y vías de percepción, pueden clasificarse en orales, visuales, orales-visuales, escritos y táctiles:

²⁶Madrid, Espasa, 2014, 23ª ed. Antiguamente se lo llamaba *DRAE*, *Diccionario de la Real Academia Española*. Pero, en rigor, es obra comunitaria de la asociación de Academias de la Lengua Española, aunque la labor más pesada y firme la lleve siempre la Academia Española. Se ha convenido que el acrónimo sea *DLE*.

- 1. Orales.** Los mensajes de la oralidad son vía de comunicación previa a todo tipo de escritura (pictográfica, jeroglífica, alfabética). La comunicación oral exige comprensión. Por su índole, la ejercitación comprensiva de los mensajes orales, en la educación formal, se debe comenzar en Inicial. Por ejemplo, a partir de oraciones, consignas, instrucciones, refranes, cuentos, adivinanzas, discursos y clases.
- 2. Visuales.** Los mensajes meramente visuales exigen también, obviamente, esfuerzo y ejercitación de comprensión, desde los más simples gestos o íconos (la enfermera que indica silencio con el dedo puesto sobre sus labios, la mano que obliga a “detenerse”, las señales de tránsito en carretera, las de servicios varios o la de veneno), hasta los más elaborados (el semáforo, los dibujos, las viñetas y los cómics sin escrito, las obras plásticas). Su educación comienza también en Inicial. Por ejemplo, imágenes fijas: historietas sin escrito, fotografías, cuadros, avisos, etcétera; imágenes móviles: el cine mudo y el lenguaje gestual.
- 3. Orales-visuales.** Son los mensajes que asocian dos vías de percepción. Su educación comienza en Inicial. Por ejemplo: dibujitos, cine, videos, series, televisión; la clase a la que asiste es audiovisual.
- 4. Escritos.** Son los mensajes que han atraído casi toda la bibliografía sobre la comprensión, en desmedro de los tipos 1, 2 y 3, como si estas vías de comunicación fueran inexistentes, cuando, en rigor, son previas al aprendizaje de la lectoescritura, que se inicia en Primaria. De tal manera se ha demorado el dominio de la lectura, ya que los autores que se ocupan de la comprensión suelen arrancar del tercer grado primario, y no antes. Algunos ejemplos son: aforismos, grafitis, poemas, cuentos, novelas, obras teatrales, ensayos, manuales, tratados, etcétera.
- 5. Táctiles.** Es una vía sensorial de lectura más estrecha que las anteriores (visual o auditiva). Es la que se da mediante el lenguaje braille para ciegos. En nuestros días se ha difundido, más allá de la edición de libros mediante ese sistema, a los teclados de los ascensores, a las cajas de medicamentos, etcétera.

Todos los textos, cualquiera que sea la vía de percepción por la cual entramos en contacto con ellos, exigen, pues, la comprensión. Por eso es limitativo el enfoque educativo que se aplica como eje de toda realidad solo a la *comprensión lectora de escritos*.

Podemos hablar de *comprensión textual*, si nos apoyamos en el concepto de *texto* ya enunciado, y ella incluiría la totalidad de las formas textuales.

Escuchar y hablar, leer y escribir

De las cuatro capacidades que se suponen básicas para el manejo diestro del sistema lingüístico: *hablar* y *escuchar*, *leer* y *escribir*, la atención de la educación se ha centrado en la segunda dupla, leer-escribir, dando como manejada, por naturaleza, la primera: escuchar-hablar, capacidad esta, en apariencia, enseñada y aprendida en el seno familiar.

Las cuatro destrezas lingüísticas deben desarrollarse en nuestro sistema educativo coordinadamente, porque unas influyen en las otras. Las cuatro se articulan y son

complementarias. Leer no es descodificar grafemas y sonidos: es comprender mensajes. Escribir no es codificarlos: es comunicarse.

Lo cierto es que este grave error ha generado una seria desatención de lo que es fundacional en el manejo de la lengua: la oralidad, en sus dos caras, en la enseñanza de la escucha atenta y en la de la expresión verbal. Esta postura ha acarreado graves consecuencias en todos los terrenos didácticos.

A medida que se incorpora al aprendizaje de la lectura, se irá sumando y creciendo el porcentaje de práctica necesaria de descodificación de textos escritos. Pero por más que esa práctica lectora de lo escrito avance, quedará muy por debajo de la comprensión por vía auditiva, de la oralidad, que seguirá siendo, durante toda la vida de la persona, la atención mayor en el manejo del sistema lingüístico de comunicación (salvo, claro, que ingrese a cartujo o a carmelita con voto de silencio)²⁷.

La primera premisa que debemos alzar es la atención primordial que la oralidad y su desarrollo requieren en las sucesivas etapas de la enseñanza formal, comenzando por la Inicial. Debemos reponer, con firmeza, en el lapso que va desde los 3 a los 8 años (pues en el tercer grado, tardíamente, se da como firme la descodificación de la lengua escrita), la ejercitación comprensiva en Inicial, que ha de apoyarse en mensajes gráficos y orales, y continuarla a lo largo de Primaria y Secundaria.

Ahora bien, atendiendo al sugestivo cono de Dale²⁸, advertimos que hay una natural facilidad para fijar captación y comprensión desde abajo hacia arriba en lo graduado, que, como dijimos, crece en dificultad desde lo concreto hacia lo abstracto: *decir y hacer, decir, ver y oír, ver, oír y leer*; por ello, advertimos que la comprensión lectora de textos escritos es la última en adquirirse. Nuestro planteo modifica el procedimiento de enseñanza-aprendizaje que se aplica habitualmente en la escuela para la comprensión y que arranca a partir del momento en que el alumno sabe leer, es decir, descodifica con cierta fluidez.

Si el desarrollo de la comprensión se va especificando gradualmente, desde el *hacer* hasta el *leer*, cabe plantearse que su ejercitación debe arrancar (en el seno de la escuela) desde Inicial, con el apoyo firme de lo oral y lo visual, primeras vías de práctica comprensiva, y propedéuticas graduadas hacia la comprensión de textos escritos.

Pero además de la comprensión sobre la base de la oralidad, que supone el adiestramiento en el escuchar y el hablar para la comprensión, resta aún un campo fértil y riquísimo en mensajes que se le proponen al niño, no ya en la familia y en la escuela sino en lo que McLuhan llama “el aula sin muros”, es decir, el espacio social en que vive, más allá de lo familiar y lo escolar. Me refiero al mundo icónico, el de las imágenes puras y las imágenes asociadas a la oralidad. Caminar por la calle implica

²⁷Repárese en los millones de personas que no saben leer y escribir, o que su lengua no tiene versión escrita. Viven igualmente comunicadas con mensajes de distinta naturaleza que exigen comprensión.

²⁸Considero aquí la propuesta de Dale en su mayor elementalidad. No me parecen atinadas otras atribuciones de porcentajes y consecuencias que algunos estudios han planteado.

enfrentarse permanentemente con mensajes ubicuos de índole icónica, imágenes (quietas o en movimiento) e imágenes asociadas a lo oral: un ícono que le indica detenerse, un semáforo que le plantea su código triple, la publicidad en un muro, una canción en el aire que emerge de un negocio de música, etcétera. Y si va al cine o al teatro infantil, los mensajes icónico-verbales se complican y amplían, se enriquecen y potencian unos a otros. Vuelve a su hogar, y enciende la tevé y, bien sea cable o deudé, se entretiene y goza con los dibujitos animados, para gusto del ojo y del oído como vías que exigen la comprensión.

4

La alfabetización gráfica

Los textos gráficos y su lectura comprensiva

Los textos gráficos suponen una representación externa y perdurable en el tiempo, como el escrito y las diferentes formas de imágenes (íconos, cómics, fotografías, mapas, cuadros, etcétera). Se oponen a las representaciones efímeras, no perdurables (como los mensajes de la lengua oral²⁹). O sea que hay textos verbales y no verbales de existencia externa y perdurable.

Se sabe, la voz “alfabetización” se aplicó tradicionalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje destinado al dominio cierto y fluido de la lectoescritura. En nuestros días el vocablo “alfabetización” ha expandido su acepción y se lo aplica a todo proceso por el cual se desarrollan en el alumno diversas capacidades y destrezas para la capacidad de descodificación y comprensión de todo tipo de mensajes y situaciones comunicativas. Por eso, es frecuente escuchar y leer: alfabetización emocional, alfabetización digital, alfabetización visual.

En este capítulo abordaremos formas de ejercitación de la comprensión de material gráfico diverso, es decir, una forma de alfabetización. En el terreno de la *alfabetización gráfica*, como materia de apoyo, se cuenta con variedad de material: los dibujos, los íconos, los cómics sin letra, las proyecciones de películas mudas, las sombras chinescas, las fotografías, la pintura, la escultura, entre otros.

²⁹“El texto gráfico es un sistema de representaciones simbólicas externas y permanentes, como la lengua verbal escrita, mapas, lengua matemática escrita, calendarios, gráficos, fotografías, etcétera”. Olson, D. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa, 1998.

El dibujo

El dibujo, otra forma de lenguaje, puede dar base para desarrollar diferentes y variadas competencias cognitivas y adelantar en la comprensión. De allí la necesidad de enfocar la alfabetización gráfica del alumno.

El ejercicio con elementos gráficos desarrolla aspectos cognitivos ciertos y exige diversos grados de comprensión. Pero, además, lo gráfico es apoyo para las explicaciones y consideraciones que los alumnos puedan hacer sobre ese material, lo que les aporta beneficios a la capacidad comprensiva y comunicativa. Es decir que la comprensión puede avanzar, a la vez, con apoyatura visual y auditiva.

En la clasificación de símbolos debemos distinguir los de primer grado, entre los que figuran los dibujos representativos o figurativos, y los de segundo grado, como la lengua escrita, que fija la lengua oral, que es de primer grado.

El dibujo puede servir con eficacia para ejercicios de:

- Observación.
- Comprensión, por su juego de analogías y diferencias.
- Asociaciones entre las partes y el todo.
- Desarrollo de la oralidad, a partir de la orientación para dar lugar a comentarios y consideraciones sobre lo observado.

En este terreno encontramos una realidad algo más compleja: las ilustraciones que podríamos llamar “ilustraciones narrativas”, que presentan imágenes secuenciadas que aluden al desarrollo de una historia. Hay varias posibilidades en este caso:

- Pedir que los alumnos dibujen a propósito de un cuento escuchado.
- Los niños repasan un texto de “ilustraciones narrativas” y luego narran ese cuento.
- Repasan las ilustraciones de un texto escrito que no saben leer pero han escuchado.

Otro es el nivel cuando el alumno sabe leer. Tenemos opiniones encontradas:

- Las ilustraciones ratifican el sentido de los textos escritos o narrados. Texto e ilustración pueden ser complementarios.
- La peculiaridad de la ilustración es que es, por espacial, simultánea; frente al texto narrativo, que es sucesivo, temporal.
- Si bien es cierto que las imágenes ayudan a la comprensión, fijan una sola vía de percepción. La ilustración es *impresiva* para la imaginación del niño, no le deja espacio a que opere la creatividad de la imaginación personal, la limita y amortece la imaginación, con su propuesta visual fuerte. Incluso, va más allá: *interpreta* aspectos del relato.

Lo que pasa con los textos escritos ilustrados es de doble vertiente: ayudan, por un lado, y limitan, por otro, según la utilidad que se les dé.

Es el mismo caso del cine que adapta obras literarias. El cine es más fuertemente *impresivo* que el dibujo, por su misma naturaleza de animación y oralidad. Si un adolescente lee *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary Shelley, desarrolla su imaginación al “visualizar” a la creatura (*It*, dice el texto) creada por el doctor Frankenstein.

El monstruo generado en la imaginación del joven lector a partir de la letra de la novela es propio. El lector lo arma, a partir de la letra escrita, con su potencia creativa de imágenes, más sus miedos, sus pesadillas y sus obsesiones. En cambio, si ve la película en la que Aaron Eckhart encarna a la criatura (*Yo, Frankenstein*, 2014), tendrá la misma imagen impuesta que todos sus compañeros de curso: la imagen mental ha perdido la posibilidad de personalizarse, de ser patrimonio individual en cada lector.

Sabedor de este efecto “impositivo” o “impresivo” que la imagen tiene sobre los lectores, Franz Kafka, para la primera edición de *La metamorfosis*³⁰, de 1916, prohibió al editor que pusiera como tapa el dibujo que se había elaborado como ilustración, en el que se presentaba la figura del escarabajo negro y repulsivo en el que se había convertido el joven Gregor Samsa. De dejarse la imagen del protagonista metamorfoseado en insecto gigante, la imaginación del lector hubiera quedado casi ociosa y afuera del juego de la “construcción” del monstruo.

Entonces dispuso que se cambiara la tapa por la que llevó la primera edición, que reproducimos a la derecha.

Obsérvese la imagen de tapa (y esto es paratexto que precede y ayuda a la comprensión) y se verá a un hombre en *robe de chambre* y pantuflas, despeinado, como que acaba de saltar de su cama en medio de la noche. Está vuelto de espaldas a una puerta entreabierta. Se toma el rostro con sus manos, en una expresión manifiesta de horror por lo visto. Por eso se tapa los ojos, como quien no quiere ver nuevamente lo que con espanto percibió. Sugiere que se ha asomado a la habitación y no ha acabado de entrar, y con repulsa sale al pasillo horrorizado. Lo que nos muestra la tapa no es la criatura monstruosa en que se ha convertido Gregor: es un enfoque psicológico de una criatura humana horrorizada. No nos muestra algo representativo, objetivo; sino el efecto psicológico que lo visto ha producido en él.

Esta tapa está cargada de sugerencias y, con inteligencia, no nos muestra lo básico, sino que lo escamotea, para dejar libre la imaginación del lector, al tiempo que la estimula mediante el detalle de esa puerta entreabierta que es como una invitación a introducirse en la habitación, que es el libro mismo.

Como se aprecia, la lectura de una tapa puede ser sumamente operativa para un lector³¹.

Kafka reaccionó a tiempo en salvaguarda del poder sugestivo de su texto, como estimulante vivo de la imaginación del lector, liberándolo activo en la generación de imágenes mentales.



³⁰O *La transformación*, según vertían el título Borges y Bioy Casares cuando hablaban de este texto, para que el lector no contaminara su prelectura con la intertextualidad que sugería “metamorfosis” respecto de la obra clásica de Ovidio.

³¹En nuestro país se ha editado *La metamorfosis* en forma de historieta, totalmente ilustrada con gran detalle. El efecto para el lector será diferente, y el provecho, menor.

Se impone una aclaración. No debe hacerse una opción excluyente de libros con ilustraciones o libros sin ellas. Ya hemos dicho las competencias, en auxilio de la comprensión, que las ilustraciones brindan en un libro para niños. Robustecen la caracterización de los personajes en sus rasgos dominantes, asociados a conductas morales, la fijación de los episodios esenciales y de las secuencias para recapitular el argumento, etcétera. En tanto, la ausencia de ilustraciones favorece otros aspectos, como hemos indicado.

Como casi todo en educación, ni calvo ni con dos pelucas. Ambas ofertas son complementarias, y por ello es aconsejable su alternancia en el aula.

Los textos icónicos

La alfabetización icónica de los alumnos es tarea escolar para la vida, dada la utilidad que su comprensión depara para desplazarse en sitios públicos de lo más diversos. Los íconos son símbolos convencionales que manejan las culturas. En nuestra civilización son frecuentísimos y han crecido en todos los campos. Dentro de los lenguajes gráficos, el icónico exige cierto grado de iniciación que es necesario adelantar desde Inicial a nuestros hijos, porque los habilita para una enorme cantidad de situaciones, algunas de suma urgencia o gravedad, en la vida cotidiana: un baño, una salida de emergencia.

Los íconos³² transmiten un mensaje conciso, de fácil e instantánea comprensión. A veces aparecen en forma aislada, en medio de una cuadra, como para indicar un tipo de negocio o una oficina pública, el correo, por ejemplo; en otras ocasiones, se organizan en series de orientación, como los dispuestos a lo largo de una carretera, en la que nos van pautando la marcha durante el camino. Los hay de diversa índole: los carteles que numéricamente indican la velocidad máxima en cada trecho del camino (60, 80, 100, 120); los que señalan las direcciones de la ruta, como si fueran signos de puntuación (curva amplia, curva cerrada, puente, sector resbaladizo, lomo de burro, zona de bancos de niebla, etcétera). Algunos ejemplos:



El ícono propone su elemento o todos sus elementos componentes en un plano simultáneo de comunicación, a diferencia del escrito, que supone el tiempo y lo lineal.

³²La palabra, en el uso, tiene doble acentuación, como esdrújula y como grave.

En general, los íconos representan un solo contenido, una sola idea, orden, sugerencia, señalamiento, etcétera. Véanse con los estudiantes algunas de las señales de tránsito que indican prohibición, en sitios como e-sm.com.ar/ley_señales.

En el lenguaje icónico, la prohibición se representa con una línea transversal que testa o tacha el objeto alusivo (por ejemplo, un celular, una máquina fotográfica o una fogata presentes en la imagen); o bien, de manera más abstracta, una “E”, que indicaría “estacionar”, aparece tachada para indicar “prohibido estacionar”.

El lenguaje del ícono puro es solamente gráfico, alingüístico, y por ello es pluricultural, lo cual explica su expansión gradual en todo el mundo. (Luego, debemos considerar los íconos a los que se les suman elementos lingüísticos, con palabras como “Alto”, “Taxi”...).

El ícono presenta algunas reglas que es necesario atender. En primer lugar, hay dos tipos de íconos: los *figurativos* y los puramente *convencionales*. Los primeros, figurativos o representativos, son análogos a aquello que señalan: la forma de una curva; un plato flanqueado de un cuchillo y un tenedor, o bien, solo estos últimos: comedor; una taza humeante: cafetería, etcétera. A veces son esquemáticos, como los dichos, y otras, más realistas en sus figuraciones; por ejemplo, en un zoológico podemos ver la figura de un león y una flecha que indica la dirección para encontrar su jaula. Otras suponen asociaciones como “agua potable”: una canilla goteando sobre un vaso.

En cuanto a los convencionales, su lenguaje es indirecto, abstracto. Y requieren una inferencia de asociación más compleja, o se apoyan en una arbitrariedad neta, que exige conocer el signo pero sin posibilidades de inferir nada a partir de él. Es decir que hay íconos que desarrollan cierto grado de comprensión y otros que solo exigen conocimiento taxativo de su valor. Las imágenes en contorno de “hombre” y “mujer”³³ que indican “aseos” o “baños” diferentes son puramente convencionales, pues nada asocia esas imágenes a baños. En algunos sitios se ha comenzado a usar, para indicar el baño, la imagen de un inodoro, absolutamente presentativa o figurativa. Mayor grado de abstracción tienen, por ejemplo, los íconos que señalan la calidad de los hoteles: de dos, tres, cuatro o cinco estrellas. Hay casos en que se manejan íconos puros o mensajes escritos para la misma función: una mano que exhibe su palma al visor o una leyenda que diga “Stop” o “Deténgase” o “Alto”. Cuanto más breve la voz y en la lengua del país, más eficaz.

El sistema de comprensión sugerido por los íconos se vale también de colores: rojo suele ser prohibición; verde, salud y naturaleza; celeste, normalidad recomendable. También las señales triangulares siempre significan una advertencia, en tanto las circulares son instructivas o prohibitivas.

Hay íconos propios de determinados espacios, como los de los aeropuertos, donde conviven los generales (comedor, cafetería, baños) con los específicos (presentar pasaporte, pasar por aduana los equipajes, pasillo de acceso, retirar los equipajes). A veces se articulan en un proceso de avance del viajero, como en una verdadera sintaxis

³³Que aceptan una arbitraria convención inexistente: que solo el hombre usa pantalones y no la mujer.

o composición de señales icónicas. Lo propio ocurre en los hoteles y, por ejemplo, más allá de las señales de circulación, se dispone de íconos para indicar pileta de natación, gimnasio, etcétera.

Los íconos constituyen un verdadero lenguaje gráfico que es necesario conocer y descodificar. De su comprensión dependen muchas decisiones cotidianas del ser humano, desde evitar un peligro al tocar una fuente de alta tensión a encontrar un baño que se necesite con urgencia; desde educarlo en echar los papeles en los cestos a saber dónde está la salida del edificio; los íconos en las etiquetas de la ropa para indicar el cuidado que se requiere para su lavado, y así parecidamente.

En la comprensión de los íconos intervienen el diseño (la claridad de sus líneas de contorno, el recuadro en que se destacan, los elementos incluidos), el contexto socio-cultural en que se usan y las características del destinatario.

Esta es una provincia del espacio de la alfabetización gráfica que deberíamos comenzar en Inicial y continuarla en los primeros grados de Primaria.

Sugerencias didácticas

1. Buscar diferentes señales de tránsito en Internet para que los alumnos reconozcan, infieran y comenten sus características, códigos, etcétera.
2. Reconocer en la pantalla de la pecé personal los íconos. La papelera de reciclaje, por ejemplo, es la imagen de un cesto para arrojar papeles que se descartan. La relación entre contenido e ícono no es arbitraria, es alusiva. Desarrollar las relaciones asociativas en los íconos para la funcionalidad del manejo de la pecé.
3. Proponer la creación de íconos por parte de los alumnos (para indicar aspectos de sus formas de ser: quién es el de mayor sentido de la solidaridad, quién es el más bromista o el más distraído, etcétera).
4. Pedir a los alumnos que fundamenten oralmente los íconos creados.
5. Identificar los íconos habituales en los caminos (en la ciudad, en un hospital, en un hotel) y explicar qué indican.
6. Identificar la función de la señalética de la escuela.
7. Reconocer los íconos que indican conductas de convivencia: silencio, no arrojar papeles, detenerse...
8. Reconocer íconos que indican peligro.
9. Reunir una galería de imágenes de objetos (por ejemplo, una pinza, una escafandra, un estetoscopio, un barbijo) y preguntar a los alumnos para qué sirve cada uno.
10. Reconocer, en un conjunto de objetos, cuál no corresponde a esa serie (herramientas, utensilios de cocina, etcétera).

La fotografía

Un tercer elemento necesario de lectura y comprensión en el campo de la alfabetización gráfica es el de la fotografía. Nos parece obvia la razón de atender a esta presencia en nuestra vida diaria en carteles, revistas, libros, paredes, Internet, etcétera, que, de por sí, justifica la atención que le destinemos desde la escuela.

Sugerencias didácticas

1. Solicitar a los alumnos que miren detenidamente una fotografía y describan oralmente lo que ven.
2. Pedir a los alumnos que les coloquen un título o un epígrafe a las fotografías.
3. Proponer una fotografía con una escena. Pedir a los alumnos que imaginen y conversen sobre lo que ha pasado antes y lo que ocurrirá después.
4. Preguntar a los alumnos qué emociones les despierta una fotografía y por qué (alfabetización emocional).
5. Presentar fotografías con diversidad de planos y pedir a los alumnos que los distingan.
6. Invitar a los alumnos a que lleven a la clase fotos que estimen significativas. Pedirles que expliquen oralmente por qué las eligieron.
7. Organizar con los alumnos una excursión por la escuela o sus alrededores e invitarlos a tomar fotos. Luego, en clase, comentarlas y analizarlas.
8. Presentar fotos con la misma realidad enfocada desde distintos puntos. Observarlas con los alumnos y pedirles que comenten libremente lo que ven.
9. Orientar al alumno para que mire la clase a través de un agujero en una lámina (o con cualquier otra herramienta que reduzca su campo de visión) y describa lo que ve. Introducir así la apreciación de cómo se reduce la percepción de la realidad por el ángulo desde donde se mira.
10. Seleccionar algunas imágenes de Internet, aplicar el zum y hacer comentarios y consideraciones.
11. Analizar con los alumnos fotografías en las que se aprecien conductas de solidaridad, de generosidad, de asistencia al prójimo, etcétera.
12. Trabajar con fotos de diarios, leer las noticias a las que acompañan y analizar qué aporta la imagen.
13. Pedir a los alumnos que describan imágenes realistas y las comparen con otras más fantasiosas.
14. Describir un cuadro realista (por ejemplo, *Ciencia y caridad* de Picasso) y luego otro más estilizado y menos “fotográfico” del autor, antes de su etapa cubista.

Los emoticonos³⁴

Los conjuntos de caritas representadas en tantos sitios electrónicos (la pecé, el celular) son una ilustración de estados de ánimo.

En castellano o español se llama *emoticono* a la carita que expresa una emoción. El sistema digital, se sabe, dispone de placas muy completas de ellas. Inicialmente, el emoticono se armaba con signos ortográficos: :-). Luego, se dispuso de las figuras mismas³⁵. Hoy día vienen teclados enteros con emoticonos o caritas.

³⁴Este es el nombre correcto, no “emoticones”. Significa “íconos de emoción”.

³⁵El *Diccionario Oxford* maneja otras significaciones: llama *emoji* (se pronuncia *emoyi*) al emoticono figurado o de imagen, y *emoticono* al armado con signos ortográficos. En español: *emoji* es el emoticono japonés que, inicialmente, no representaba caras sino situaciones e imágenes más complejas: una comida, un ave, etcétera.

Sugerencias didácticas

1. Buscar en Internet una librería de emoticonos, reconocer con los alumnos los distintos estados de ánimo o mensajes que representan y advertir los matices en los diseños.
2. Comparar los emoticonos con fotografías de caras reales.
3. Invitar a los alumnos a que, en la propia expresión facial, representen tal o cual emoción. Organizar grupos de alumnos que representen caras y otros que las interpreten.

La ejercitación con los alumnos a partir de este tipo de recursos gráficos contribuye al desarrollo de la habilidad para situarse espacialmente, lo que se trabaja desde los primeros años, en particular dentro de la currícula de Matemática.

Sugerencias didácticas

1. Buscar en Internet planos de diferentes ciudades de la Argentina (por ejemplo, algunos de San Juan se pueden ubicar en e-sm.com.ar/mapas_San_Juan). Pedir a los alumnos que los comenten libremente.
2. Presentar el plano de la escuela y explicar el punto de vista. Pedir a los alumnos que reconozcan algunos hitos. Por ejemplo, la puerta o una placa del frontispicio.
3. Elaborar el plano del aula. Pueden seguirse estos pasos:
 - Se observa el aula, distinguiendo sus partes.
 - Los alumnos bosquejan el plano.
 - Se proyecta el plano en el pizarrón, con la colaboración de todos.
 - Cada alumno copia el plano en su cuaderno y marca con una cruz el sitio que ocupa en el espacio del aula.
4. Pedir a los alumnos que, con la ayuda de sus padres o familiares mayores, realicen un plano del camino de su casa a la escuela.

Mapas, planos y calendarios

Los mapas y los calendarios pueden plantear desafíos interesantes para ejercitar la comprensión. Comenzando por las observaciones más simples (como el plano de un parque de diversiones, por ejemplo) hasta lo más complejo (como la identificación de las efemérides o las fases lunares en el calendario).

Sugerencias didácticas

1. Establecer, sobre planos o mapas, algunas relaciones analógicas del espacio en escala y las formas gráficas de la representación de los distintos espacios.
2. Conversar con los alumnos sobre las proporciones y su representación en mapas.
3. Con los alumnos de Primaria (a partir de cuarto grado), y en relación con los contenidos de Ciencias sociales y de Matemática, trabajar la forma de manipular los mapas teniendo en cuenta los puntos cardinales.
4. Trabajar en Internet con el plano del barrio en que está la escuela. Pedir a los alumnos que reconozcan las calles y los espacios públicos, que tracen recorridos posibles, etcétera.
5. Hacer excursiones virtuales por una ciudad, que posibilitan programas de Internet tales como e-sm.com.ar/google_mapas o e-sm.com.ar/Mapa_interactivo_CABA.
6. Ayudar a los alumnos a que reconozcan los símbolos que usan los calendarios (colores, marcas especiales, feriados, lunas...).
7. Llevar a cabo actividades de ordenamiento anual en el calendario total en una placa, el calendario mensual y el orden de la semana.
8. Observar a la luz de estas consignas el calendario escolar y el calendario de trabajo en el aula.
9. Ayudar a que el alumno elabore su propio calendario semanal y mensual.

El cómic o historieta³⁶

El cómic es uno de los géneros de entretenimiento gráfico más populares. Ha impuesto cantidad de personajes que luego pasaron a los dibujos animados y al cine: Capitán Marvel, Batman, Capitán América, Dick Tracy, y una larga lista.

La unidad gráfica del cómic se llama **viñeta**. Hay viñetas independientes y seriadas, sin texto escrito y con texto. La viñeta independiente presenta una situación; la secuenciada, una historia. El cómic, pues, muestra y narra, es decir, maneja códigos gráficos y diegéticos (*diégesis*, “narración”, en griego).

Los códigos gráficos desarrollados por el cómic son de notable creatividad y eficacia. Tienen la capacidad de “alfabetizar” a los niños por sí mismos, dada su expresividad.

El cómic puede o no asociar texto escrito a su texto gráfico. La presencia de lo escrito en la viñeta se da de tres formas básicas:

1. **Palabras sueltas**, que son de dos tipos: onomatopéyicas (*crash, pum*, etcétera) e interjecciones (*ay, uy, uf*).
2. **Cartuchos**: son rectángulos, horizontales o verticales, que contienen textos en mayúsculas.
3. **Globitos o locugramas**, en forma de nube, con una colita que indica quién habla y que contienen textos propios del diálogo entre los personajes. Para indicar que el personaje no habla sino que piensa o habla consigo mismo, el borde del globo no es una línea continua sino punteada. O globitos que van creciendo de tamaño en una serie.

³⁶La adaptación del anglicismo *comic* es acentuándolo. La palabra de uso tradicional en nuestro país es “historieta”.

Los cómics son útiles para desarrollar la atención del alumno mediante el análisis de sus elementos compositivos:

- a. Planos: primer plano, plano medio, plano general. Profundidad de campo.
- b. Puntos de vista: picado, contrapicado, frontal.
- c. Estereotipos humanos: el héroe, el villano, el sabio, el ángel, el vago, la bruja, etcétera. Asocian aspectos corporales con indicios faciales.
- d. Gestuario:
 - d.1. Las expresiones faciales del rostro que expresan sorpresa, rabia, dolor, horror, perversidad, complicidad (guiñada), repugnancia, etcétera.
 - d.2. Gestos: dar la mano, palmear, hacer señas de dinero (gesto de contarlos o frotar los dedos índice y pulgar), gestito de conformidad (índice y pulgar en círculo), de acuerdo (pulgares levantados por sobre el puño cerrado), de satisfacción (frotarse las manos).
- e. Situaciones arquetípicas o ritualizadas: pelea, estar dormido (serrucho: dormir como un tronco), tener una idea (lamparita), desmayo...
- f. Situaciones cinéticas: corrida (líneas de movimiento o movigramas: rectas paralelas, circulares, nubecitas de polvo, etcétera), puñetazo, movimientos de la mano o la cabeza³⁷.

El análisis de los gestos consolida el autoconocimiento del mundo emocional del alumno y adelanta en la comprensión de los matices de la emoción y de los sentimientos del prójimo. Además del inicial ejercicio de atención aplicado al cómic, cabe aplicar estrategias de comprensión a sus viñetas, bien sea en situaciones o en la narración de episodios, y a su secuencia temporal.

Con el señalamiento detallado que hemos hecho de los elementos del cómic se sugieren cantidad de ejercicios que casi se proponen de por sí. Leer cómics y comentarlos a la luz de las sugerencias hechas es un aporte positivo al desarrollo de la comprensión lectora.

Sugerencias didácticas

1. Elegir una historieta y pedir a los alumnos que comenten con sus palabras la situación que muestra una viñeta.
2. Pedir a los alumnos que ordenen cuadros desordenados de una misma historieta, según la secuencia temporal.
3. Orientar a los alumnos para que analicen los elementos constitutivos en un cómic, en todos sus detalles.

³⁷El cómic se suele valer de la presentación de una mano o una cabeza, por ejemplo, en varias y graduadas posiciones para sugerir el movimiento. El recurso de sugerir dinámica en un espacio de dos dimensiones ya lo ensayó Velázquez en *Las hilanderas*, cuando pintó borrosas las manos de las tejedoras. En la pintura futurista hay cuadros que han querido sugerir el movimiento, que era uno de los principios básicos de su estética (un ejemplo de ello es *Las manos del violinista* de Giacomo Balla).

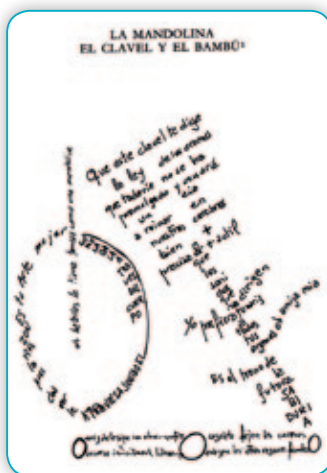
Los caligramas

Hay una curiosa modalidad comunicativa mixta, que asocia el lenguaje gráfico al escrito: los caligramas (en griego, “bellas letras”). Se trata de poemas que se componen, tipográficamente, marcando en su perfil una imagen física a la que alude el texto escrito: un florero, un cisne, una casa, etcétera. No se trata de una invención de la vanguardia estética de comienzos del siglo XX, es una práctica muy antigua. Ya los griegos en su época clásica componían caligramas, y fueron precisamente ellos quienes la bautizaron de esta forma.

Para ilustrarla ofrecemos un par de textos, uno griego antiguo y un texto moderno.



Caligrama titulado “Huevo”, atribuido al poeta griego Simmias de Rodas. Fue compuesto alrededor del 300 a. C.



Caligrama titulado “La mandolina, el clavel y el bambú”, de Guillaume Apollinaire.

Propuesto un caligrama a un muchacho ágrafo (“a-grafo”, que no sabe leer) podrá predecir que el texto versa sobre la imagen de su contorno, en una primera forma de lectura parcial de un texto mixto. Una forma de inferencia desde lo visual.

Carteles y publicidad gráfica

El alumno entra en relación con material gráfico en las paredes de la ciudad, cotidianamente. Ese material lo apela y debe comprenderlo.

El afiche suele combinar dos códigos: uno verbal y otro visual.

Las funciones que pueden cumplir los afiches son las siguientes:

- 1. Informativa:** nos da a conocer datos y precisiones sobre el producto que ofrece.
- 2. Publicitaria:** procura seducirnos como a potenciales compradores.
- 3. Cultural:** asocia el producto con determinados valores de la vida cultural: diversión, tranquilidad, distensión, salud, etcétera.
- 4. Estética:** ha de procurar ser grato a los ojos en sus figuras, formas y colores, aunque hay una suerte de “estética de la agresión visual”, discutible en sus efectos. Logra que el pasante se detenga, pero no asegura que lo acepte y le resulte grato.

5. Creadora: de deseos y apetencias en el posible consumidor.

6. Ideológica o propagandística: se da en afiches políticos, religiosos, de grupos o tendencias varias.

Sugerencias didácticas

1. Orientar a los alumnos para que comprendan la funcionalidad e intencionalidad de carteles propuestos, con y sin texto escrito.
2. Presentar carteles incongruentes, disparatados, curiosos (pueden visitarse páginas como e-sm.com.ar/proyecto_cartele) y comentar en qué radica su contradicción.
3. Pedir a los alumnos que describan afiches de publicidades diversas, observen su composición y comprendan la relación entre las imágenes y el texto escrito.
4. Invitar a los alumnos a que reconozcan un eslogan y lo analicen.
5. Pedir a los alumnos que distingan las seis funciones en un afiche propuesto.
6. Detectar junto a los alumnos las incorrecciones que afectan la claridad en un cartel: “Relojes para caballeros de oro, sumergibles”, “Zapatos para niños ortopédicos”.

5

La gestualidad

La comunicación humana comienza con la gestualidad, que es previa a la invención del lenguaje verbal en todas las culturas. El lenguaje no verbal gestual (LNV), cuando convive con el lingüístico, a veces lo ratifica y, a veces, lo sustituye. El LNV tiene varios niveles de ejecución:

- 1. Los gestos cotidianos.** Son usados habitualmente por todos, acompañando o no al discurso oral. A veces, esta gesticulación normal va asociada a sonidos, palabras o frases. Este lenguaje no verbal ha sido motivo de estudio especializado³⁸.

Dicha gestualidad se expresa por medio del cuerpo y sus posiciones, particularmente de las manos, los brazos, los hombros y la mímica facial. Esta comunicación gestual —voluntaria o espontánea— no es universal, salvo pocos gestos. Son casi universales el de la negación, con movimientos laterales de la cabeza; el de la afirmación, con movimientos de ascenso y descenso de la cabeza; el de manifestar no agresión: levantando ambos brazos y exhibiendo las palmas al interlocutor, y pocos más³⁹.

Daremos una elemental ordenación de la enorme cantidad de gestos sociales que son empleados naturalmente en nuestra comunidad con la intención de comunicar

³⁸Incluso hay especialistas en “leer” intenciones ocultas de las personas en detalles que su rostro revela involuntariamente. Sobre esto se basó la serie televisiva *Lie to me*.

³⁹La costumbre de dar la mano nace del acto de mostrar la palma abierta y el otro brazo al costado también con la palma abierta y desarmada. Los romanos, luego de este gesto, juntaban las derechas: *iunctamos dextrae*. De allí viene nuestra “antihigiénica costumbre occidental de dar la mano”, como dice Lin Yutang. Los saludos entre los integrantes de tribus urbanas son parte de su ritual de reconocimiento. Algunos, como los de ciertos grupos afroamericanos del Bronx, tienen varios movimientos asociados.

Nosotros damos un beso, los españoles y los turcos dan dos; los franceses, antiguamente, tres; los rusos, un beso en la boca, aun entre hombres; los esquimales se restriegan las narices.

algo y que el interlocutor aprende a usar y a comprender con la práctica⁴⁰. Por supuesto que no todos manejan el mismo repertorio ni el mismo caudal de gestos. En esta muestra, excluimos los de referencia grosera.

Los gestos sociales se pueden clasificar en dos grandes grupos: 1.1.) los representativos simbólicos, y 1.2.) los contextuales o no representativos.

1.1. Gestos representativos:

1.1.1 De gran cantidad: se juntan las yemas de los dedos unidas, de una o de las dos manos, en posición vertical, en forma de pera.

1.1.2 “¿Qué querés?”: la posición 1.1.1 pero con un movimiento de la mano y articulación de la muñeca. Manifiesta cierta hostilidad o burla. Puede tener un valor interrogativo, o bien, exhortativo de rechazo.

1.1.3 De miedo: la posición 1.1.1 pero los dedos se abren y se cierran; se lo acompaña con la voz “cuiqui”.

1.1.4 De fofo: posición 1.1.1, los dedos se abren y se cierran pero lentamente, en forma de tulipán. Se lo suele acompañar con expresión facial de desagrado.

1.1.5 De que algo se esfumó: posición 1.1.1, los dedos se abren quedando la mano bien abierta. Se lo acompaña con un ruido bucal como de un beso.

1.1.6 De flaquéisimo: se alza el dedo índice.

1.1.7 De juramento: el pulgar se apoya sobre el índice en cruz, y se la besa.

1.1.8 De “Te embromé”: se golpea la palma de la mano contra el puño cerrado en forma vertical. Alude a “poner la tapa”. O bien se pasa la palma de la mano alrededor del mentón.

1.1.9 De perplejidad propia: rascarse la nuca. Alude a la perplejidad ajena: rascarse con la yema de los dedos, puestos en forma de pera, la parte superior de la cabeza.

1.1.10 De lindo, de ideal: el pulgar y el índice se mueven a la altura de la mejilla en 45°.

1.1.11 De estar excelente o a punto: los dedos unidos por sus yemas se ponen sobre los labios y se separan de ellos suavemente, al tiempo que se produce un sonido como de un beso.

1.1.12 De que se salga escapando: a) frotar el pulgar con el índice con movimientos rápidos; b) sacudir la mano de arriba abajo repetidamente.

1.1.13 De búsqueda de ideas o de expresiones correctas: como en 1.1.12 a), pero a la altura del hombro.

1.1.14 De “Lo encontré”, “Eureka”. El mismo que 1.1.12 a), pero a la altura de la cabeza, al costado.

1.1.15 De dinero: se frotan lentamente las yemas del pulgar y el índice.

1.1.16 De “No sé nada”: a) la mano abierta pasa por debajo del mentón de atrás hacia adelante, con las uñas frotando la barbilla; b) las manos abiertas, con las palmas hacia adelante, retroceden hasta el hombro, sin tocarlo.

1.1.17 De adulonería: los dedos índice y pulgar tiran hacia abajo el lóbulo de una oreja. Indican que le “soban la oreja” con dichos al interlocutor, adulándolo.

⁴⁰Puede verse la obra: Meo Zilio, Giovanni. *El lenguaje de los gestos en el Río de la Plata*. Montevideo, Uruguay, 1961.

1.1.18 De “¡Atención!”, “¡Cuidado!”, “¡Ojo!”: la punta del índice tira suavemente hacia abajo el párpado inferior de un ojo.

1.1.19 De “¡De ninguna manera!”, “¡Cualquier día!”, “¡Minga!”: el puño cerrado a la altura del pecho, la articulación del pulgar sube y baja.

1.1.20 De “¡Perfecto!”: el pulgar y el índice forman un círculo que es movido hacia adelante y hacia atrás.

1.1.21 De “Estás perdido”: el puño, con el pulgar hacia arriba, invierte su posición, hacia abajo, como en el gesto del emperador en el circo romano, decidiendo que el gladiador matara a su adversario caído.

1.1.22 De beber o ser borracho: el puño cerrado, con el pulgar desplegado, se acerca y aleja de la boca horizontalmente.

1.1.23 De “¿Me lleva?”: como el caso anterior, pero el gesto se hace por encima del hombro, hacia atrás. Es la señal del autoestop.

1.1.24 De hambre: a) se mueve la palma abierta frente al estómago de arriba hacia abajo, dos o tres veces; b) se llevan los dedos unidos por las yemas hacia la boca en movimientos repetidos, sin tocar los labios.

1.1.25 De “Aquí” o “Ahora”: el dedo índice hacia abajo se mueve frente al pecho dos o tres veces.

1.1.26 De “Más o menos”: a la palma abierta, horizontal, se la hace oscilar para un lado y el otro.

1.1.27 De “No tengo nada que ver”; “No me preocupa eso”: los hombros suben y bajan.

1.1.28 De avaricia: a) con el brazo plegado, la palma de la otra mano golpea en el codo; b) se golpea con el codo la mesa frente a la que se está sentado.

1.1.29 De “*Mea culpa*”: se golpea el pecho con el puño.

1.1.30 De molestia frente a algo o agotada la paciencia: se mueve la cabeza de un lado al otro, alzando los ojos al cielo.

1.1.31 De rechazo: se mueve la cabeza de un lado al otro y se muerde el labio inferior.

1.1.32 De llamada de atención: mirada frontal, las cejas se levantan junto con la cabeza, que se alza ligeramente.

1.1.33 De “No hables” o “No lo hagas”: se entrecierran los ojos y se juntan las cejas, con un leve movimiento negativo de la cabeza.

Podríamos seguir sumando otros gestos que indiquen: “No oigo”, “Aléjese”, “Acérquese”, “Siga de largo o transite”, “Amenaza de paliza”, “Váyase al diablo”, “Hablar por teléfono”, “Un momento”, “Se me escapó” o “No quise decirlo”, “Pagar al contado”, “Se acabó”, “No me moleste”, “Cabeza dura”, “Chiflado”, etcétera.

1.2. Gestos no representativos:

Son aquellos que no contienen referencia a la realidad o alusión a cosas concretas.

1.2.1 De alegría: frotarse con energía las manos perpendicularmente.

1.2.2 De satisfacción: frotarse lentamente las manos en forma horizontal.

1.2.3 De desesperación: tomarse la cabeza con las palmas de las manos lateralmente (como en *El grito* de Munch).

1.2.4 De sorpresa: alzar las manos abiertas y abrir mucho los ojos.

1.2.5 De rabia: con los puños cerrados, la cabeza echada hacia atrás y la mandíbula apretada, golpear el suelo con el pie.

1.2.6 De impaciencia: tamborilear con los dedos en la mesa.

Otros gestos: de asco, de desaliento, de incredulidad, etcétera.

Además de esta gestualidad natural que se maneja espontáneamente en el seno de la comunidad, existen otras formas de comunicación gestual específicas:

- 2. El alfabeto para sordos**, que traspone los sonidos de los grafemas a gestos manuales, un gesto por cada letra. Pueden encontrarse referencias del alfabeto para sordos en sitios como e-sm.com.ar/LSA_Argentina.
- 3. La lengua de señas para sordos**. Los gestos equivalen a palabras y, a veces, a frases enteras. Hay diccionarios de señas, incluso argentinos. El alumno puede apreciar a los intérpretes de este lenguaje de señas en muchos discursos por televisión; en un cuadro más pequeño aparece la intérprete gestual para sordomudos, que va traduciendo la oralidad del expositor⁴¹.

Sugerencias didácticas

1. Practicar con los alumnos haciendo caras y gestos que comuniquen diferentes actitudes y emociones. Los alumnos deben reconocer a qué corresponden.
2. Orientar a los alumnos para que repliquen la actividad anterior entre ellos.
3. Pedir a los alumnos que presenten con mímica diferentes oficios mientras sus compañeros intentan reconocerlos, como "En el puente de Avignon".
4. Representar con mímica una situación o una historia breve, con sus gestos y actitudes corporales, y pedir a los alumnos que la cuenten oralmente.
5. Proponer a los alumnos que hagan gestos correspondientes a expresiones anímicas puntuales.
6. Pedir a los alumnos que formen frases empleando la LSA (Lengua de Señas Argentina).
7. Repasar con los alumnos el pasaje de la disputa por las señas entre el griego y el romano de *El libro de buen amor*, del Arcipreste de Hita.

⁴¹En Internet puede verse abundante material sobre este aspecto. Hay diccionarios argentinos de señas. La *Lengua de Señas Argentina* o LSA es la lengua de señas empleada en Argentina por la comunidad sorda, es decir, las personas que utilizan esta lengua como lengua primaria y para sus intercambios cotidianos.

6

La lectura comprensiva de textos orales

“Hay dos clases de instrumentos de mediación con la realidad: las herramientas y el lenguaje”.

Lev Vygotski

La comprensión de los textos orales

Insistimos, e insistiremos a lo largo de nuestro trabajo, en nuestro planteo de la postergación que ha padecido la dupla “escuchar y hablar”, porque tenemos neta conciencia del mal que esta actitud ha generado, y lo tenemos probado en las prácticas de aula.

Muchas son las causales que han generado la desatención de la enseñanza, la práctica y la evaluación de la lengua oral en nuestra educación. Por lo demás, no es una realidad argentina sino común a casi todos los países de la hispanidad. Es una posición irracional, pues la lengua oral es anterior a la escritura, en todas las culturas que tienen escritura. De las 3.000 lenguas que había en el mundo, según un censo de 1987, solo 78 tenían escritura. El mismo Ferdinand de Saussure consideró a la lengua escrita como complemento del habla oral. Los poemas primitivos de la humanidad fueron todos inicialmente orales, hasta que se los recogió por escrito. Son un caso de literarización de la oralidad⁴².

Por el contrario, nuestro *Martín Fierro* generó una inversión del proceso. Hernández, inspirado en la oralidad de los payadores anónimos, compuso una obra escrita: *El gaucho Martín Fierro* (1872). El folleto se distribuyó en boliches y pulperías, y cuando llegaba a ellos un lector alfabetizado, la clientela ágrafa le pedía que leyera cantos del poema. A esta figura la llamó Hernández *el lector*, que oralizaba el texto impreso al leerlo en voz alta frente al auditorio⁴³.

⁴²Han tenido vida oral exclusiva, antes de ser recogidos por la escritura: los poemas homéricos *Iliada* y *Odissea*, el *Beowulf*, el *Kalevala*, *La chanson de Roland*, el *Cantar de Mio Cid*, el *Cantar de la muerte de Igor*, las belinas rusas, el romancero viejo español, y un largo etcétera.

⁴³Igual situación se había dado en el *Quijote* (Libro I, cap. XXXIII), en una venta en la cual el ventero disponía de novelas impresas y aun de manuscritos, como el de *El curioso impertinente*, para solaz de los parroquianos que escuchaban a un lector en silencio.

Una primera razón de esta postergación es que ni los profesorados universitarios, ni los terciarios, ni los institutos de Educación Primaria se ocupan de esta cuestión. Sus programas pueden incluir, a veces, contenidos referidos a la comprensión y producción de la lengua oral, pero nunca llega esto a la realidad del aula, ni se incorpora la metodología de su enseñanza ni formas de su evaluación⁴⁴. La oralidad y su didáctica brillan por su ausencia en los planes de formación de docentes⁴⁵.

• ¿Qué sucede con la enseñanza de la oralidad en los documentos curriculares?

En cuanto a los currículos de los distintos niveles de enseñanza de la lengua, suelen incluir la oralidad como contenido. Por supuesto que la oralidad figura en los NAP nacionales y en los diseños curriculares provinciales. Está allí incorporada, pero suele ser, la mayoría de las veces, una presencia enunciativa: no se le destina tiempo ni esfuerzo. Es una realidad potencial, nunca actualizada, con poquísimas excepciones.

Una segunda razón radica en la estimación generalizada de que la lengua oral es un aprendizaje natural, espontáneo, que se da de manera suficiente en el seno familiar y social del niño, y que, por ende, el alumno entra a Inicial “hablando su lengua”. Y, a partir de este supuesto básico falaz, se desentiende la escuela de esta realidad y se aplica afanosamente a la enseñanza ardua de la lectoescritura.

Una tercera razón estriba en que el prestigio de la lectoescritura, y aun la misma dificultad de su enseñanza-aprendizaje, imanta hacia ella la atención y a ella se dedican todos los esfuerzos.

Una cuarta razón es que la enseñanza de la lengua oral y su corrección suponen en el docente un dominio muy firme del sistema lingüístico para obrar efectivamente **en este momento puntual de uso** sobre y a partir de los actos de habla oral permanente de los alumnos. Al carecer de esta competencia el docente, se saca de encima esta responsabilidad.

Este concertado conjunto de razones explica la postergación y el olvido de la lengua oral desde Inicial al fin de la Secundaria. Porque no se trata de la desatención de uno de los niveles de la educación obligatoria, sino de todos donde se vive idéntica postergación. De allí que se pueda calificar a la lengua oral como la expósite en la enseñanza de las competencias comunicativas.

No solo se la ha excluido de la enseñanza concreta sino que tampoco se maneja la oralidad a la hora de la evaluación en ninguna materia casi, no solo en Lengua y Literatura.

⁴⁴Reparemos en que los profesorados universitarios no incluyen el estudio de la literatura infantil o infantojuvenil, ni de los métodos de enseñanza de la lectoescritura. No obstante los egresados universitarios asumen cátedras de Lengua y Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil, en institutos de profesorado de primaria e institutos de formación docente de maestros. El sabio principio filosófico-didáctico de que “nadie da lo que no tiene” se aplica con justeza a estas situaciones.

⁴⁵Barcia, Pedro Luis. “El rescate del discurso oral”, conferencia de apertura del 4º Coloquio Internacional “Lenguaje, discurso y civilización”, en González de Tobías, Ana María (ed.). *Lenguaje, discurso y civilización. De Grecia a la Modernidad*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios de Lenguas Clásicas, UNLP, 2007, pp. 17-32.

La prueba oral ha ido siendo arrinconada y los exámenes finales orales han sido desplazados por evaluaciones escritas. Esto comienza en Primaria y se consolida hasta en la universidad⁴⁶.

Las competencias lingüísticas orales quedan, pues, fuera del circuito de la enseñanza normal habitual.

Todas las culturas tienen su lengua oral, como segunda vía comunicativa después de la gestualidad; por el contrario, muy pocas culturas tienen lengua escrita. Esto señala a las claras que en la vida cultural de las comunidades es la oralidad el elemento articulador. Pueden pasarse sin escritura pero no sin oralidad. El ser humano es naturalmente locutor, no escritor. La oralidad es el principal vehículo de interacción social.

Correspondería usar, frente a “literatura” (de *litterae*, “letras”) la voz “sonitura”. Pueden confrontarse dos tesis: la del fonocentrismo y la del grafocentrismo. Pero, en la enseñanza, ambos extremos deben ser conciliados en una articulación e interrelación. Es significativo que grandes escritores de nuestra lengua se hayan esforzado en escribir teniendo por modelo la lengua oral. “Escribo como hablo”, dicen exactamente la misma frase Juan de Valdés y santa Teresa de Jesús. En esta aproximación de ambas modalidades, en nuestra literatura destacan Sarmiento, Mansilla, Cambaceres, Fray Mocho, Cortázar y tantos más. El estilo conversacional, atravesado por los rasgos de la oralidad, caracteriza la obra de estos escritores. Macedonio Fernández lleva al límite la situación dialogal con el lector: “¿Qué dijiste, lector? Creí oírte”.

En esos autores se cumple lo que decía Pascal y retomó Walt Whitman: “Pensé encontrarme con un libro y me hallé con un hombre”.

La vida familiar es pura oralidad, como lo es todo el proceso de socialización del niño. Y lo seguirá siendo el resto de su vida. Cuando me interrogan los periodistas sobre la lengua, una de sus preguntas más recurrentes es: “¿Cómo hablamos los argentinos?”. Nunca preguntan: “¿Cómo escribimos?”.

Lo paradójico de esto es que la vida en el aula es de una comunidad de habla oral básica: el alumno habla con sus otros compañeros, habla con el o los maestros, con sus profesores, cada día de todo el año escolar. El lema dominante en la escuela es: “En el aula no se habla”, y esta consigna se cumple en el peor de los sentidos. El lema revolucionario y mejorador sería: “Hablemos más en el aula”.

- ¿Qué papel juega el entorno familiar en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno?

Cada alumno aprende en su casa lo básico del sistema de comunicación oral. El dominio de ese sistema dependerá de la atención que los padres le han prestado a la motivación lingüística, al desarrollo de la inteligencia lingüística de sus hijos, al diálogo familiar. Además, se vincula con los viajes y lecturas que han hecho, con el grado de socialización, etcétera.

⁴⁶Es obvio que el examen escrito brinda al docente mayor comodidad: de hora y tiempo, en su casa, cómodo; pero, además, puede recurrir a bibliografía, a la consulta con otros colegas, etcétera, a la hora de compulsar los trabajos. Esto es imposible de concretar en las evaluaciones orales, en las que el docente está, como el torero, solo frente al toro: el alumno que habla. La corrección no puede diferirse.

El alumno ingresa a Inicial con una determinada competencia comunicativa en el manejo de la oralidad. Se trata de profundizarla, perfeccionarla, aumentar sus destrezas, y no de dejarla librada a su suerte, y a la casualidad.

Cada alumno dispone de un capital lingüístico determinado. Depende de las posibilidades de enriquecimiento que se le han brindado. El alumno ingresa a Primaria con la organización sintáctica básica aprendida. Con un caudal léxico acotado y escasa destreza en el manejo de la oralidad.

Hablará con otros niños, con el o los docentes, hablará solo, muy ocasionalmente, frente a sus compañeros. Pero nada de esto estará ni programado ni previsto. Todo se dará improvisadamente.

Hay otra exclusión consolidada en nuestra escuela o colegio. La enseñanza de la lengua es reducida a las clases de esa materia, “Lengua”, que se dicta en determinadas horas del día y en ciertos días de la semana. El resto de las asignaturas nada tiene que ver con ella. **Todo docente lo es de Lengua, lo quiera o no.** Es un modelo vivo y cotidiano del uso de la lengua. Desarrolla su actividad pedagógica en Historia, Geografía, Construcción de la ciudadanía, etcétera, mediante la lengua. La lengua oral es la base comunicativa de la docencia en todos los niveles. La lengua es la vía de transmisión de todos los saberes escolares⁴⁷.

No tenemos una tradición didáctica de la lengua oral. Los libros destinados a la enseñanza de la lengua y los manuales del alumno no le hacían casi sitio hasta hace unos años. Cabe ahora la aplicación real cotidiana en el aula.

Dicho lo anterior, cabe deducir que si a la lengua oral no se le hace espacio docente ni se la tiene en cuenta debidamente, menos aún se preocupa la docencia por **la comprensión lectora de textos orales.**

Y esto, pese a que el mayor esfuerzo de comprensión de mensajes comunicativos que el alumno ha hecho en su breve vida antes de comenzar con la lectoescritura tiene que ver con los textos gráficos y los textos orales.

⁴⁷Obviamente, quedan al margen algunos aspectos que se apoyan en lo empírico (deportes, experiencias físicas, cocina, baile...) pero su marco de comprensión es siempre lingüístico oral.

Las estrategias en la comprensión de textos orales

“Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé:
dónde, cuándo, quién, qué, cómo y por qué”.

Rudyard Kipling

El objetivo de estas reflexiones es el aprendizaje de la comprensión de textos orales, no de su producción, aunque una cosa asista a la otra. La comprensión integral de un texto oral supone, por una parte, una ejercitación previa que desarrolle las estrategias oportunas; y, en segundo lugar, la aplicación de dichas estrategias en el acto de la lectura auditiva. Las dos competencias de la oralidad (escuchar y hablar) comienzan en la familia, son previas a la educación formal de la escuela, y su práctica necesaria continúa toda la vida.

Hay tres tipos de oralidad: 1) *la primaria*, que es la habitual, la comunicación oral directa en la familia, la escuela, las reuniones; 2) *la secundaria*, que es la lectura oral de un escrito, y 3) *la mediatizada*, que es la que se da vía teléfono, celular, radio, *skype*, etcétera. La escucha atenta de textos orales en la práctica ayudará a una neta discriminación fonológica de los sonidos, distinguiendo las palabras unas de otras en el *continuum* sonoro. La elemental incompreensión de un texto de naturaleza oral radica en una alterada percepción auditiva del *continuum*. La educación de la escucha atenta por parte del niño supone cierto grado de concentración. Cuando se va a generar un acto de comunicación importante, pedimos silencio y atención⁴⁸.

Es preciso educar al niño como oyente y hablante, afirmándolo en su capacidad comprensiva de la lengua oral, inicialmente. La escucha atenta se convalida con ejercitación en clase y a partir de ella se edifica la comprensión. Para ello, es fundamental la narración o lectura de cuentos. Es importante convertir una clase en un auditorio, cuando el maestro narra o lee en voz alta, sin prisa, con oportunas modulaciones de la voz, tonos cambiantes según las instancias o los personajes, que mantengan la atención de los alumnos. Y luego, el comentar lo escuchado vivamente.

El diálogo que se motiva a partir del comentario de lo escuchado es capital. La ley de oro en él es la alternancia en el uso de la palabra⁴⁹. Que unos escuchen atentamente a los otros sin interrumpir.

⁴⁸“Atención pido al silencio,/ y silencio a la atención,/ que voy en esta ocasión,/ si me ayuda la memoria/ a mostrarles que a mi historia/ le faltaba lo mejor”, dice el comienzo de *La vuelta de Martín Fierro*, para lograr silencio entre el paisanaje que estaba en la pulpería donde iba a comenzar el cantor a expresarse. Mediante el silencio atento, se convierte al público en auditorio.

Cuando Don Segundo Sombra va a contar un cuento —en el libro de Ricardo Güiraldes— comienza a hacer dibujos en la ceniza con un palito, para atraer la atención de todos y su silencio, y logrados, comienza su relato.

⁴⁹Se puede mostrar, por medio de videos, la desconsideración de esta ley básica en los programas de televisión de debates o mesas redondas, los cuales —con escasas excepciones— dejan que se solapen las voces, se levantan los tonos para tapar la palabra del otro, se abusa del uso de la voz propia más allá de lo acordado, se interrumpe continua y sistemáticamente para impedir el uso de la palabra del prójimo. La televisión, en este rubro, es una de las muestras antieducativas, si las hay. Son escasos los programas que ordenan el debate.

Sugerencias didácticas

1. Enunciar una oración larga y pedir a los alumnos que la repitan.
2. Proponer instrucciones complejas para realizar alguna tarea cotidiana (por ejemplo, preparar una receta de cocina) y luego pedir a los alumnos que repitan con sus palabras el proceso.
3. Proponer a manera de juego instrucciones contradictorias e invitar a los alumnos a que hallen las incoherencias.
4. Leer un relato breve y pedir a los alumnos que lo recuenten con sus palabras pero respetando la versión original.
5. Describir un ambiente o lugar sin decir qué es. Pedir a los alumnos que lo identifiquen.
6. Enunciar lo que podría constituir la respuesta a una pregunta posible. Luego, pedir a los alumnos que enuncien las preguntas.
7. Formular una pregunta compleja o confusa e invitar a los alumnos a que la simplifiquen enunciándola nuevamente.
8. Caracterizar oficios (bombero, médico, policía, etcétera) por sus rasgos externos y pedir a los alumnos que los identifiquen.
9. Después de leer o narrar un cuento, formular con los alumnos las preguntas cuestionantes básicas (¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué?). Luego, ampliar el diálogo con preguntas que ahonden en los detalles de la trama.
10. Pedir a cada alumno que prepare su presentación personal (cuatro o cinco oraciones) con datos como: nombre, constitución familiar, comidas y pasatiempos preferidos. Invitarlos a que hagan sus presentaciones en voz alta y luego solicitar a otros alumnos que repitan con sus palabras lo que escucharon.
11. Formar dos grupos en filas horizontales. Durante 5 minutos, los integrantes de un grupo contarán al otro sobre su familia, sus gustos, etcétera. Luego se repetirá la dinámica a la inversa. Más adelante, pedir a cada alumno que relate lo que dijo el compañero sentado enfrente.
12. Enunciar una oración y pedir a los alumnos que la repitan con diferentes modulaciones de voz y tonos, para expresar miedo, enojo, ruego cortés, jocosidad, tono amenazante, actitud displicente, etcétera.
13. Analizar con los alumnos textos orales (palabras, oraciones, párrafos, textos completos), de forma progresiva y planificada. Tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Composición: introducción, propuesta de asunto, partes del desarrollo, organización, recursos retóricos, etcétera.
 - Intencionalidad del locutor: por qué dice lo que dice, qué objetivos persigue.
 - Lenguaje no verbal que acompaña: manejo del tono, las pausas y los silencios, etcétera.
 - Tipo o género de texto oral que se escuchará y se escucha.
 - Situación comunicativa: en qué contexto se enuncia el texto.
 - El registro: informal, formal.
 - Uso de conectores: ejercitación activa de su reconocimiento y normas de uso.
 - Actitudes metacognitivas de la lengua oral.

Las diferencias entre texto oral y texto escrito

Las principales diferencias entre ambas formas de comunicación radican en dos aspectos: la vía comunicativa de cada uno y la situación contextual.

- En la oralidad se da la presencia física del interlocutor, que condiciona una serie de elementos; en el escrito no hay interlocutor presente.
- En lo oral hay matices de tono, modulaciones de la voz, silencios; en el escrito todo ello debe sugerirse con muy pocos y pobres signos de puntuación.

- En el discurso oral hay gesticulación corporal y mímica facial, que lo ratifican, suavizan o contradicen; en el escrito no hay estos complementos.
- El mensaje oral es fugaz, perecedero; el escrito perdura materialmente.
- El oral necesita ciertas redundancias y reiteraciones, para mantener claro el sujeto del discurso, los personajes, los pasos del proceso y el hilo de la escucha; en el escrito el lector no halla reiteraciones porque puede volver atrás cuantas veces quiera.
- El discurso oral es fonológico, puro sonido; el escrito es visual en sus grafemas.
- En el oral, la conexión con el destinatario es inmediata, directa, presencial (es directa pero no presencial en el teléfono y en *skype*); en el escrito, pueden pasar siglos y aun milenios para que se dé la relación autor-destinatario, emisor-receptor.

Como hemos dicho, la situación de enunciación o contextual es compleja.

Más adelante se verán los seis contextos propuestos por Eugenio Coseriu aplicables a actos de enunciación de habla, en mensajes comunicativos.

El contexto o los contextos en que se produce el acto de habla oral lo condicionan notablemente. El destinatario está frente al emisor, con una presencia contundente. Lo ve actuar, gesticular, tomar actitudes, tanto como el emisor hace lo propio.

Además, ese o esos contextos son fugaces pues solo funcionan en el momento mismo de la enunciación. De allí que los textos orales deben tener en cuenta las redundancias positivas y necesarias a lo largo de su discurso⁵⁰.

El contexto del texto escrito lo genera el autor en su mismo escrito. Este contexto no pesa de igual manera que el oral pues se produce en soledad: el destinatario no está frente a él. Más aún, el escritor tiene la libertad de inventar su destinatario y dirigirse a él, al menos idealmente. Es un destinatario ficcional.

Hay recursos lingüísticos y retóricos que manejan espontánea y naturalmente los hablantes para hacer más convincente o persuasivo su discurso. La argumentación y la retórica están presentes en los discursos de la gente, lo sepa o no, desde la admonición del padre a su hijo a la Cámara de Senadores. Es imprescindible que, gradualmente, el alumno vaya tomando conciencia, desde una distancia metaoral, de cómo usan los recursos de la oralidad.

Tipología de textos orales

El trabajo con diversidad de textos orales y de situaciones de comunicación oral es básico para desarrollar la capacidad comunicativa y la comprensión del alumno, así como para su efectivo desempeño social. Esta diversidad vivida o presenciada y analizada le da destreza al alumno frente a los diversos géneros, para comprenderlos

⁵⁰En la radio, el locutor es necesariamente redundante —cuando no lo es por vicio locutivo— y debe repetir, de cuando en cuando, a quién está entrevistando y cuál es el tema de la conversación. Si no lo hiciera, el oyente que se incorporara al fluir del discurso radial no tendría referencias.

en sus rasgos distintivos y para manejarlos dada la ocasión. La caracterización clara de los tipos textuales orales facilita al oyente plantarse comprensivamente frente a ellos.

Respecto de los tipos de texto, orales o escritos, cabe decir que muy difícilmente estos sean de manera exclusiva de una modalidad determinada: narrativa, descriptiva, argumentativa, etcétera. En general, es más prudente decir que tal texto es predominantemente narrativo, lírico o dramático.

El alumno debe comprender de qué situación se trata en cada caso del acto de habla, para adecuarse a ella. Siempre es más fácil plantarse frente a tipos textuales monologantes que frente a los dialogados. Es importante que el alumno distinga si el diálogo se da entre iguales (alumnos) o en asimetría (maestro, director), interlocutores conocidos o desconocidos.

En segundo lugar, cuál es el ámbito del diálogo: el aula, la calle, un negocio, una oficina pública, un hospital, una comisaría, etcétera. Como es difícil que el alumno viva alguna de estas experiencias, se puede ensayar con fotos para simular contextos y situaciones.

Sugerencias didácticas

1. Escuchar con los alumnos materiales de audio o grabaciones de un solo emisor. A partir de la escucha, realizar actividades como las siguientes:
 - a) Tomar apuntes del asunto que se expone a lo largo de la audición. Definir la idea central del texto oral. El ejercicio consiste en tomar apuntes de comunicaciones orales y luego, apoyado en ellos, comentarlas.
 - b) Comentar oralmente el texto escuchado.
 - c) Resumir oralmente el texto escuchado y luego hacerlo por escrito.
 - d) Advertir los rasgos de ironía, humor, de alteraciones del ánimo.
 - e) Reconocer el nivel del registro lingüístico usado: coloquial o formal, subjetivo o despersonalizado.
 - f) Reconocer el tipo de texto y sus características.
 - g) Reconocer la modalidad del texto: narrativo, descriptivo, expositivo-reflexivo...
 - h) Analizar la expresividad del lenguaje usado: reconocer comparaciones, frases hechas, metáforas...
 - i) Escuchar una noticia y distinguir en lo escuchado: los datos de las opiniones, los hechos de su valoración.
 - j) Distinguir la estructura o partes de la composición del texto.
 - k) Responder preguntas sobre el texto escuchado: quién, cuándo, cómo, qué, por qué.
2. Escuchar con los alumnos materiales de audio en los que se pueda reconocer un diálogo. A partir de la escucha, realizar actividades como las siguientes:
 - a) Distinguir, tentativamente, las funciones, roles profesionales, relaciones de igualdad y de jerarquía, que se dan entre los dialogantes.
 - b) Estimar si hay coincidencias generales o particulares en torno al asunto del que opinan.
 - c) Distinguir actitudes reveladas en la oralidad. Cambios, tácticas de posición, etcétera.
3. Tomar una fotografía suelta o de un periódico o de algún sitio de Internet que represente la escena de dos personas en algún ámbito reconocible (hospital, negocio, oficina pública...). Invitar a dos alumnos a simular el diálogo posible que esas personas podrían mantener.
4. Proponer un diálogo sin puntuar para que el alumno reponga los signos.

Sugerencias didácticas

5. Partir de un programa audiovisual en línea o de televisión para realizar actividades como las siguientes:
 - a) Observar actitudes corporales y de expresión facial. Gesticulación negativa: brazos cruzados, tamborileo de los dedos en el escritorio, uso de anteojos oscuros, desatención al que habla, gestos faciales de desaprobación, hartazgo, movimiento de los ojos, apoyo de las manos abiertas sobre la mesa, manipulación de objetos, etcétera.
 - b) Observar los tonos de voz y las actitudes frente al interlocutor.
 - c) Reconocer la adecuación verbal al contexto.
 - d) Prestar atención a la interacción en el diálogo:
 - respeto a los turnos alternos del diálogo;
 - interrupciones;
 - solapamientos;
 - sobreposiciones involuntarias e intencionales, respeto al tiempo acordado;
 - cambiar de tema sobre lo preguntado;
 - cambiar de posiciones a lo largo del diálogo;
 - formas de búsqueda de allegamiento, confrontación, distanciamiento irónico;
 - atención a los verbos de introducción de actitudes para manifestar acuerdo, diferencias, desacuerdo: *creo, opino, estimo*.
6. Recomponer con los alumnos la parte del diálogo que no escuchamos en una audición de alguien hablando por teléfono.
7. Atender a los usos de fórmulas de tratamiento: *vos, usted*, etcétera, en los dialogantes.
8. Ejercitar el reconocimiento de conectores orales y su funcionalidad.

La adecuación

Todo acto de comunicación oral está ligado a un conjunto de elementos que no lo determinan pero sí lo condicionan. En la medida en que el hablante o emisor los tenga en cuenta su mensaje será más efectivo. El hablante debe considerar y estar atento:

1. Al contexto. La situación de enunciación:
 - 1.1. Espacio (calle, aula, salón).
 - 1.2. Tiempo del que se dispone.
2. Al destinatario. Edad, sexo, cultura, profesión o empleo, grado de confianza y de conocimiento. Presencia física de los interlocutores o no (o teléfono o *skype*)⁵¹.
3. Al asunto que se trata.
4. Al género o tipo de discurso.
5. A la intencionalidad. Aclarar, desmentir, convencer, ganarse al auditorio.
6. Al tono. Afectado, vulgar, enfático, coloquial, sencillo. Silencios.

⁵¹Una experiencia personal: nos pidieron una conferencia para ciegos sobre poesía. Tomamos como autor de ejemplificación a Lugones. Luego de recitar un par de poemas ("Salmo pluvial" y "Nubes") advertimos que algo andaba mal. Caímos en la cuenta de que habíamos manejado dos poemas de notable virtuosismo *visual* de Lugones, lo que dejaba al margen al auditorio. Corregimos sobre la marcha la ejemplificación y recurrimos a "Olas grises", poema absolutamente *auditivo*. La complacencia del auditorio ante el cambio, manifestada en las sonrisas, evidenció nuestro error.

7. A la gesticulación y códigos expresivos. Posturas, distancia, las convenciones de la proxémica propias de cada cultura⁵².

Cada uno de estos aspectos debería ser objeto de atenta explicación y ejercitación con los alumnos por parte del docente. Nunca lo es, por dos razones: no sabe muy bien cómo encauzarlo y cómo corregirlo, y le insume tiempo.

⁵²La proxémica es una disciplina, dentro de la antropología, que estudia las distancias que las personas mantienen entre sí en una relación de cercanía y las formas de contacto físico entre ellas. Por ejemplo, en el saludo personal los estadounidenses mantienen una distancia de una palma entre los pechos de quienes se acercan, y las palmadas en la espalda del que se tiene enfrente son leves y dos o tres. Adviértase cómo se diferencia esta forma de saludo de la habitual entre los amigos argentinos, que se estrechan en un abrazo y los palmoteos en la espalda se oyen a la distancia.

7

La lectura comprensiva de textos escritos

El objetivo de la comprensión de diversos mensajes como logro esencial de la escuela debe figurar, obviamente, en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y, de particular y enfática manera, en el PCC (Proyecto Curricular de Centro). Y debe superar **dos limitaciones habituales** que perjudican el alcance de aquel objetivo:

1. No debe restringirse la ejercitación y el desarrollo de la comprensión solo al campo de los textos escritos sino aplicarse a todo tipo de textos (orales, icónicos, gestuales, etcétera).
2. No debe estar restringido este proyecto, como objetivo, contenido y ejercitación, a las clases de Lengua y, luego, de Literatura, pues debe ser objetivo central de toda la actividad curricular.

Todo docente es, debe ser, “titular de Comprensión” de toda naturaleza de mensajes, en todas las disciplinas, todos los días de todo el año escolar. El ideal de alumno es el comprendedor autónomo y eficaz de todo tipo de textos.

Con la enseñanza primaria comienza el aprendizaje de la lectoescritura. Uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje de la lectura es desarrollar la capacidad comprensiva de textos escritos, hasta lograrla de manera autónoma en el alumno, permitiéndole entender plenamente cualquier tipo de mensajes de esa naturaleza.

Vamos a exponer los elementos constitutivos del proceso de la comprensión textual de escritos.

Los objetivos

El docente debe tener muy en claro cuál es, o son, el o los objetivos de cada actividad comprensiva a que aboque a sus alumnos y saber transmitirselos. En casi la

totalidad de los trabajos que se ocupan de la comprensión se enuncia *un objetivo* por ejercicio lector, cuando lo real es que se da *más de uno* asociados en las tareas.

En rigor, habría que distinguir en todo texto dos objetivos, concurrentes o no, en el acto de la lectura. Uno, el que corresponde al autor; cuál ha sido su pretensión, su intencionalidad al componer el mensaje. Porque a partir del propósito del autor podemos estimar sus logros, si fueron alcanzados o no; apreciar su capacidad de realización; advertir las estrategias de las que se vale para pisar sus metas, etcétera. Y el otro, o los otros objetivos, los que propone el docente al alumno para que se alcancen mediante el acto de comprensión plena.

El objetivo del autor puede ser muy distante del uso que le da a su texto un lector, aisladamente o en clase. Demos algunos casos. El de *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift: obra compuesta para plantear un serio problema teológico, que enfrentaba al humorista y clérigo irlandés con colegas teólogos del momento. El libro es una muestra de cómo la relatividad de las circunstancias puede convertir a una persona en gigante o en enano, o hacerla sentirse inferior a unos animales o superior a otros hombres, etcétera. Sin embargo, nada de esto lo considera como objetivo de lectura no ya de un adolescente actual, sino de un adulto que hoy cursa el libro. Más aún, ha pasado de la película al plano de los dibujitos animados. El estudiante lo ve en aquellos o en el filme, o lo lee, con el objetivo de divertirse y gozar con los ridículos y desopilantes cambios de situación del protagonista. El objetivo del autor yace desconocido por quienes cursan su libro.

Sin salir de la lengua inglesa, recordemos otro caso, el de *Las aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Su autor se propuso demostrar la índole del natural inglés, una inusual capacidad de empresa para dar solución a cualquier dificultad que se le presente gracias a su inteligencia industriosa. Nada de esto lo tiene presente, como objetivo de lectura, el estudiante que sigue las vicisitudes del náufrago en la isla remota y lo que busca es divertirse y gozar con aquellas circunstancias de riesgo que, una a una, va solucionando el habilísimo y obligado insular.

En ambas obras se trata de lo que los especialistas en literatura infantil han denominado “apropiamiento” por parte de los lectores infantiles o juveniles. La literatura está llena de estas situaciones.

Más allá de los objetivos del autor, independientemente de ellos, van los objetivos que el docente propone al alumno para la lectura de tal texto. La pregunta que el maestro o profesor se hace: “¿Qué lecturas he de escoger para mis alumnos?”. Y en esa elección opera la intencionalidad de los objetivos que propone alcanzar al ofrecer que sus alumnos cursen comprensivamente tal texto, seleccionado a la luz de razones finales que motiven la elección.

- ¿Qué objetivos deben fundamentar una selección textual adecuada?

Hay un primer objetivo que opera en toda elección textual: se busca desarrollar en los alumnos una creciente capacidad de comprensión en el manejo autónomo de las estrategias adecuadas a su fin. A este objetivo común se le suman otros: entretener, desarrollar el gusto estético, ampliar la experiencia personal, conseguir información en torno a un tema...

Es capital que el o los objetivos que se persiguen en la actividad comprensiva sean conocidos cabalmente por el lector, pues el objetivo es lo arrojado por delante para ser alcanzado, es la meta hacia la cual se avanza. Por eso es esencial que el punto de llegada esté presente en todo momento porque hacia él se camina. El objetivo es orientador de la actividad que se emprende.

La importancia de enunciar con claridad el o los objetivos del ejercicio de comprensión radica en que:

- Orienta hacia él toda la tarea.
- Sirve de control en el avance del proceso.
- Condiciona las estrategias que se apliquen.
- Le da sentido a la actividad (sentido: *dirección* y *acepción*).

Objetivos a partir de textos orales o icónicos

- Desarrollar la capacidad de atención.
- Desarrollar la capacidad comparativa, estableciendo diferencias y analogías.
- Asociar elementos afines.
- Reconocer íconos orientadores.
- Ordenar secuencias temporales.
- Interpretar consignas.
- Desarrollar la capacidad asociativa.
- Ejercitar inferencias.
- Usar correctamente los conectores.
- Advertir el sentido del desarrollo argumental por secuencias.
- Hacer un resumen argumental.
- Reconocer los elementos compositivos de una narración oral.
- Gozar con la tarea. En este punto, cabe subrayar algo. Si el objetivo de una lectura o audición es el goce del texto, no debería ser seguida esta actividad con aplicaciones determinadas o prácticas del lenguaje. Debe ser el gozo por el gozo mismo, que es una dimensión muy atendible y respetable del espíritu humano. Este objetivo no debe ser sometido a otro —la utilidad, el estudio, etcétera—, es el que favorece el gusto estético en el lector.

Objetivos a partir de textos escritos

- Buscar una información concreta, puntual.
- Reunir información en torno a un asunto que interesa.
- Desarrollar todas las estrategias y competencias que la lectura habilita.
- Desarrollar en el alumno una conciencia metalingüística. No hay que perder oportunidad para desarrollarla.
- Desarrollar la capacidad para seguir instrucciones ordenadamente.
- Aumentar el saber sobre el mundo y enriquecer el espíritu.

- Gozar con la lectura.
- Aprender a aprender. Este objetivo es uno de los esenciales para el ejercicio autónomo de la comprensión del alumno a lo largo de toda su vida en el avance de sus conocimientos. Leer para aprender supone leer comprensivamente, en tanto se aprende a leer comprendiendo. La lectura se convierte en un instrumento eficaz, uno de los básicos, del aprendizaje.

Es importante que los objetivos sean variados, con el manejo de ejercitaciones diversas. El o los objetivos que se proponen para la lectura de un texto son la primera brújula de orientación del lector. De su enunciado claro depende el buen arranque, trayecto y feliz fin. El objetivo es el asesor del camino.

La comprensión, base del aprender a aprender

Respecto del lema “aprender a aprender”, debemos detenernos en su consideración, porque es uno de los objetivos centrales del desarrollo de la comprensión y cuyo ejercicio es básico para toda la vida. El riesgo de este lema es que se ha convertido en una muletilla vacía, citable en cuanto escrito hay sobre educación, y no se repara en su dimensión y posibilidades. Se cumple con aquello del sacristán: “Pues si cantas lo que sabes/ nunca sabes lo que cantas”. A fuerza de repetirlo lo han ido vaciando de su real sentido y alcance.

Tal vez el principal objetivo de la educación sea capacitar al alumno para que se inserte creativamente en la vida (Xavier Zubiri) y ello lo logra si alcanza autonomía personal en todas sus dimensiones. Uno de los planos es la autonomía comprensiva que le permita por sí solo avanzar en el estudio e investigación a partir de todo tipo de materiales comunicativos. La comprensión es la base de arranque del aprender a aprender, por eso nos detendremos en este tema con algunas reflexiones.

El desarrollo de las estrategias, aptitudes y habilidades que exige el aprender en forma autónoma no las logra el alumno por sí mismo: las logra mediante el mediador, que es el docente. Es todo un proceso que exige una sostenida ejercitación conducida por quien sabe cuál es el camino. Dejado a su suerte, el alumno boyaría al garete, con excepciones extraordinarias.

Por eso, la fórmula repetida requiere la existencia previa de docentes capacitados para llevar a buen puerto al alumno en el proceso de gradual independencia intelectual. Y, seamos realistas, no todos los docentes pueden hacerlo. Y por ello el muchacho no alcanza su gradual autonomía: depende siempre de su docente.

Hay que distinguir entre dos tipos de alumnos: *el epígono*, que es aquel que repite, memorioso y fidelísimo lo dicho por el profesor, como si fuera una fotocopia de sus lecciones. Es una persona ecoica. Lo triste es que, inconscientemente, muchos docentes premian esta actitud. Este es hijo de su maestro.

El otro alumno es *el discípulo* que, apoyándose en los dichos, enseñanzas y pautas del maestro, labora su propio surco y encuentra su camino. Es cada día más personal y singular. Es el caso de Aristóteles que, luego de ser alumno de Platón por una decena

de años, plantó su propia filosofía en la antípoda de su maestro. Este es hijo de su maestro y de sí mismo.

Son pocos los docentes que manejan *el arte de enseñar a aprender a aprender*. Lo primero que un docente capacitador de aprendizaje autónomo sabe es que no debe generar en el alumno dependencia de su alimento.

Hay tres tipos de docentes. El primero es el que regala pan: es el más frecuente, y, como dice el refrán, regala pescado pero no enseña a pescar. Los alumnos quedan agradecidos con absoluta inconsciencia de que no los está enriqueciendo sino sometiéndolos a la pasividad. Se convierten en meros vasos receptores del contenido que se vuelque en ellos. No los habilita para la autonomía porque no ha desarrollado en ellos la conciencia del esfuerzo necesario para alcanzar la meta.

El segundo tipo de docente avanza algo más en el proceso y les regala bolo alimenticio, materia premasticada para que ellos cierren el proceso. Es semejante a lo que los esquimales o inuit hacen con la persona que no tiene dientes, o por infante o por vieja. El trabajo del alumno es escaso y engañoso porque no ejercita sus músculos masticadores ni afila sus dientes.

El tercero es semejante a aquel maestro zen que le puso a su alumno en la palma un grano de trigo y le dijo: “Hacelo crecer hasta el pan”. Le dio el pan en potencia seminal. Luego lo asesoró en cómo preparar la tierra, plantar el grano, regarlo, cosechar las espigas, separarlas de la maleza, desgranar el trigo, molerlo hasta lograr la harina, amasar con ella el pan y ponerlo al horno. Pero es el alumno el que va ejecutando los pasos bajo la mirada atenta del maestro. El hacer hace maestro.

• ¿Qué supone enseñar a aprender y a comprender?

Enseñar a aprender a aprender supone enseñar a comprender, primero, y luego, a pensar por sí mismo, críticamente; a cuestionar los conceptos y la realidad, en busca de explicación fundada; a aplicar la capacidad de iluminar la realidad cotidiana con la luz de los conceptos teóricos; a solucionar situaciones, a diseñar proyectos, a sintetizar, etcétera.

Escasean los maestros capaces de orientar el proceso hacia la autonomía del alumno. Por eso, las fáciles declaraciones de “aprender a aprender” la mayoría de las veces no pasan de una fórmula verbal.

La selección del material y las ejercitaciones

De la acertada elección del material con que se trabajará en clase depende, en gran medida, el éxito de la tarea, en dos aspectos: la selección del material en sí y la del tipo de ejercicios que a partir del texto se hagan para robustecer la comprensión y el logro de los objetivos.

Tenemos probado que son pocos los institutos que arman su plan de lectura articulando los tres niveles que atienden y desde los ministerios de Educación no siempre se insiste en esta necesidad.

Lo riesgoso en este terreno es dejar todo librado a la espontánea selección de cada docente, quien, por ausencia de reuniones de área, de nivel, de todo el centro, trabaja aislado y en forma comunicada del resto de sus colegas. Por supuesto que debe dejarse un margen de selección y experimentación pedagógica creativa, abierto a la elección personal del docente. Pero la parte del león del plan debe ser producto del trabajo conjunto del centro educativo, orgánico y sopesado.

En esto de la selección hemos verificado dos aspectos observables, al menos, discutibles. El primero es la creciente falta de formación en literatura infantil con que egresan nuestros docentes primarios. Y la inexistente en los profesores egresados de la universidad⁵³; salvo un par de excepciones de universidades en el país que atienden a esta necesidad formativa, el resto considera a la literatura infantil como un “género menor”⁵⁴.

El segundo aspecto es la escasa formación del gusto estético en nuestros docentes por falta de frecuentación de obras valiosas, buena literatura en todos sus niveles. El criterio estético se forma con la frecuentación y el diálogo con las obras artísticas. El refrán dice: “Tanto anda uno con la miel que algo se le pega”. Pero como lo mismo pasa con la brea, importa la materia que se trae entre manos.

Las horas aulares⁵⁵ siempre resultan escasas para toda la tarea que los docentes debemos desarrollar durante el año. Esto impone que la selección de textos sea fuerte, orgánica y muy bien pensada, nunca hija de la improvisación.

Pautas sobre la índole del material textual

1. El texto debe responder a los intereses del alumno y a su capacidad comprensiva por edad y situación. *Situación* alude a las condiciones contextuales de vida que ha tenido y tiene el alumno (constitución de su familia, experiencias de vida, nivel socioeconómico, etcétera). Digo en plural “intereses” porque pueden confluír o entrar en conflicto varios en cada alumno. Esta advertencia se aplica desde los íconos de circulación vial o ciudadana hasta el tipo de cuentos elegidos. Y a la *situación* de la escuela misma.

⁵³Cuando asumí la organización de las cátedras de Lengua y Literatura Infantil y su Didáctica en los flamantes Institutos de Formación Docente en La Plata, mi primera sorpresa fue la cerrada negativa de mis colegas de la universidad, a cargo de dichas cátedras, a discutir los textos que habríamos de seleccionar para nuestros cursos. El lema que los colegas esgrimían era: “El que sabe lo más, sabe lo menos. Si hemos estudiado a Borges y a Cortázar, no tendremos dificultad con la literatura infantil”. Nada de *La osa Tantana* ni *Para contar al hermanito*, de Banchs (poco conocido por su obra infantil), ni *Tutú Marambá*.

⁵⁴Durante mi presidencia de la Academia Argentina de Letras, hicimos un homenaje público a María Elena Walsh, como un primer paso para aventar esa idea de “literatura minusválida” con que algunos consideran, pero no tratan, a la riquísima literatura infantil. La de la Argentina está entre las dos primeras en lengua castellana.

⁵⁵Vengo empleando y propongo el adjetivo “aular”, que está morfológicamente bien generado, para evitar, y desplazar, el disparate léxico de “áulico” que manejan con liviandad lingüística los documentos oficiales sobre educación. “Áulico” vale como “palaciego” o “cortesano”. ¿Es lo que se quiere decir? ¿Verdad que no? Entonces, para qué se lo dice.

2. Que se pueda asociar al conocimiento previo o “enciclopedia” del alumno. Lo que Pierre Bourdieu llama el “capital cultural” con que el niño ingresa a la escuela, conjunto de experiencias anteriores: viajes, cursos hechos, formas de vida, etcétera.
3. Que el texto tenga sentido en sí y sea significativo para el alumno.
4. Que el texto tenga probada calidad estética. Esto es capital, pues el poder formativo que contiene un texto estéticamente valioso es insustituible por único. Deben desterrarse las mediocridades y los textos edulcorados⁵⁶.
5. Que la selección textual se ordene de manera graduada, por dificultades y exigencia de estrategias más complejas.
6. Características del texto escrito: tamaño de la letra, espacios interlineales, extensión de las frases, uso de combinaciones tipográficas, nivel del vocabulario, oraciones en pasiva o negativas, etcétera. Todos estos elementos facilitan o dificultan la descodificación y, con ello, traban o facilitan el proceso de comprensión.
7. Que la selección sea variada desde el punto de vista de los tipos o géneros textuales. Lo usual es que la narrativa se lleve, abusivamente, la parte del león y la lírica sea desterrada de las antologías y planificaciones⁵⁷.

La práctica de la lectura y comprensión de textos se debe hacer con abundantes textos breves y algunos extensos (cuentos largos y novelas). Un error frecuente es recurrir exclusivamente a los minicuentos, a los refranes, y dejar de lado los extensos: unos y otros desarrollan diferentes aptitudes y capacidades necesarias y complementarias.

Pero no nos debemos bandear hacia un extremo. Se ha abusado del uso de textos brevísimos e incluso hay un par de colecciones bien hechas, oficialmente respaldadas, de solo ellos, para uso de los alumnos. Debe compensarse una cosa con otra. Las habilidades de retención, relaciones a distancia, asociación de pistas en la novela policial, etcétera, se desarrollan con textos amplios, no con minicuentos. La carrera de cien metros y la maratón desarrollan diferentes aptitudes y a ambas debe acudir la escuela para desplegarlas.

El corpus de textos y de lecturas no debe improvisarse. Hay poco tiempo para toda la tarea aular, de allí que se imponga un plan de textos, fuertemente seleccionados por calidad y graduados para toda la Primaria y para la Secundaria. Dejar todo a la improvisación y al espontaneísmo del docente es riesgoso. El gusto de los niños se puede estragar con materiales inapropiados⁵⁸.

⁵⁶Gabriela Mistral decía que los malos docentes confunden lo gracioso con lo ñoño, lo infantil con lo pueril, etcétera.

⁵⁷Esta realidad probada arranca con el *boom* de la nueva novela hispanoamericana, que promovió a la narrativa al grado de ser la literatura por excelencia. Este éxito —de lectorado, de crítica, de promoción— le dio el trono desde entonces, y no ha declinado. Por lo demás, los docentes —en institutos y universidades— no reciben sólida formación en poesía lírica y en su análisis.

⁵⁸He propuesto un corpus de lectura de cien libros para el Secundario. Barcia, Pedro Luis. *Un corpus de lectura*. Buenos Aires, Consudec, 2010; ver Bibliografía en este volumen, versión electrónica.

Tipología textual

El material textual difiere si es gráfico, gestual, oral o escrito. En Inicial y aun hasta segundo año de Primaria, predominarán los textos orales, gráficos y gestuales, y textos escritos breves (una copla, un refrán, una frase, una microficción). A partir del segundo año de Primaria —cuando el alumno ya está alfabetizado y se supone que maneja con fluidez la descodificación—, se irán sucediendo los textos escritos de diversa índole y amplitud. Pero se mantendrán asociadas las vertientes de la lengua oral y de la lengua escrita, en el resto de la Primaria y toda la Secundaria. La oralidad jamás debe abandonarse, dada su funcionalidad social fundamental.

Textos orales e icónicos

Esta tipología jamás se considera en los estudios de comprensión:

1. Orales⁵⁹:

1.1. Refranes⁶⁰. “La misma coya con distinta pollera”.

1.2. Frases hechas⁶¹. “Chaucha y palitos”, “En Pampa y la vía”.

1.3. Dísticos y coplas. “El mapa de San Luis se me figura el agujerito de una cerradura” (Baldomero Fernández Moreno).

“Debajo de tu nariz
se acuesta a dormir la boca.
No puede tomar el sueño
porque la sombra es muy poca”. Copla popular.

“Pucha que es linda la caja,
aunque ella tenga dos caras:
si uno golpea la una,
ella, con la otra, le canta”. Copla popular.

1.4. Adivinanzas. “Una vieja con un diente/ que llama a toda la gente” (la campana).
“Todo el mundo lo tiene/ porque a todos les da uno/ cuando al mundo viene” (el nombre).

1.5. Consignas. Órdenes.

1.6. Destrabalenguas⁶². “Pablito clavó un clavito./ ¿Qué clavo clavó Pablito?”.

⁵⁹Ver Cap. 5, sobre géneros orales.

⁶⁰Ver Barcia, Pedro Luis, y Pauer, Gabriela. *Refranero de uso argentino*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras-Emecé, 2013.

⁶¹Barcia, Pedro Luis, y Pauer, Gabriela. *Diccionario de fraseología del habla argentina. Frases, dichos y locuciones*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras-Emecé, 2010.

⁶²El nombre real de estos ejercicios fonéticos inventados por la sabiduría educativa popular debería ser “destrabalenguas”, no “trabalenguas”, pues su funcionalidad no es divertirse a costa del prójimo impedido de articular discretamente, sino hacer expedita la dicción del niño, que padece rotacismo (y para ello opera con efectividad aquello de: “Erre con erre cigarra...”) o dificultades de grupos consonánticos (y para ello: “Pablito clavó un clavito...”). Es notable la creatividad del grupo *folk*, que es ágrafo, esto es que no sabe leer ni escribir, y tiene el acierto de inventar juegos fónicos para reeducar a sus niños, en ausencia en su comunidad de foniatras con título y consulta paga.

- 1.7. Comparaciones. “La luna es como una moneda”.
 - 1.8. Metáforas. “La luna es una moneda”, “La moneda de la luna”, “Una moneda en el cielo”.
 - 1.9. Invocaciones. “¡Que llueva, que llueva,/ la vieja está en la cueva!”.
 - 1.10. Oraciones y rezos. “San Roque, san Roque,/ que este perro no me toque”.
 - 1.11. Colmos. “El colmo de un bombero es apagar la sed”.
 - 1.12. Chistes. “—¿El pan engorda, doctor?
—No, engorda el que lo come”.
 - 1.13. Cuentos. “Este es el cuento de Andrés,/ que nació y murió de un trapiés./
¿Querés que te lo cuente otra vez?”.
 - 1.14. Diálogos diversos.
- 2.** Icónicos: íconos puros, imágenes (fijas y en movimiento, mudas y con sonido) y lenguaje gestual.
- 2.1. Íconos diversos: viales, institucionales, profesionales, etcétera.
 - 2.2. Emoticonos.
 - 2.3. Fotografías.
 - 2.4. Cuadros.
 - 2.5. Dibujos y caricaturas.
 - 2.6. Cómic sin escrito. Viñetas.
 - 2.7. Mapas y gráficos.
 - 2.8. Carteles publicitarios.
 - 2.9. Publicidades animadas.
 - 2.10. Dibujitos animados.
 - 2.11. Videos.
 - 2.12. Películas.
 - 2.13. Lengua de señas.
 - 2.14. Código de señas populares.
 - 2.15. Otros.

Tipología de textos escritos⁶³

- 1.** Literarios:
 - 1.1. *Narrativos*: cuento, *nouvelle*, novela, epopeya, cantar de gesta, apólogo, fábula...
 - 1.2. *Dramáticos*: tragedia, comedia, drama, sainete...
 - 1.3. *Líricos*: oda, canto, elegía...
- 2.** Otros:
 - 2.1. *Descriptivos*: paisaje, retrato, etopeya...
 - 2.2. *Expositivos y especulativos*: ensayo, biografías, tesis, enciclopedias...
 - 2.3. *Informativos*: a) escritos: diarios, revistas...; b) orales: radio, grabaciones...; c) audiovisuales: televisión, videos...
 - 2.4. *Publicitarios*: escritos, gráficos, audiovisuales.
 - 2.5. *Instructivos*: manuales, tutoriales, recetarios.

⁶³Hay una enorme variedad de taxonomías (Graesser, Cohen y Pyles, Goodman, Meyer y Freedle, etcétera).

Los mensajes digitales merecen sitio especial, dada la naturaleza de su soporte. Comprenden todas las modalidades y variedad de contenidos, percibidos por vía visual o auditiva en Internet, radicados en sitios electrónicos tales como blogs, foros, wikis y portales educativos (por ejemplo: *Las 400 clases*, en: e-sm.com.ar/400_clases).

En la escuela, los textos escogidos y manejados deben ser variados, con estructuras diferentes. Las estructuras propias de cada tipo deben ser explicadas a los alumnos porque ellas lo orientan al enfrentarlo y ayudan a predecir y sugerir estrategias, de particular manera cuando están “formalizadas”, como la carta, la receta o la noticia periodística.

A cada tipo textual se le debe conceder un tiempo previsto, planificado, de tratamiento. Es importante que si tomamos el cuento, se proceda a proseguir por un lapso con este género, para que por medio de la frecuentación, el auditor o lector vaya descubriendo los rasgos distintivos del tipo textual, y, con ello, avance en predicciones comprensivas en lo que se escucha o lee. La familiarización con un género lo hace reconocible por habitual y el lector desarrolla las estrategias que ese tipo textual requiere por su índole.

La forma de los textos escritos y la predicción

Un factor que hay que tener en cuenta al poner a un alumno en contacto con un texto escrito determinado es que la forma de ese texto puede aportarle desde sí misma información sobre la naturaleza del mensaje que contiene y ofrecerle indicios que el lector aprovechará. Veamos algunos casos:

1. Por la forma de comienzo textual

Un texto cuyas primeras palabras sean “Había una vez...” o “En un país lejano...” nos sitúa indudablemente frente a un texto narrativo de corte popular. Este conocimiento ya dispone de determinada manera nuestro ánimo a la percepción de su contenido.

Un texto breve que comienza por “Solicito a usted...” nos sitúa frente a una actitud particular de pedido que alguien hace de algo a otra persona o institución.

Si es una tarjeta de cartulina cuya letra impresa dice “Invito a usted y...”, nos ubica frente a una invitación a algún encuentro, cena, espectáculo o lo que fuere.

Si comienza la lectura con la consignación de la fecha y el lugar: “En la ciudad de Buenos Aires, a los catorce días del mes de abril...”, nos sugiere que es un documento formal que se encauza en fórmulas de apertura y cierre, como el acta de una reunión o una denuncia de un choque.

Si se inicia con el verbo conjugado en primera persona: “Certifico que...”, tenemos frente a nosotros ese documento médico que justifica nuestra inasistencia a clase por indisposición o enfermedad.

De igual manera, las fórmulas de introducción orientan al lector: “Lamento lo ocurrido y acompaño su sentimiento...”, “Participo a usted el casamiento...”.

2. Por su estructura perceptible a la vista

Si el lector se enfrenta con un poema regular, la composición en estrofas y en versos (más rimas, espacios interestróficos, etcétera) le está diciendo que se apreste a leer *una poesía*, que como ya sabe es una particular forma de expresión del lenguaje.

Igualmente, la estructura formal de *una receta de cocina* nos evidencia de qué se trata el texto que ella constituye. Arriba, los ingredientes enumerados; abajo, la explicación de los pasos culinarios.

Lo propio ocurre cuando el lector se confronta con un texto escrito en diálogo y con dos tipos de letras, cursivas y redondas. Advierte que se trata de *un texto teatral*.

Una carta denuncia su presencia con una estructura formal visible, por la disposición de sus elementos (fechación, encabezamiento, firma).

La forma compositiva de *la noticia periodística*, con su título, su volanta, su copete, etcétera, denuncia su naturaleza.

De parecida manera, la forma de otros muchos textos nos anticipa su índole, su género, su modalidad.

3. Por su espacio de aparición

Una publicidad en un cartel callejero, un *spot* en televisión, lo que parece un fragmento de una telenovela, por el espacio en que se muestra, los identificamos como una publicidad animada; los adelantos de películas, en la previa a la exhibición del filme que vamos a presenciar, los íconos en un aeropuerto o en la carretera, etcétera. Allí, en ese contexto en que se muestran, comienza su efectividad: son percibidos⁶⁴.

Todos estos indicios (verbales, formales, situacionales) preanuncian con qué tipo de textos deberemos lidiar, si fuera necesario.

Es importante que el alumno tenga en claro el formato textual y su función comunicativa, pues ello lo orienta acerca de la naturaleza del género al que pertenece, estimula las asociaciones mentales de su enciclopedia y ayuda a una más rápida y eficaz comprensión.

⁶⁴Repárese en la estructura particular de cada periódico, con sus secciones fijas e identificadas, sus lugares asignados a la publicidad y a los avisos clasificados, los suplementos varios, los editoriales, etcétera.

8

Los pasos del proceso comprensivo

Vamos ahora a distinguir los pasos que se dan en todo proceso comprensivo de un texto lingüístico, oral o escrito.

Hay una diferencia obvia y definitiva entre ambos tipos de textos. *Verba volant, scripta manent*⁶⁵. En el texto escrito se puede revisar la frase que acabamos de leer, releer la totalidad del texto cuantas veces se quiera, hacer movimientos de avance, saltar, comparar una frase con otra, inmediata o a la distancia, traducir el epígrafe que está puesto a la cabeza, etcétera.

La oralidad no permite estas posibilidades. La comprensión del mensaje oral en su totalidad dependerá de dos factores básicos: la memoria del auditor y la estructura del texto. Quienes tienen experiencia en exposiciones orales extensas manejan recursos como, por ejemplo, reiterar una frase como motivo conductor, hacer resúmenes cada tanto tiempo de la exposición o dividir las cuestiones por oposición⁶⁶.

La oralidad tiene una ventaja sobre la escritura: la entonación. Es decir que quien habla distingue por ella, y para el auditor que “lee” el texto oral, las intenciones del locutor y, con ellas, el alcance y la proyección de sus palabras. El hablante puede manifestar furia, molestia, indignación, ironía, burla, desprecio, y mil matices más que la modulación sugiere. Chesterton decía que la voz humana tiene más matices que los tonos de color de las hojas otoñales.

⁶⁵“Las palabras vuelan, los escritos quedan”. Al aforismo latino, dicen algunos, lo inventó un editor. Lo cierto es que a través de los siglos han pervivido refranes, cuentos, coplas, etcétera, solo en la memoria de los hombres que no sabían leer y escribir. La memoria ha sido el mayor receptáculo de preservación de las creaciones orales tradicionales. También puede entenderse que “volar” es “difundirse” y “quedar” es “no alcanzar difusión”, no se trasladan.

⁶⁶El estudio de la oralidad de los textos de los evangelios sinópticos muestra claramente la capacidad retórica del rabí cuando expone. El tema ha sido abordado, inicial y magníficamente, por el jesuita Marcel Jousse.

En cambio, el escrito no dispone sino de pocos signos para sugerir una vasta paleta de emociones, lo que no ayuda al lector. En efecto, solo disponemos de los signos de interrogación y de exclamación⁶⁷. Ante esta pobreza sígnica, Filippo T. Marinetti —el vigoroso adalid del futurismo— en uno de sus verbosos manifiestos sugiere que la escritura invente signos para expresar la perplejidad, la duda, el odio, y así parecidamente⁶⁸.

Ante esta limitación, el lector del escrito debe sondear en el contexto, en la sintaxis, en el fraseo, en fin, los indicios que orienten la intencionalidad del autor. Por ejemplo, las expresiones “¡Qué animal!” o “¡Qué bárbaro!”, que se pueden aplicar de nostadora o elogiosamente. Son frases jánicas, que tienen dos caras posibles, y, a veces, ni siquiera el tono las esclarece.

Una de las intenciones más difíciles de comprender para el adolescente es la ironía, por eso teme que el tono del docente esté cargado de ella cuando le dirige una observación. Un “¿Ah, sí?” o un “¿No me digas?” abren una incertidumbre para la comprensión.

Vamos a ceñirnos aquí al texto lingüístico escrito.

La comprensión suele ser, la mayoría de las veces, un proceso por grados. No lo es solamente en los casos en que los textos sean definitivamente breves: un grafiti, o un refrán o una gregería. Es el caso, por ejemplo, de:

“El hombre precede al bosque. El desierto lo sigue” (grafiti universitario del 68).

“Con la boca y con el dedo en un rato se hace un potrero” (refrán argentino).

“El pequeño cerebro de la nuez” (Ricardo Güiraldes).

“La imprenta del mar imprime el diario *La Ola*” (Ramón Gómez de la Serna).

Superadas las dificultades del primer paso, avanzamos al segundo, y así sucesivamente, acorde con el precepto de Pestalozzi: “Paso a paso y acabadamente”.

⁶⁷Podríamos sumar los tres puntos suspensivos. El punto cierra la frase y clausura la palabra. Los dos puntos, gráficamente, se constituyen en un enchufe sintáctico con lo que sigue. Los suspensivos —solo tres y no más que tres son necesarios para su función— se alzan como pilotes de un puente que se insinúa más allá del texto, ofreciéndose a la colaboración del lector con su potencia sugestiva, insinuante, de lo no dicho: “Y desde entonces, ya no leímos más...”, dice la historia de Lanzarote y la reina Ginebra, y se calla el amante. “Agua, amo...”, dice el mono en la línea final de “Yzur”, cuento de Lugones, y se abre la posibilidad de la teoría de que el mono sea un hombre degenerado que ha recobrado la palabra.

Pueden ser iniciales, indicando que hay un historia previa a lo que el poema cuenta, como en el romance de Lorca: “...Y yo me la llevé al río”, en el que aludirían al proceso de la seducción no comentado. Pueden ser intermedios, y suponen una suspensión en mitad de la perplejidad, la vacilación o el temor, como en el famoso poema de César Vallejo: “Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!”, o bien, si van entre corchetes o paréntesis, indican que se ha suprimido texto; o si se dan en un diálogo, sustituyen al silencio de uno de los interlocutores. Si son finales, pueden sugerir una dirección abierta de asociaciones infinitas; o se usan para no completar, ociosamente, una frase sabida: “Al que se viste de ajeno...”; o hacer las veces del “etcétera”, con los mismos efectos de servir de descanso al sabio y refugio al ignorante.

⁶⁸Borges propuso lo mismo, en una ocasión, pero olvidó la precedencia de Marinetti en la idea.

Condiciones de los textos: las tres “c”

Para que la comunicación sea posible y el mensaje sea comprendido es necesario que este se organice como un texto, es decir que responda a una unidad de significación, que depende de tres factores: **cohesión, conectividad y coherencia**. Las dos primeras se dan a nivel lingüístico, en la superficie del mensaje, y se manifiestan gramatical y léxicamente. La coherencia, en cambio, no se da a nivel superficial léxico o gramatical, sino en el plano profundo del significado, el de la interpretación del texto como totalidad.

Los manejaremos como conceptos operativos convencionales que designan diferentes grados de enlace entre los elementos textuales:

- 1. Cohesión:** es la correcta articulación entre las palabras:
 - a. Género y número: “La mujer esbelta”.
 - b. Antecedente y consecuente: “El hombre pisó la arena y se estremeció”.
 - c. Elipsis verbal o nominal: “Él camina veloz; ella, lentamente”.
- 2. Conectividad:** es la relación coherente entre las oraciones.

“Todo el día, sentados en un patio en un banco, estaban los cuatro hijos del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos y volvían la cabeza con toda la boca abierta” (“La gallina degollada”, de Horacio Quiroga).

- 3. Coherencia:** es la que debe exhibir un texto por el sentido unitivo dado por el tema que lo unifica.

Cohesión

En realidad, como cada nivel se va integrando en una creciente percepción de totalidad del sentido del texto, podemos afirmar que las tres “c” se telescopian, por así decir, incluyendo unas a otras hasta la global. Para graficarlo tipográficamente: **cohesión, conectividad, COHERENCIA**.

En este juego de gradual inclusión podemos señalar seis niveles: 1) fonemas y grafemas, 2) palabras, 3) oración, 4) oraciones consecutivas, 5) relación articulada de párrafos y 6) totalidad del texto.

El primero se apoya en la identificación cierta de los **fonemas** (si el texto es oral), y de las **letras o grafemas**, si el texto es escrito. Este reconocimiento debe ser automático para que la lectura pueda ser firme. El primer escollo es que la descodificación no sea fluida, sino tropezada. Con ello se entorpece todo el proceso. Intervienen componentes fonológicos (para el texto oral) y grafemas (para los escritos). El segundo nivel es la comprensión de las **palabras**. Pesa el componente morfológico y semántico.

En lo morfológico: hay un paso de descomposición comprensiva de ciertas palabras para ser entendidas: *constrainteligencia, descartable*. En lo semántico nos enfrentamos con el significado: *ambigüedad, evanescente*, dificultad que no presentan *mesa o telón*.

El tercer nivel es la **oración**. Pesa el componente sintáctico. Más adelante veremos este punto. El cuarto es la relación encadenada entre las **oraciones consecutivas**. Pesa lo sintáctico y lo pragmático, en cuanto relación de cada oración con el contexto. El quinto nivel es la **relación articulada** de tirada a tirada, o bloques de la oralidad, y párrafo a párrafo del texto escrito. Es la etapa en que se comienza a distinguir la idea principal de las secundarias o accesorias. El nivel final alude a la **totalidad del texto**; es cuando el lector alcanzó una comprensión integrada y unitiva, y está en condiciones de resumirlo.

Una vez que el lector ha concluido su empresa comprensiva, el resumen opera como un esquema de base (algunos lo llaman “modelo de situación”), que integrará a su propia *enciclopedia* o conjunto de conocimientos previos de que dispone, incorporándolo a su memoria, enriquecida con este nuevo aporte. Y pasará a vida latente hasta que un nuevo texto la despierte.

En el proceso se aplica otra ley, de Comenio esta vez: de lo conocido a lo desconocido. Este procedimiento por el cual el lector va tendiendo puentes hacia adelante con un pie firme en lo anterior se llama *inferencia*, esto es, inducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa.

Debemos advertir que los pasos indicados no siempre se dan sucesivamente. El lector puede hacer captaciones globales de una palabra o del sentido de una frase, o ir integrando los sentidos parciales en el total a la vez que avanza. Vamos por partes.

1. **Cohesión**. Descodificación de fonemas y grafemas

En la oralidad se da una primera dificultad para la comprensión, y es la frecuente falta de distinción entre palabra y palabra al hablar. El discurso es un *continuum* fónico y, al sumársele, en muchos casos, la mala articulación y la ausencia de discreción fonológica de los hablantes, no se percibe con nitidez la presencia de cada voz. A la capacidad del hablante de diferenciar en la fonación una voz de otra, con sus precisos sonidos, se la llama *discriminación*.

La lengua escrita —al menos, desde la Edad Media— introdujo un espacio entre palabra y palabra, lo que ayudó a la lectura y a la comprensión textual. Antes de esto, los manuscritos presentaban una continuidad de rasgos en los que no se hacían claros entre voz y voz.

Frente a la indiscriminada enunciación oral, a veces es difícil identificar cada unidad. Veamos un par de ejemplos que dan pie a confusión por su *continuum* fonológico:

“Avanzabaabriendolasalas”.

- “Avanzaba abriendo las alas” (Un ave).
- “Avanzaba abriendo las salas” (Una mucama).

“Encontraronhuellasdelbarroco”.

- “Encontraron huellas del Barroco” (El movimiento artístico del siglo XVII).
- “Encontraron huellas de Elba Roco” (Una mujer desaparecida).

Hay una dificultad probada en los alumnos de los primeros grados de la Primaria y es la falta de dominio del orden alfabético. Por esta razón son tan importantes y necesarias en los primeros años de la escolaridad las prácticas relacionadas con el manejo fluido del orden alfabético, tales como los ejercicios de reordenación por abecé de voces arbitrariamente colocadas y las prácticas con los dígrafos (*ch, ll*), en razón de que aún muchas publicaciones difunden nociones desactualizadas, como el sitio de la *ch* luego de la *c*.

2. Cohesión. Palabras

En el segundo nivel atendemos a comprender cada palabra en sí, desde tres posibles enfoques complementarios: **morfológico, semántico** y **contextual**⁶⁹.

Morfológico alude a la composición de la palabra, que debe ser objeto de atención. Una palabra puede contar con una base y afijos. Estos afijos pueden ser prefijos y sufijos.

des ----- consider ----- able

poli ----- neur ----- itis

prefijo

fijo

sufijo

La formación de palabras se hace por tres procedimientos básicos. Hay otros menos frecuentes, como la *apócope*, suprimiendo parte de la palabra: *subte* (-rráneo), *tele* (-visión), *auto* (-móvil). Y la *acronimia*, que son palabras formadas por las primeras letras de una expresión: *pymes* (pequeñas y medianas empresas), *láser* (*light amplification by stimulated emission of radiation*), *ovni* (objeto volador no identificado), etcétera.

Los procedimientos básicos son:

a) Derivación: que opera respondiendo al modelo de *responsable*, fijos más afijos.

En el campo de la derivación, un terreno importante es el de las *familias de palabras*. Es el conjunto de voces generadas en la misma base o raíz o lexema; por ejemplo, de *padre* (lexema *padr*): *padrino, padrastro, apadrinar, paternal, paterno, parentesco*, etcétera.

b) Composición: que articula dos o más palabras: *abre-latas, corta-uñas...*

Un alumno puede desconocer la acepción de una voz pero la puede inferir, desde lo morfológico, descomponiéndola y rearmándola.

c) Parasíntesis: que combina las dos formas anteriores:

Centro-----camp-----ista

Quince-----añ(o)-----ero

Palabra + palabra + sufijo

⁶⁹Para avanzar en este tema, el docente puede consultar: Alvar Ezquerro, Manuel. *La formación de palabras en español*. Madrid, Arco Libros S.L., colección Cuadernos de la Lengua Española, vol. 8, 2002.

Es importante que el docente disponga de una lista de los prefijos y sufijos más frecuentes en nuestra lengua y que, cada vez que se dé la oportunidad, aplique el análisis morfológico simple, lo que va habituando al alumno a retener prefijos y sufijos, y le dejará la actitud primera de descomponer la palabra para su comprensión.

Sugerencias didácticas

1. Analizar junto a los alumnos listas de palabras, distinguiendo base y afijos.
2. Realizar prácticas orales o escritas como las siguientes:
 - a) Dados un conjunto de prefijos y sufijos, jugar a componer palabras con ellos.
 - b) Dada una lista de elementos dispersos, construir con ellos palabras por composición.
 - c) Dada una base, generar su familia de palabras.
 - d) Generar aumentativos de palabras mediante los sufijos.
 - e) Crear diminutivos de voces mediante sufijos.
 - f) Dada una lista de palabras, distinguir cuáles responden a derivación y cuáles a composición, e identificar sus componentes.
 - g) Generar, por parasíntesis, nuevas voces.

Lo **semántico** se refiere al nivel de los significados o acepciones de una palabra. Como ya vimos en páginas anteriores, cuando una palabra tiene varios significados, a cada uno se lo llama *acepción* (figuran numeradas en el diccionario). La acepción de esa palabra que corresponde al contexto en que está inserta se denomina *sentido*.

• ¿Cómo aborda el usuario de una lengua un vocablo nuevo?

El usuario de una lengua tiene tres opciones frente al significado de un vocablo: lo desconoce, lo conoce pero no lo usa o lo usa. Hay, pues, tres posibilidades: un significado desconocido, otro conocido pasivo (conoce la voz pero no la usa) y otro conocido activo (la conoce y la usa).

Cuando habla, el usuario usa menor riqueza léxica que cuando lee o escribe, pues no dispone de tiempo para la rebusca de la palabra preferible. Cuando lee, su léxico es mayor porque dispone de tiempo para recurrir a su enciclopedia personal y aun comprender por el contexto. Y cuando escribe —si no se trata de una evaluación— dispone de tiempo y de instrumentos, como el diccionario, para comprender el vocablo problemático⁷⁰. En realidad, solo se posee plenamente el vocabulario activo que se usa. De allí la importancia de que toda palabra nueva no solo deba definirse en su acepción, sino que debe usarla el alumno en contextos concretos. Una vez más, el uso hace maestro⁷¹.

Es capital el esfuerzo escolar sostenido a lo largo de todos los niveles de la enseñanza para ampliar el léxico del alumno permanentemente con todo tipo de ejercitaciones

⁷⁰Para la ejercitación léxica basada en el diccionario, ver Maldonado, Concepción. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid, Arco Libros S.L., 1998.

⁷¹Hay dos niveles, entonces, del caudal léxico: el que está por encima de la línea de flotación (el activo) y el que está sumergido, por debajo de la línea de flotación (el pasivo). La suma de ambos constituye el haber léxico.

(sinónimos, antónimos, familias de palabras, campos semánticos, desambiguación, etcétera). El registro léxico amplio favorece la comprensión lectora pero, además, facilita el desarrollo del pensamiento y su expresión. Pensamos con palabras, pues en ellas se apoya el proceso mental reflexivo. De la diversidad de sinónimos que manejamos depende la percepción de matices y la distinción de grados en el seno de la realidad. Y, de ahí, el pensamiento discriminador y perspicaz sobre lo real.

Por lo demás, la riqueza verbal le da a cada individuo una mayor comprensión de sí mismo y el poder para expresar con precisión y claridad lo que padece, siente y piensa. “La mayoría de la gente se enferma de no saber decir lo que ve o lo que piensa”, dice Fernando Pessoa. La riqueza verbal personal es catártica y sanadora. Lo hace al ser humano más apto para la vida en comunidad porque será mejor comprendido por los demás.

Si la riqueza léxica va acompañada de precisión de acepciones, el éxito es sumo; si no, ocurrirá lo que dice Confucio:

“Si las palabras no son precisas, lo que se dice no es lo que se intenta decir. Si lo que se dice no es lo que se intenta decir, no florecen las obras. Si las obras no florecen, decaen las costumbres y las artes. Si las costumbres y las artes decaen, la justicia no reconoce lo justo. Si la justicia no reconoce lo justo, el pueblo no tiene sostén. Por lo tanto, es necesario que las palabras sean precisas”.

La concatenada reflexión del filósofo chino es una advertencia al “masomenismo” argentino, que se da en el campo de la expresión y en el de la comprensión. Es común que digamos: “Tengo una idea general”, cuando en rigor lo que se tiene es una vaguedad nebulosa en la comprensión de lo que se trata.

Es fundamental, en la doble etapa de Primaria y Secundaria, el desarrollo gradual y firme de la competencia léxica del alumno. Dice Vygotski que dos son las vías o instrumentos de conexión y dominio de la realidad: las herramientas y las palabras. Las palabras son el puente entre la persona y la realidad y con la sociedad. Hay que construir esos puentes con esfuerzo y paciencia en los años escolares. Se impone, para ello, el manejo continuo y reflexivo del diccionario de la lengua en clase y la más variada gama de ejercitaciones léxicas.

En la mayoría de los casos, en nuestros días, el diccionario es un libro que se lleva y se trae en la mochila diariamente al colegio, pero al que difícilmente se lo abre. Esto ocurre porque los docentes no tienen la debida preparación lexicográfica, pues no fueron instruidos en ella ni en la facultad ni en los institutos.

El docente debe: 1) sugerir la elección de un buen diccionario a sus alumnos, adecuado a su edad y necesidades⁷²; 2) informar sobre los tipos de diccionarios y sus funcionalidades específicas; 3) enseñar el uso reflexivo del diccionario: qué es esa herramienta, para qué sirve y cómo se la usa; 4) usarlo cotidianamente en clase.

El diccionario es clave para la comprensión lectora y para la expresión personal. Dice Neruda en su “Oda al diccionario”: “Diccionario, no eres/ tumba, sepulcro,

⁷²Ver el Apéndice IV, “Manejo del diccionario”.

féretro,/ túmulo, mausoleo,/ sino preservación,/ fuego escondido,/ plantación de rubíes,/ perpetuidad viviente/ de la esencia,/ granero del idioma”.

Dentro de lo semántico, podemos destacar las nociones de **campo semántico** y **campo léxico**. Un *campo semántico* es un conjunto de palabras con significados asociados entre sí y que se organizan según dos tendencias que operan en su seno: afinidad y oposición. El campo semántico se manifiesta en un *campo léxico*, en el que las palabras se asocian por sus significados y comparten una zona semántica.

Una misma palabra, según los intereses o el contexto, puede asociarse a varios campos semánticos y generarse, a partir de ella, sendos campos léxicos. Por ejemplo, la palabra *puerta* puede asociarse a *clausura* o a *apertura*. Pero siempre se mueve la articulación por analogía o semejanza y oposición y disimilitud. Los diccionarios especiales ponen en juego dos tipos de elementos: sinónimos (*lindo, hermoso, bonito, bello*) y antónimos (*feo, inmundo, desagradable*).

En los campos léxicos, las palabras se solapan, presentan coincidencias parciales, pero difícilmente se den dos sinónimos absolutos. Siempre hay matices diferenciales entre los sinónimos.

Un campo léxico puede tener órdenes diversos. Los vocablos seriados pueden disponerse en un orden lineal progresivo: *bebé-niño-púber-adolescente-joven-adulto-viejo*. O bien en un orden cíclico: *alba-crepúsculo matutino-amanecer-mañana-mediódía-tarde-crepúsculo vespertino-noche*.

La serie puede ser de las partes de un todo, de un objeto (por ejemplo, “bicicleta”: *ruedas, cuadro, manubrio, asiento, freno...*), o bien, especies de un género (por ejemplo, “transportes”: *bicicleta, auto, camión, carro, etcétera*). Veamos un ejemplo del campo semántico léxico de la palabra *puerta*:

1. Etimología: del latín, *porta, -ae*. Puerta, lugar de paso, acceso.
2. Aceptaciones: las que indica el diccionario.
3. Partes de la puerta: *marco, vano, hueco, quicio, umbral, dintel, hoja, placa, paneles, jamba, gozne, bisagra, cerradura, picaporte, manija, postigo, etcétera*.
4. Tipos de puertas: de entrada, de salida, de madera, de hierro, de rejas, cancel, de seguridad, cristalera, doble hoja, escotilla, trampa, torno, tranquera, giratoria...
5. Familia de palabras: *portero, portería, portillo, puerto* (marítimo), *puerto* (montañoso), *puerto* (USB), *portada, portazo, puertita* (diminutivo), *portalón, portón* (aumentativos), *puertucha* (despectivo), *puertear, rompeportones, etcétera*.
6. Fraseología: “a puertas abiertas”, “a puertas cerradas”, “estar a las puertas de”, “ahí tenés la puerta”, “ir de puerta en puerta”, “dar con la puerta en las narices”, “de puertas adentro”, “entrar por la puerta grande”, “llamar a la puerta”, “poner puertas al campo”, “quedarse en la puerta”, “por la puerta falsa”, “por la puerta estrecha”, “Baje la novia la cabeza y entrará por la puerta de la iglesia” (refrán)...
7. Sinónimos: *entrada, acceso, paso, abertura, etcétera*.
8. Antónimos: *salida, clausura, cierre, final, etcétera*.
9. Ideas afines: alfa y omega, principio y fin, inicio, comienzo, paso, tránsito, convivencia, prólogo.

Como hemos dicho, son escasísimos los sinónimos idénticos, como *can* y *perro*. Lo que enriquece el juego de los sinónimos es la variedad de matices que se da entre ellos. Es necesario que se haga trabajar en clase al alumno con sinónimos, marcando las diferencias de grados y advirtiéndoles que unos tienen una carga hacia un lado o hacia otro, de acentuación o de atenuación, marcando un rasgo diferencial, etcétera.

La riqueza de sinónimos en el caudal léxico de una persona le asegura un pensamiento más matizado y una expresión más calibrada, al tiempo que la asiste a distinguir en la realidad las diferencias entre un sinónimo y otro: por ejemplo, entre *bonita*, *bella*, *hermosa*, *atractiva*.

Propongamos una serie de sinónimos de *compañero* e intentemos diferenciar matices, a manera de ejemplo:

- *Compañero*: es la persona que acompaña a otro, puede ser permanente (“compañero de banco”) u ocasional: “Tuve como compañero de asiento en el micro a un hombre viejo”.
- *Camarada*: es el que participa con nosotros de ciertas ideas políticas, sociales, y con el cual manifestamos nuestras opiniones, juntamente, en protestas o expresiones públicas. Perteneció al mismo partido: “Camarada comunista”.
- *Correligionario*: estrictamente es el que pertenece a la misma religión, pero a veces se amplía su uso a opiniones ideológicas o políticas.
- *Amigo*: es la persona por quien se tiene afecto (viene del verbo *amar*), intimidad para confidencias y absoluta confianza.
- *Cofrade*: que pertenece a la misma organización que otra persona, como si fueran “hermanos” (*frates*).
- *Colaborador*: el que trabaja con uno en una tarea o proyecto común.
- *Colega*: que tiene la misma profesión: profesor, médico, abogado, ingeniero.
- *Condiscípulo*: que va o ha ido al mismo curso. “Ambos somos discípulos de los mismos maestros”.
- *Comensal*: que come en la misma mesa; en un banquete, por ejemplo.
- *Compinche*: es el compañero de fechorías, de andanzas, de aventuras. En las crónicas policiales, “compañeros de delito”.

De igual manera, podríamos ejercitar con voces de diversa categoría (sustantivo, verbo, adjetivo), tales como:

a) *confusión, anarquía, bochinche, babel, bochorno, enredo, desconcierto, desorden, desbarajuste, embrollo, turbación.*

b) *afirmar, asegurar, aseverar, convalidar, corroborar, ratificar, reafirmar, revalidar, sancionar.*

c) *activo, diligente, dinámico, eficaz, eficiente, emprendedor, hacendoso, laborioso, solícito, eficaz, trabajador, voluntarioso.*

También debemos tratar, en el ámbito de lo semántico, la **homonimia**. Esta comprende los siguientes casos: a) *homógrafos*: palabras que se escriben igual y tienen distinta acepción, y b) *homófonos*: que suenan igual, pero tienen diferentes sentidos.

- Homógrafos: *muñeca*: parte del brazo, juguete y trapo para lustrar; *bota*: odre pequeño y calzado que sube más arriba del tobillo; *don*: forma de tratamiento y regalo; *llama*: mamífero camélido, gas en combustión y tercera persona singular del verbo *llamar*; *regatear*: discutir por un precio y correr una regata; *sitio*: acción de sitiar y lugar; *velar*: ocultar algo, vigilar sin dormir y propio del velo del paladar.
- Homófonos: en Hispanoamérica suenan igual la *s*, la *c* y la *z*; la *b* igual que la *v*; poca diferencia entre la *s* y la *x*, y en gran parte del continente, el dígrafo *ll* suena igual que la *y*: *hola* y *ola*, *pollo* y *poyo*, *haya* y *aya*, *bacilo* y *vacilo*, *habría* y *abría*, *hojear* y *ojear*, *grabar* y *gravar*, *hecho* y *echo*, *huno* y *uno*, *extirpe* y *estirpe*, *expirar* y *espirar*, *bello* y *vello*, etcétera.

Para la elaboración de campos semánticos debe trabajarse activamente con el diccionario. Hay toda una metodología para el manejo de este instrumento valiosísimo, que el docente debe enseñar y hacer practicar.

Sugerencias didácticas

1. Dar a los alumnos una serie de palabras y pedirles que elaboren el campo semántico que les corresponde.
2. Pedir a los alumnos que subrayen en un texto breve las palabras clave. Invitarlos a que formen la familia de cada una.
3. Dar un texto a los alumnos y pedirles que sustituyan voces marcadas por sinónimos.
4. Ejercitar con matices de sinónimos o expresiones sinonímicas: pegar, golpear, dar una paliza, hacerlo trizas...
5. Escribir una oración en el pizarrón y luego pedir a los alumnos que generen una opuesta: "La luna brilla por las noches".
6. Hacer listas de palabras desordenadas y enfrentadas y pedir a los alumnos que unan, mediante líneas, los antónimos.
7. Invitar a los alumnos a crear oraciones a partir de parónimos, previa definición de su acepción.
8. Pedir a los alumnos que generen por escrito definiciones varias: de una herramienta, un objeto, una virtud, etcétera. La definición que corresponda a un objeto, a una virtud y a un vicio.
9. Realizar con los alumnos prácticas variadas con homónimos: casa-caza.
10. Orientar a los alumnos para que determinen los vicios opuestos a una lista de virtudes previamente enunciada.
11. Dadas oraciones, colocar el homónimo que corresponda. Algunas son equívocas: "Salió de... (casa o caza)".
12. Pedir a los alumnos que hagan asociaciones automáticas entre palabras. Por ejemplo, con qué palabras asocian las voces miedo, camino, alegría, monstruo, etcétera.
13. Pedir a los alumnos que desarrollen oralmente definiciones completas de fenómenos u objetos simples: la risa, un trampolín, un túnel, el ojo humano.
14. Invitar a los alumnos a que aclaren la acepción de un vocablo por el uso en las oraciones que se proponen: contexto-contesto, develar-desvelar...
15. Pedirles que detecten en una oración palabras incomprensibles. Luego, indicarles que busquen su acepción en el diccionario y que las sustituyan por un sinónimo, si lo hubiera.
16. A partir de una oración dada, pedir a los alumnos que varíen los elementos de ella por sinónimos.
17. Realizar con los alumnos ejercicios comprensivos con oraciones como: "Vale el vale. ¡Vale!", "¿Cómo como?", "Traje el traje", "Cuenta, que cada cuenta cuenta".

Sugerencias didácticas

18. Dada en un texto la descripción de un objeto, pedir a los alumnos que la reemplacen con la palabra apropiada: “Avanzaba por un espacio cubierto por árboles altos (bosque), guiado por la luz del aparato que emitía un rayo e iluminaba su camino (linterna)”.
19. Trazar en el pizarrón la planta de una cancha de fútbol, partida en dos. De un lado, en los puestos de los jugadores, escribir una serie de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios). Pedir a los alumnos que, en grupos y oralmente, dicten al docente los antónimos correspondientes, que se escribirán en el lado opuesto de la cancha.
20. Orientar a los alumnos para que distingan niveles de registro de la lengua. Proponer series de palabras en tres niveles, barajadas, y señalar a cuáles de los tres niveles corresponden: vulgar (pendejo), coloquial (pibe), formal (muchacho).
21. Invitar a los alumnos a que ordenen, por matices de menor a mayor, una serie de sinónimos. Por ejemplo: miedo, zozobra, temor, angustia, recelo, susto, sobresalto, pánico, pavor...
22. Lo mismo con verbos: comer, engullir, tragar, devorar, picar, atascarse, beber, sorber, catar, brindar, etcétera.
23. Dada una frase breve que contenga tres o cuatro palabras significativas, pedir a los alumnos que las sustituyan por un rodeo que las aluda sin mentarlas:
“El cordero tomaba leche de un biberón”.
“El hijo de la oveja succionaba el producto líquido blanco que generan las mamas de algunos animales para alimentar a sus crías de una suerte de botella con un pico blando de goma con que se alimenta a los bebés”.

En cuanto a lo **contextual**, el lector puede comprender el significado de una palabra o frase hecha por conocer su acepción. Si no es así, y antes de recurrir a un diccionario, puede inducir su sentido por varias estrategias que pone en movimiento, a saber:

- a) Apoyado por el **contexto**: “Guardó el pan en la *alforja* que colgaba de su hombro”.
- b) Apoyado por el contexto **reforzado por un sinónimo**: “Guardó el pan en la alforja que colgaba de su hombro, y cerró la *bolsa*”.
- c) Por el **hiperónimo** se comprende el hipónimo: “Compró papayas, melocotones y otras *frutas*”.
- d) Por la **acción del verbo**: “Prendió una vela” alude al elemento para iluminar. En cambio, la frase “Alzó la vela” es confusa: puede ser para iluminar o para navegar.
- e) Por un **antónimo**: “Ni *nocturno* ni *diurno*, ni *rico* ni *menesteroso*”.

Sugerencias didácticas

1. Dadas oraciones que contienen voces infrecuentes, pedir a los alumnos que busquen entenderlas por el contexto, según las posibilidades de apoyo enunciadas.
2. Ayudar a que los alumnos establezcan el hiperónimo de una serie de voces contenibles en él: saco, camisa, pantalón, camiseta, calzoncillo... Luego, pedirles que desarrollen en hipónimos un hiperónimo dado.
3. Encontrar el hiperónimo de flautas, violines, arpas, pianos: instrumentos musicales.
4. Encontrar el hiperónimo más preciso: tambores, timbales, bombos, cajas: instrumentos musicales de percusión.
5. Reconocer, de una lista amplia de palabras, cuáles se ordenan bajo los hiperónimos dados: herramientas y medios de locomoción.
6. Proponer juegos como “iba un barquito cargado de: muebles, ropa, comidas...”: decir hipónimos.

3. Cohesión. Frase y oración

La frase es un grupo sintáctico que presenta dos modalidades: la libre, que es la forma en que un hablante construye expresiones en su discurso con su manejo particular del sistema⁷³, y las frases lexicalizadas, que son las fijadas por el uso, en locuciones que se repiten con la misma acepción en distintos discursos. Son frases hechas como, por ejemplo, *media naranja*, *pata de gallo*, *irse en aprontes*, *meter la pata*, *poner el grito en el cielo*, *de paso cañazo*, *en un santiamén*, *a hurtadillas* (disimuladamente), *bajo cuerda* (ocultamente), *tener un traspíe* (tropezar), *entrar en vereda* (ordenarse, acatar), etcétera. Y aquellas, también lexicalizadas o frases hechas, que tienen una explicación detrás, como *el mate de las Morales*, *irse al humo*, *la quinta del Ñato*, *donde el diablo perdió el poncho*.

Sugerencias didácticas

1. Cambiar por voces o expresiones sinónimas las frases marcadas en el texto.
2. Distinguir una frase hecha de un refrán.
3. Buscar la explicación de frases lexicalizadas con historia detrás.
4. Usar en textos orales y escritos frases hechas de los dos tipos.
5. Reducir locuciones, naturalmente pluriverbales, a una sola palabra. Por ejemplo: de sangre azul, noble; con pies de plomo, cautelosamente.

La oración es una unidad de sentido, por eso se convierte en la vía de ejercitación simple más apta para desarrollar la comprensión. Dada su naturaleza acotada, lo conveniente es seleccionar oraciones significativas y apelativas del interés o atención del alumno, para practicar con ellas en todo momento en que se pueda.

Recomendamos disponer de un banco de materiales de esta naturaleza para el trabajo aular⁷⁴.

Sugerencias didácticas

1. Pedir a los alumnos que formen grupos y realizar con ellos las siguientes prácticas:
 - a) Se escribe la oración en el pizarrón y se pide a los alumnos, durante un minuto, que la interpreten.
"Cada vez que pinto un retrato, pierdo un amigo" (John Singer Sargent).
"La fuerza del cocodrilo es el agua" (proverbio africano).
"Las paredes tienen oídos. Los oídos tienen paredes" (grafiti francés).

⁷³No hay acuerdo general sobre la designación, definición y clasificación de las construcciones poliverbales. Ver Barcia, Pedro Luis, "Estudio preliminar" a: Barcia, Pedro Luis, y Pauer, Gabriela. *Diccionario fraseológico del habla argentina. Frases, dichos y locuciones*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras-Emecé, 2011, pp. 13-35.

⁷⁴En el Apéndice I le proponemos al colega docente selecciones de tuits, grafitis, refranes, greguerías y frases breves para la ejercitación.

Sugerencias didácticas

- b) Se interroga a los alumnos acerca de cómo han comprendido la oración. Por trabajo de complementariedad, se va redondeando la explicación total y final.
2. Luego, como ejercitación individual y de nivelación, proponer actividades como las siguientes:
 - a) Se distribuyen oraciones en papelitos entre cinco alumnos. Se les da tiempo para interpretar la frase.
 - b) Se hace leer en voz alta la frase al primero y se pide que la explique.
 - c) Luego se da participación a toda la clase, con complementariedad.
 - d) Se pasa de igual manera al resto de las oraciones.
 - e) Los que han recibido el papel copian sus frases en el pizarrón.
 3. Hacer con los alumnos ejercitaciones significativas a partir de refranes.
 - a) Si el refrán contiene elementos no frecuentes o desconocidos para el alumno, debe ser explicado previamente; por ejemplo: "No es para todos la bota de potro". La bota de potro es un calzado especial que debe ser explicado y aun ilustrado para que el refrán cobre sentido.
 - b) Si el refrán es claro en sus elementos compositivos, se procede así:
 - Se trabaja para definir o enunciar el sentido literal.
 - Se trabaja en precisar el sentido alusivo general.
 - Se pide a los alumnos que lo apliquen a circunstancias, situaciones o casos de su vida cotidiana, o a realidades actuales.
 4. Trabajar con oraciones completas que no necesiten contexto. Pedir que comenten lo que dicen.
 5. Mostrar oraciones de un solo elemento y analizar su sentido.
 6. Mostrar oraciones que solo se comprenden contextualmente. Luego, ofrecer el contexto.
 7. Presentar una oración que admita más de una interpretación.
 8. Analizar frases ambiguas y proceder a su desambiguación.
 9. Reconocer el cambio de sentido de la oración cuando cambia el contexto.
 10. Pasar una oración a su opuesta.
 11. Pasar una oración de activa a pasiva, y viceversa.
 12. Practicar la búsqueda en el diccionario.
 13. Trabajar sobre cómo se entiende una entrada del diccionario. Elementos, explicación, ejercicios.
 14. Completar una oración con una de las tres o cuatro opciones propuestas:
"El leñador cortaba... a) naves en el mar; b) árboles con su hacha; c) el aire de la proa; d) maderas para su casa". Con trampa.
 15. Resumir en una frase un párrafo.
 16. Invertir el sentido de una frase.
 17. Experimentar con palabras que reemplazan palabras: sinónimos, pronombres, etcétera.
 18. Dar definiciones y decir a qué realidad corresponden.
 19. Ordenar secuencias de oraciones.
 20. Incluir frases necesarias y faltantes para el sentido de un texto incompleto.
 21. Subrayar las palabras clave en un texto.
 22. Distinguir ideas: principal y secundarias.
 23. Elegir entre conectores cuál va (trampa, puede ir más de uno).
 24. Detectar ideas contradictorias en un texto.
 25. Reconocer la moraleja y su función en una fábula.
 26. Inducir la moraleja de una fábula breve oída o leída.

Conectividad. Oraciones consecutivas

Las formas de relación entre dos oraciones sucesivas son variadas. De la ejercitación previa en este tendido de lazos depende la fluidez de la comprensión. Atendamos a estas vinculaciones que, básicamente, son de dos tipos: a) antecedentes y consecuentes, y b) conectores y marcadores.

1. Antecedentes y consecuentes

Una primera forma de articular las oraciones es a través del uso de *antecedentes* y *consecuentes*, que es una forma de relación inferencial entre palabras que asocian dos oraciones.

Los pronombres juegan un papel básico en estas formas de nexos: “Pedro adelantó dos pasos hacia la puerta. Él presintió una sorpresa”. “Pedro” es el antecedente del consecuente “él”. Estas relaciones son de tres tipos: anafóricas, catafóricas y reflexivas. Pese a los grecismos, son cosas simples. Cuando va primero el antecedente explícito y le sigue el consecuente (como en la oración citada) se trata de una relación *anafórica*, que significa “que refiere hacia atrás”. Cuando primero va el consecuente (pronombre) y luego el nombre, la relación se llama *catafórica* (que refiere a lo anterior). Y la tercera, la *reflexiva*, indica que la acción del antecedente se ejerce sobre sí mismo.

Anafórica: A estos niños los llevaban a su campamento.
antecedente pronombre anafórico

Catafórica: Les escribían a sus familiares.
pronombre catafórico consecuente

Me pareció verla a *María* ocultándose tras la puerta.

(Se advierte este caso porque el pronombre *la* va como enclítico de la forma verbal).

Reflexiva: Ramón se lava las manos.
antecedente pronombre reflexivo

Sugerencias didácticas

1. Dadas dos oraciones asociadas de las tres maneras dichas, pedir a los alumnos que marquen antecedentes y consecuentes.
2. Rellenar lo punteado en dos oraciones sucesivas con antecedentes y consecuentes.
3. Proponer formas con pronombre reflexivo en oraciones asociadas.
4. Pedir a los alumnos que sustituyan las repeticiones de sustantivos en un texto por sus pronombres o correspondientes relativos.
5. Pedir a los alumnos que reconozcan pronombres que aluden a antecedentes.
6. Invitar a los alumnos a que reemplacen una repetición por su pronombre en oraciones dadas.

2. Conectores y marcadores

Un segundo tipo de elementos para articular oraciones es el uso de los conectores discursivos. Los alumnos en Inicial y a principios de Primaria tienen dificultades para el uso calibrado de los conectores porque estos no representan realidades que vean (casa, mesa) sino que suponen formas de articulación, de relación entre oraciones o partes de la oración. Para el alumno los conectores son abstractos, y esto complica su enseñanza y su uso. Por esta misma razón es que ha de destinarse un tiempo considerable —y un ejercicio continuo— a practicar su aplicación y su comprensión en usos concretos.

Esta segunda manera de articular oraciones no atiende a lo formal, como los consecuentes, sino a la intencionalidad o la funcionalidad entre ambas oraciones. Pueden ser muy variadas las razones de relación; por ejemplo: de especificación, de explicación, de complementación, de contradicción, de consecuencia, etcétera.

En estos casos tienen un papel fundamental los llamados *conectores*.

Atendamos a la definición y clasificación que de los conectores nos propone la *Nueva gramática de la lengua española. Manual*⁷⁵.

“Las expresiones *corrientemente, competentemente, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ende, por lo tanto* y otras similares no se consideran hoy conjunciones, sino adverbios o locuciones adverbiales que actúan como **conectores en el discurso**. Las conjunciones, los adverbios, etcétera, constituyen una clase sintáctica de palabras, mientras que los conectores pertenecen más propiamente a una clase discursiva, que puede estar formada por adverbios, preposiciones, conjunciones o por segmentos más complejos”⁷⁶.

Los conectores discursivos son también llamados, por algunos gramáticos, “marcadores u operadores del discurso”. Otros lingüistas distinguen entre marcadores y conectores.

Los *marcadores* establecerían diferencias y jerarquías entre las partes del discurso, ayudando a seguir la organización del texto. En tanto los conectores propendrían relaciones diversas entre dos o más elementos. Mediante ellos, el auditor o el lector pueden distinguir los hechos y separar las ideas. Por ejemplo:

Iniciadores: *para empezar, en primer lugar, antes de, antes que nada.*

Distribuidores: *por un lado... por el otro..., de una parte... de la otra...*

Enumeradores: *en primer lugar, en segundo lugar.*

Finalizadores: *para terminar, para concluir, para finalizar.*

Resumidores: *en resumen, en síntesis, en conclusión.*

Reformuladores: *para decirlo de otro modo, de otra manera.*

Jerarquizadores: *de particular manera, en especial.*

Los marcadores orales son fácilmente reconocibles. De confirmación: *¡dale!, perfecto, obvio, bueno*. De verificación o fácticos: *¿me entendés?, ¿te das cuenta?, ¿me seguís?* De advertencia: *ojo al ojo, ojo, guarda, cuidado, atenti*. De ordenación: *a ver, vamos a ver, bueno...*

La mayoría de los conectores valen como adverbios. Se caracterizan por su relativa independencia fónica y sintáctica respecto de la oración. Suelen formar un grupo de entonación, precedido o seguido de una pausa. Establecen relaciones semánticas y

⁷⁵RAE-Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Espasa, 2010, esp. pp. 595-598.

⁷⁶Ob. cit. en nota 75, 1.4.2d, p. 12. El subrayado es original del texto.

orientan al lector o al auditor en el proceso de las inferencias que debe ir haciendo en el avance de la comprensión. Son puentes entre partes u oraciones.

La *NGLE* define con nitidez sus funciones:

“La mayor parte de los adverbios y locuciones adverbiales que se usan como conectores discursivos **orientan** la manera en que la oración o el fragmento oracional sobre el que inciden han de ser interpretados en relación con el contexto precedente o con las inferencias que de él se obtienen (...) atendiendo, especialmente, a la línea argumentativa que el hablante desea seguir”⁷⁷.

Reproducimos aquí la clasificación que de los conectores hace la *NGLE*⁷⁸, levemente retocada, con la subdivisión de algunos de los tipos (aditivos y comparativos y de analogía), para una mejor diferenciación. Colocamos a la cabeza de cada tipo de conectores los más usuales en la etapa escolar.

Clasificación de los conectores discursivos:

- 1. Aditivos:** *además, aparte, encima, es más, por añadidura, por si fuera poco, sobre todo.*
- 2. Comparativos y de analogía:** *tal como, semejante a, igual que, del mismo modo, lo mismo que, de parecida manera.*
- 3. De precisión o particularización:** *a decir verdad, análogamente, asimismo, de hecho, en el fondo, en realidad, por otro lado.*
- 4. Adversativos, contrarios y contrargumentativos:** *en cambio, ahora bien, antes bien, al contrario, después de todo, empero, eso sí, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario, a diferencia de.*
- 5. Concesivos:** *no obstante, aunque, a pesar de, así y todo, aun así, con todo, de cualquier manera, de todas formas/maneras, de todos modos, en cualquier caso.*
- 6. Consecutivos e ilativos:** *entonces, por lo tanto, pues, en consecuencia, así pues, consiguientemente, de ese/este modo, por consiguiente, por ende, por tanto.*
- 7. Explicativos:** *a saber, es decir, esto es, o sea.*
- 8. Reformuladores:** *dicho con otras palabras, dicho en otros términos, dicho de otra forma/manera, de otro modo, más claramente, más llanamente.*
- 9. Ejemplificativos:** *por ejemplo, así, así por ejemplo, así tenemos, verbigracia.*
- 10. Rectificativos:** *mejor dicho, más bien, por mejor decir.*
- 11. Recapitulativos:** *en suma, en una palabra, en fin, en resumen, en resumidas cuentas, en síntesis, a fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, resumiendo, total.*
- 12. De ordenación:** *a continuación, antes de/que nada, de una/otra parte, en (primer-segundo...) lugar/término, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.*
- 13. De apoyo argumentativo:** *pues bien, así las cosas, dicho sea de paso, en vista de ello.*

⁷⁷Ob. cit. en nota 75, p. 596. El subrayado es original del texto.

⁷⁸Ob. cit. en nota 75, p. 597.

14. De digresión: *a todo esto, a propósito, dicho sea de paso, entre paréntesis, por cierto.*

Nunca se enfatizará lo suficiente la importancia de la ejercitación con los conectores: su identificación, su valor, su uso textual concreto. En ellos se apoya el avance del proceso de articulación y conexión en el texto de los conceptos, de las intenciones, de las acciones, de las actitudes.

Sugerencias didácticas

1. Dada una serie de dos oraciones, indicar qué tipo de relación guardan.
2. Dada una serie de dos oraciones con relaciones definidas, cambiarlas de una a otra: de explicativa a consecutiva, y así parecidamente.
3. Dada una serie de oraciones, marcar los conectores y clasificarlas por ellos.
4. Dar oraciones para articular con el espacio libre para reponer conectores. Comenzar con lo más simple de Inicial:
“Hay que lavarse las manos ... de comer”.
“Hay que lavarse los dientes ... de comer”.
5. Proponer otros conectores sinónimos de los usados en un texto.
6. Tomar palabras de dos listas propuestas y armar frases con conectores que las ligen.
7. Abundar en ejercicios con conectores diversos desde la oralidad de Inicial y a lo largo de toda la Primaria y la Secundaria, aumentando la variedad de conectores.
8. Reemplazar los conectores en las oraciones propuestas por otros de semejante función, tomados de la lista ofertada.
9. Preguntar qué marcadores sugerirían para los espacios en blanco de determinadas oraciones.
10. Ejercitar el pase de voz activa a pasiva y viceversa, en dos oraciones asociadas.
11. Hacer palabras cruzadas.

Coherencia

Para esta etapa es fundamental la estructura del texto. Si dispone de división en párrafos y estos responden al concepto de tales, ayuda mucho la comprensión que redondea el concepto eje de cada uno y los va tejiendo en la sintaxis final de sentido.

Las fábulas breves, bien sea las esópicas o las de Leonardo Castellani (*Camperas*), en prosa, o las de Samaniego, en verso, son un excelente material para el estudio de la coherencia textual. El texto se abarca con facilidad por su poca extensión y la idea central está explícita en la moraleja.

9

Texto escrito, contexto y lector

En los pasos integrados de la comprensión operan tres ingredientes básicos: el *texto*, el *contexto* y el *lector*.

El texto

De manera inicial, lo que debe proponerse a los alumnos son frases con sentido que toquen sus intereses y los atraigan. Para ello, son ideales los grafitis, refranes, greguerías, etcétera, como ya hemos expuesto.

Una vez ejercitados con frases breves, el ideal para comenzar la ejercitación comprensiva sería que el texto más compuesto mantuviera su brevedad, pocos renglones, uno o dos párrafos. También podrían ser breves sus frases, oraciones cortas, palabras frecuentes y con la idea central explícita. Esta es la mejor de las situaciones en los inicios del ejercicio de comprensión de escritos. Para esto son útiles las microficciones.

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. (Augusto Monterroso)⁷⁹.

El Ángel de la Guarda le susurra a Fabián, por detrás del hombro:

—¡Cuidado, Fabián! Está dispuesto que mueras en cuanto pronuncies la palabra “zangolotino”.

—¿Zangolotino? —pregunta Fabián azorado.

Y muere. (Enrique Anderson Imbert)⁸⁰.

⁷⁹Ver Apéndice III.1.: Barcia, Pedro Luis. “El cuentfículo más breve del mundo”.

⁸⁰Ver Apéndice III.2.: Barcia, Pedro Luis. “La microficción en la obra de Enrique Anderson Imbert”.

Una vez ejercitado el alumno en oraciones y en textos de breve extensión y frases sencillas, iremos aumentando las dificultades textuales, proponiéndole textos más extensos de estructura crecientemente compleja.

Lo primero que debemos informarle al alumno es si lo que le proponemos es un *texto completo* o *parte de un texto*. Si hablamos solo de los siete primeros capítulos de la primera parte del *Quijote*, o de tales cantos del *Martín Fierro* que contienen la pelea de Fierro con el Moreno o con el indio, en defensa de la cautiva. O bien se trata de un cuento de Horacio Quiroga o de Elsa Bornemann. Un poema de José Sebastián Tallón o de Conrado Nalé Roxlo.

Luego interesa el **tipo de texto**. Sobre este punto ya hemos hablado. Debe prestarse atención a su forma: carta, noticia periodística, tarjeta de invitación, obra teatral, poema, verso libre, etcétera.

El paratexto o los elementos paratextuales

Es el conjunto de elementos que rodean y acompañan al texto. No son parte integrante de él, pero aportan información sobre el texto, sobre el tipo de texto que es, sobre el autor y sus preferencias, qué lugar ocupa este texto en la totalidad de la obra del autor, qué juicios ha merecido de parte de la crítica este texto, etcétera.

Todos estos elementos condicionan nuestra expectativa, la amortecen o la exaltan. En primer lugar, ceban nuestro interés si nos dicen que es de aventuras, o policial, un drama humano intenso, o la descripción de geografías exóticas, o guerra intergaláctica, de ficción científica⁸¹, una novela sentimental, costumbrista... Al tiempo que definen el texto en su género sirven de orientación para los gustos del lector: lo toma o lo deja. Podemos considerar entre ellos:

- La tapa.
- La contratapa.
- Las solapas.
- El prólogo.
- Las reseñas bibliográficas y críticas al libro.

El contexto

Es el marco en el que se da la situación de lectura. Comprende, inicialmente:

1. Los objetivos

- 1.1. El o los intereses del lector.
- 1.2. El o los objetivos de la lectura que se ejecuta.

⁸¹Lo correcto no es “ciencia ficción”, que es una construcción calcada del inglés, aunque se ha aclimatado y la incluyen los diccionarios. Debemos decir “ficción científica”, pues en ella lo esencial es lo ficcional, y lo adjetivo, lo científico.

2. La situación. Al respecto Coseriu distingue seis tipos de contextos que funcionan, no excluyentemente sino muchas veces integradamente, en el caso de cada mensaje comunicativo (gráfico, oral o escrito)⁸².

2.1. El contexto físico: las cosas que están a la vista y que la *deixis* puede señalar: *eso, aquel, la de abajo*.

2.2. El contexto empírico: las cosas consabidas aunque no estén a la vista: *me voy a la playa, el señor del primer piso*.

2.3. El contexto natural: el universo, el sol, el cielo.

2.4. El contexto práctico: en qué momento, dónde se realiza el acto de hablar: *deme dos de diez* (un quiosco), *chocolate y crema* (una heladería).

2.5. El contexto histórico: del pueblo, de la familia, del mundo.

2.6. El contexto cultural: propio de la comunidad o del mundo: “el Estagirita”, por Aristóteles; “el rey de la selva”, por Tarzán; los superhéroes.

Es, pues, múltiple el contexto en que aparece la comunicación. En la oralidad es muy variante. En cambio, en clase, en el aula, se simplifica el contexto unificándolo para todos. En el escrito, este crea su propio contexto.

El lector y su enciclopedia personal

El *lector* es un sujeto, con lo cual aporta al proceso de comprensión una dimensión absolutamente personal, intransferible e incomparable. Y esta condición subjetiva es la que complica el monitoreo del proceso de comprensión, su adiestramiento, su evaluación y las posibilidades comparativas.

Este sujeto dispone de lo que se ha llamado “conocimiento previo del mundo”, “conjunto de saberes de la experiencia” y que denominaremos sintéticamente *enciclopedia personal*.

El lector dispone de un determinado conocimiento del mundo, experiencias de la vida, saberes diversos. Difiere la enciclopedia en cada caso por la familia en que el alumno nació, el hogar en que se crió, el espacio en que se desarrolló su niñez (barrio, zona urbana, zona rural u otro), el ambiente social en que se insertó, las amistades y núcleos que frecuentó, los viajes que hizo, las situaciones que vivió, lo que leyó y un larguísimo etcétera.

Todos esos contenidos radican en su memoria no de manera caótica sino organizada, en esquemas. Y a ellos apelará el lector a medida que vaya leyendo.

Esa materia de la *enciclopedia personal* tiene una vida *latente o potencial* en el sujeto lector. Y se despierta, actualiza y cobra significación cuando se la apela desde los sentidos que contiene el mensaje visual, auditivo o escrito que escucha o lee.

Por ejemplo, al comenzar a leer: “*Aquí me pongo a cantar/ al compás de la vigüela...*”, en el lector argentino medio se pone en funcionamiento una serie de estímulos

⁸²La propuesta de Eugenio Coseriu es acerca de “contextos extralingüísticos”, pero igualmente sirve de manera parcial para otras formas de comunicación no lingüísticas.

que alertan a la memoria y a sus esquemas y empiezan a aportar su material: asocia ese verso inicial con la obra mayor de José Hernández, *Martín Fierro*, un largo poema en verso considerado un clásico nacional, con el concepto de “poesía gauchesca”, quizá con la imagen del payador, la condición del gaucho, y poco más. Tal vez no ha leído el texto, pero el verso inicial es de conocimiento común.

Si el lector es alumno de Letras o profesor de Literatura, vendrán a su mente de inmediato coplas españolas del siglo XVI, que se inician con aquel verso formulario: “*Aquí me pongo a cantar/ en los cuernos de la luna,/ por ver si puedo enganchar/ de las dos hermanas, una*”. Y luego con el poema de Juan Baltasar Maciel, clérigo porteño del siglo XVIII: “*Aquí me pongo a cantar/ debajo de aquestas talas...*”, y con uno de Echeverría... Y sigue sus asociaciones.

La lectura despierta lo latente y lo actualiza. Ahora bien, de la riqueza de matices de la enciclopedia del lector dependerán el grado de comprensión y de conexión de lo que va leyendo, la rapidez con que lo haga y las asociaciones que establezca. Un texto que hable de básquet y sea leído por Emanuel Ginóbili tendrá otras proyecciones que las que se le dan a quien no tiene esas experiencias y saberes de base. El proceso de comprensión será, pues, más lento y menos completo si la enciclopedia del lector es estrecha.

Esta enciclopedia del lector dispone, en lo esencial, de dos tipos de esquemas básicos⁸³: 1) los *situacionales*: que comprenden las experiencias de vida que ha tenido: viajes, enfermedades, excursiones o expediciones, visitas a estadios, etcétera, y 2) los *conceptuales*: que comprenden los saberes sobre campos de conocimientos diversos.

Cuando el estudiante lee se produce un movimiento ascendente que va desde la letra que cursa a su enciclopedia; y otro movimiento inverso, descendente, desde la enciclopedia al texto que se transita. Es un puente de doble curso. Es un aporte nutriente, en dos direcciones. Esta doble vía es la que dinamiza el proceso lector. Un plano motiva, mueve, remueve al otro, y este libera aportes para que la intelección del texto se vaya dando gradualmente.

El conocimiento previo es una plataforma, no solo de despegue de la comprensión, sino de retroalimentación de todo el proceso.

“Cada cual saca del pozo según la capacidad de su recipiente: un dedal o un cubo”. Este proverbio que san Efrén refiere al lector y al contenido de las Sagradas Escrituras es aplicable a todo texto que un lector compulsula. Según la enciclopedia de cada uno es el provecho comprensivo del lector.

⁸³Los especialistas han hecho varias clasificaciones de estos esquemas. Tomamos de apoyo lo más elemental y efectivo.

10

La prelectura

Podemos hablar de tres momentos en el todo del proceso comprensivo: la prelectura, la lectura y la poslectura.

Motivación

Es capital preparar al alumno para el esfuerzo de comprensión que va a realizar. Es conveniente que:

1. Se definan el o los **objetivos propuestos y explícitos** para la tarea.
2. Se informe al alumno acerca del material con que se va a trabajar, es decir, **el tipo o género de texto**: “Hoy vamos a enfrentar adivinanzas”. “Esta clase la vamos a dedicar a leer y comentar noticias periodísticas”, incluso abundando con alguna información sobre el material concreto que abordarán.
3. Se comentan **características propias de dichos textos** (adivinanzas, noticias) que sitúen al alumno frente a especies y géneros que suelen tener sus propias estructuras y notas de identidad reconocibles.
4. Se expone la **forma de trabajo** que aplicarán al material.
5. Se presenta el libro, si lo es, se leen los **elementos paratextuales**: la tapa, la contratapa, las solapas, en las que suele haber información sobre el autor y su obra, qué tipo de producción lo caracteriza, etcétera. Se lee la contratapa, la cual suele incluir una breve caracterización del texto que va a abordarse. Se comenta abundantemente lo escuchado.
6. Se enuncia **el asunto** o los asuntos sobre los que versan los textos. Se motiva la participación de los alumnos con opiniones en torno a la cuestión que es el asunto textual. Si los alumnos hacen comentarios precisos o aprovechables para la tarea adveniente, se hace un listado de las frases breves, de los conceptos que van vertiendo, en el pizarrón.

7. El docente puede explicar **las razones** que lo han motivado a elegir ese texto.

Este conjunto de actividades previas a la lectura son esenciales para poner en actividad la enciclopedia personal de los alumnos, que despierta de su estado latente y comienza a concertar datos y a aportar elementos.

Si el alumno dispone de reservas en su enciclopedia, la conversación previa sobre el asunto las pone en movimiento y empiezan a actualizarse y a asociarse, lo que hará más rendidora la lectura. Si el alumno no tiene connotaciones ni referencias en su haber, la misma conversación previa, con el aporte de sus compañeros y los señalamientos del docente, lo dotará de algunos andariveles e ideas de base para enfrentar la lectura.

Estímulo de predicciones posibles

El intérprete suele establecer predicciones frente a los textos que se le proponen, antes de abordarlos. La *predicción* es una forma de anticipación de lo que el texto parece ofrecer, en distintos niveles:

1. La predicción puede apoyarse en los elementos paratextuales (que ya hemos visto), que orientan, estimulan, sugieren y crean expectativas en el lector.
2. En los elementos textuales mismos:
 - a) *Prólogo*: el prólogo del autor a su texto es un *metatexto*, es decir que es un texto que habla sobre el que le seguirá.
 - b) *Ilustraciones* que contenga el texto.
 - c) *Índice*: es la columna vertebral del organismo del texto. Su lectura atenta puede abrir muchas asociaciones, despertar relaciones, ordenar previamente el proceso gradual de la comprensión.
 - d) *Título*: “La plapla”, *La metamorfosis*, “El vampiro”, etcétera.
 - e) *Elementos icónicos en escritos*: ilustraciones (“Casa tomada”) y gráficos.
 - f) *Diseño tipográfico*: Por ejemplo, el caso de letras tembladas para sugerir un texto terrorífico.
 - g) *Forma*: carta, texto teatral, tarjeta de invitación, poema, noticia, etcétera.
 - h) *El comienzo mismo del texto*: “Al despertar Gregorio una mañana, tras un sueño intranquilo, se encontró en su cama convertido en un monstruoso insecto” (Franz Kafka, *La metamorfosis*).
 - i) *Epígrafe*: por ejemplo, los de Borges suelen contener la clave interpretativa de la ficción; véanse los casos de “Las ruinas circulares”: “*And if left off dreaming about you...*”, de *Trough the Looking Glass*, VI⁸⁴. O en “La Biblioteca de Babel”: “*By this art you may contemplate the variation of the 23 letters...*”, *The Anatomy of Melancholy*, parte 2, sec. II, mem. IV⁸⁵.

⁸⁴“Y si él dejara de soñarte...”, *A través del espejo*, VI. Igualmente en “La casa de Asterión”, “Los dos reyes y los dos laberintos”, etcétera.

⁸⁵“Por este arte usted puede considerar la combinación de las 23 letras...”, *La anatomía de la melancolía*.

Las predicciones no se dan solo en el momento previo a comenzar la comprensión textual, sino que continúan a lo largo de todo el proceso. El intérprete va adelantando predicciones: a unas las va comprobando y a otras, va desechándolas. De manera muy peculiar en los textos policíacos, como hemos comentado, el autor manipula el proceso de comprensión del lector mediante la cesión de falsas pistas para generarle predicciones erróneas acerca de quién es el asesino. Le desbarata luego la predicción y comienza a estimularle una segunda, y así hasta la sorpresa final. A veces, la proclividad de un lector por determinado género, ya que estamos en el policial, lleva a que lea “policialmente” un texto que no lo es. Por ejemplo, en el comienzo del *Quijote*: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre *no quiero acordarme*, no ha mucho tiempo...”, el lector se detiene y se pregunta: “¿Por qué no quiere acordarse? Está ocultando algo”⁸⁶.

También pueden hacerse predicciones despistadas en el proceso de la descodificación al no leer la o las palabras sino en forma global. Recuerda el caso del sacristán que seguía la guía de la misa e iba apuntando por el micrófono. Llega un punto en que lee: “Setecientos monos...”. Como no le pareció claro, releyó: “Setenta monos...”. Hasta que, frente a la risa general, acertó a leer y no a predecir: “Sentémonos”.

Trabajo previo con el vocabulario

Por más que el docente busque textos cuyo vocabulario sea corriente y usual para el alumno, siempre puede haber presencia de voces o frases infrecuentes que suponen alguna dificultad, y esto es estimulante para la ampliación del registro y de las competencias léxicas del alumno. Habitualmente los docentes atienden a voces inusuales o que presentan dificultad cierta para su comprensión por parte del alumno. Pero lo cierto es que tanto o más que las voces, las expresiones de la lengua pueden ser tropiezo para la intelección textual. Simplificando mucho en este terreno, las habría de dos tipos: las sintácticas, generadas en el seno del sistema, como *bajo cuerda*, *de figurillas...*; y las que sistematizamos en compilaciones como nuestro *Diccionario fraseológico del habla argentina*⁸⁷: *irse al humo*, *llorar la carta...*

Frente a esta situación, se proponen dos procedimientos metodológicos:

- a) Se trabaja con el vocabulario antes de comenzar el contacto con el texto.
- b) Se lo hace en medio del proceso de la exploración del texto por parte del comprendedor.

Estimamos que la primera solución es la más efectiva. Y se aplica, de acuerdo con los siguientes pasos:

1. Se leen textos breves o se dicen oraciones que contienen las voces o frases infrecuentes para el alumno.

⁸⁶Esta inferencia la hacemos a partir de un texto borgesiano sobre “El cuento policial”, en *Borges, oral*. Buenos Aires, Emecé-Universidad de Belgrano, 1979, pp. 62-80. Dice Borges: “Y ya el lector está lleno de sospechas, porque el lector de novelas policiales es un lector que lee con incredulidad, con suspicacia, con suspicacia especial”, p. 67.

⁸⁷Barcia, Pero Luis, y Pauer, Gabriela. *Diccionario fraseológico del habla argentina*, obra citada.

2. Los alumnos identifican las nuevas voces o frases desconocidas.
3. El docente inquiere si entienden de qué pueden tratarse o a qué aluden las frases y voces, a partir del contexto que facilita su comprensión.
4. Si no se puede inducir el significado por el contexto, quedan dos caminos.
 - a) Uno, en caso de que los alumnos aún no sepan leer, el docente da su sentido, definiéndolo con claridad. Debe, por supuesto, haber preparado los ejemplos con anticipación. No se debe dejar librada al momento la elección, pues involuntariamente puede complicar más aún al sumarle, involuntariamente, otra voz infrecuente. Luego, el docente usa el vocablo o la expresión en dos o tres ejemplos orales. Se pide a los alumnos que propongan oraciones que incluyan los casos vistos.
 - b) Si saben leer, el docente escribe la palabra o la frase en el pizarrón y pide a los alumnos que la busquen en diccionarios de la lengua⁸⁸. Una vez que les ha dado el tiempo de búsqueda suficiente, que lean las acepciones. Las copia en el pizarrón. Las comenta. Pide a los alumnos que construyan oraciones con ellas. Corrige los casos inseguros o erróneos.
5. Entonces, ahora se podrá comenzar con la lectura del texto.

El dejar el allanamiento de las acepciones de las voces o frases con dificultad para el momento mismo en que se está leyendo el texto —o se está trabajando con la frase oral, la copla o el refrán— es labor menos productiva, porque interrumpe el proceso de comprensión con cada voz inusual, y el alumno pierde la noción del todo, además de detener el ejercicio activo de las estrategias.

Un texto que presenta novedades léxicas y fraseológicas nos da pie firme para avanzar en el mejoramiento del uso de la lengua. Podemos abundar con ejercicios.

En lo que se refiere a las acepciones y los significados de voces y frases, es necesario progresar en una distinción clave para todo el proceso comprensivo: la diferencia entre sentido recto o literal y sentido figurado. El aprendizaje de este punto requiere abundante ejemplificación, que desarrolla la inducción.

Sugerencias didácticas

1. Buscar frases hechas que signifiquen lo mismo o casi (por ejemplo, para los alumnos más chicos: “Estoy hasta las manos” y “Tengo mucha tarea”; para los alumnos de grados superiores: “Donde el diablo perdió el poncho” y “En los cerros de Úbeda”), y leerlas a los estudiantes. Invitarlos a que comenten sus impresiones.
2. Realizar juegos con los alumnos a partir de sinónimos y antónimos de las nuevas voces, matizando las acepciones y los conceptos.
3. Evaluar con los alumnos casos variados de polisemia: *vela*: “Prendió la *vela*”, “Desplegó la *vela*”, “La madre *vela* el sueño del niño”, “*Vela* ahí, la bandera en lo alto”.
4. Continuar la actividad anterior a partir de casos de paronimia (homógrafos y homófonos): *voz* y *vos*, *baca* y *vaca*, *vota* y *bota*...

⁸⁸El manejo en clase del diccionario ha sufrido un grave desplazamiento, si no destierro, en nuestros días. Por otra parte, los docentes no destinan tiempo suficiente para enseñar esta utilísima práctica, que es un instrumento eficiente para la autonomía del aprender a aprender.

Sugerencias didácticas

5. Hacer con los alumnos prácticas de perifrasis como las siguientes:
 - a) Reconocer la perifrasis en un texto y sustituirla por la voz que elide.
 - b) Dadas palabras, generar perifrasis que las sustituyan.
 - c) Reconocer perifrasis que evitan nombrar la realidad por decencia, delicadeza, tabú o suspicacia:
 - “Lo pateó donde la espalda pierde el nombre” (culo).
 - “Padece la enfermedad desgraciada” (cáncer).
 - “Lo visita el señor alemán” (mal de Alzheimer).
6. Realizar los siguientes ejercicios para trabajar con los conceptos de “eufemismo” y “lenguaje políticamente correcto”:
 - a) Sustitución de palabras que puedan producir discriminación o herir susceptibilidades, por su eufemismo (palabra o frase). O bien porque se quiere soslayar una realidad que puede generar reacción en quien lee, por eso se la oculta o disimula por perifrasis: reajuste de precios por encarecimiento de los productos; daños colaterales por imprevisión de consecuencias.
 - b) Detectar las palabras chocantes y sustituirlas por lenguaje “políticamente correcto”.
 - c) Reconocer qué palabras están detrás del eufemismo o de la expresión políticamente correcta.
 - d) Proponer nuevos casos de eufemismos.
7. Explicar a los alumnos con detalles comparativos las analogías abreviadas: casa / nido; fábrica / panal.
8. Dadas ciertas realidades, invitar a los alumnos a que elaboren analogías.

Las actitudes. Ejercitación comprensiva

Hemos dicho que la actitud que los textos contienen suele generar cierta dificultad en los lectores para detectar la intencionalidad. Tres son las más difíciles para captar por parte del alumno: la ambigüedad, el humor y la ironía. Esta es, como dijimos, la más compleja.

1. Ambigüedad: el texto siguiente padece de una serie de ambigüedades no resueltas:

“Esta es la libreta de Pedro cuya historia ya conocemos. Ella dice que lo llevó a la casa de Raúl en su coche. Y le dio las llaves a la sobrina de la casa. Los diarios hablaban insistentemente de «el asesino de Pedro»”.

Las razones de la ambigüedad pueden ser varias.

- a) Sintaxis: “Tomo café solo”. 1) “Solamente tomo café”, o 2) “Tomo café sin compañía, en soledad”.
- b) Por falta de explicitación: “Necesito un peón”. 1) Lo dice el dueño de un campo, o 2) lo dice un jugador de ajedrez.
- c) Puntuación: 1) “El maestro dijo: «Sarmiento es un burro»”, o 2) “El maestro, dijo Sarmiento, es un burro”.
- d) Equívoco:

El señor Porcel le pregunta al carnicero:

—¿Tiene usted lomo de cerdo, seso de vaca y patas de pollo?

—Sí, señor.

—Entonces, usted es un monstruo.

- Humor: ejercitación con chistes. Muy beneficioso si se apoyan en la acepción y el uso de la lengua.

—¡Hola, Jorge!, te llamo por el ventilador de pie.

—¡Qué notable!, te escucho como si hablaras por el teléfono.

- Ironía: “Puedo dominarlo todo, excepto la tentación” (Oscar Wilde)⁸⁹.

La dificultad en los textos escritos radica en que no están acompañados de elementos de entonación y gestos que sugieran la actitud. Debe resolverse por insinuación o por el contexto solamente. En tanto, en la oralidad, la expresión se acompaña con un tono sugerente, con complicidad de miradas y gestos faciales que orientan al destinatario. Cuando el emisor tiene “cara de póker” y es monótono (tiene un solo tono), la detección de la intencionalidad es más difícil para el que escucha⁹⁰.

Si el texto es escrito, el docente o un alumno lo leerá en voz alta frente a la clase. Es fundamental que en esa lectura se manejen con destreza todas las entonaciones que el texto requiere para sugerir o subrayar las intenciones del autor en determinadas expresiones o pasajes. Esta marca tonal despertará la atención del alumno y le servirá de indicio para inferir la intención no manifiesta en el texto. La expresividad tonal de la lectura puede ser una gran ayuda en este sentido.

El uso del mapa semántico

Hacemos un espacio para ocuparnos del instrumento didáctico llamado *mapa semántico*, aplicable en el proceso de la comprensión, en la etapa de la prelectura.

Sabido es que el vocabulario supone un aspecto básico de la comprensión, y que, para facilitarla, cabe trabajar desde lo léxico-semántico como apoyo a aquella. El procedimiento elemental es este:

- Se presenta a los alumnos el asunto sobre el cual versa el texto que vamos a abordar. Se conversa sobre él y se pide que se propongan palabras que lo centren. Dadas varias opciones, se elige la más significativa y se la escribe en el pizarrón, envuelta en una circunferencia. Supongamos que la palabra base sea *camino*. A partir de ella comienza a crecer el campo semántico como una constelación que la tiene como centro: *senda, sendero, vía, carretera, autopista, vereda, travesía, odisea, principio y fin, ida y vuelta, obstáculos, encuentros, sorpresas, peligros, extravío, recto, curvo, sinuoso, encrucijada, cruce, bifurcaciones, recodo, atajo, desvío, caminante, peatón, pasajero, peregrino, itinerario, viaje, caminata*, etcétera.

⁸⁹“No podremos emplear con madurez el lenguaje hasta tanto no nos sintamos espontáneamente a gusto con la ironía”, dice W. C. Booth.

⁹⁰El escuchar la grabación de una exposición oral o entrevista borgesiana, cargada de ironía y humor, puede ejemplificar esta dificultad, que radica en la monotonía del fraseo del autor.

2. Se pide a los alumnos que digan qué otras palabras estarían asociadas a esta básica. Se las escribe en una zona lateral del pizarrón.
3. Se conversa sobre cuáles, de la lista, están más ligadas con la voz básica y cuáles de manera menos directa. Se van escribiendo estas voces con líneas que las unan con la palabra base. De esa manera, el alumno presencia la creación de un gráfico que relaciona las voces varias entre sí y con la central. Todos han ayudado a crear un mapa semántico que han visto desplegarse gradualmente frente a sus ojos.
4. Se repasan las palabras escritas y se habla sobre la acepción de cada una. En esta distinción, guiada por el docente, se van consolidando las relaciones entre los términos desde lo semántico. Puede recurrirse a un diccionario que distinga los matices y grados de los sinónimos aparentes que se presentan (no todos los diccionarios de sinónimos definen rasgos de cada término; la mayoría solo los enuncia sucesivamente).

Todo este trabajo ha tenido la virtud de poner en movimiento los conocimientos previos de la enciclopedia personal de los alumnos, en activo juego de rescates y asociaciones. Los alumnos han actualizado los contenidos latentes de su reservorio mental mediante el ejercicio. Esto facilitará la comprensión cuando se proceda a la lectura del texto.

Concluida la lectura, puede retomarse la consideración del mapa semántico para confirmarlo, retocarlo y corregirlo a la luz de lo leído y comprendido. De esa manera, el mapa resulta útil antes y después de la lectura, y durante ella, por lo que despertó de asociaciones y actualizaciones en la mente del alumno.

Por último, a la hora del resumen que condense provechosamente lo comprendido, el mapa semántico asistirá a la construcción del mapa conceptual que grafique la estructura del texto, estableciendo jerarquías y relaciones, como proyección visual del resumen.

En todo este proceso el diálogo con los alumnos es la herramienta esencial.

En síntesis: el manejo del mapa semántico:

1. Enriquece y matiza el léxico del alumno.
2. Ayuda a despertar las asociaciones mentales de su enciclopedia.
3. Motiva el interés por el asunto de la lectura, sumándole, por su activa participación, una dosis de emotividad e interés.
4. Favorece la comprensión del texto que se abordará.
5. Da base a la elaboración del resumen que se brinde como esquema de contenido para que lo incorpore la memoria.

Pero, además, el instrumento y su mecánica pueden convertirse en una buena herramienta para el estudio, por ser un modelo de organización jerarquizada de la información que se va incorporando.

11

La lectura

Hemos llegado al punto en el que está el alumno frente al texto, desafiado a la tarea de ir calando en el sentido del texto que se le propone.

En la comprensión del texto escrito intervienen, en un contexto determinado, en diálogo interactivo, el texto y el lector, atento a sus objetivos de lectura y apoyado en sus conocimientos previos y en las destrezas varias que deberá poner en juego.

La lectura es una forma de diálogo en ausencia del autor, como dijo Quevedo en los siguientes versos:

Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos
y *escucho con mis ojos a los muertos.*

Debemos ampliar este diálogo, que Quevedo estrecha a los autores clásicos (Cervantes, Borges), a los autores contemporáneos (Abel Posse, Arturo Pérez-Reverte, Elsa Bornemann, Liliana Bodoc, María Elena Walsh, etcétera).

La destreza en la descodificación⁹¹

La descodificación no es una tarea que solo se reclame en la lectura de escritos, como habitualmente se lo estima. Se da en toda comprensión de un texto, cualquiera que sea el lenguaje en que esté expresado (gráfico, gestual, oral o escrito). El uso de la lengua oral exige descodificar del plano sonoro, fonético (los sonidos de la lengua), los mensajes, sin

⁹¹La voz *descodificación*, en la última versión del Diccionario de la RAE-AALE, refiere a *descodificación*, donde la define, con lo que indica preferencia de esta sobre aquella. Es la que usamos.

otra apoyatura física que no sea el oído. Se diferencia de la descodificación de escritos en que estos tienen una firme apoyatura objetiva en las letras asociadas en palabras.

De esta manera, en toda la etapa de Inicial opera una forma de descodificación que es la fonológica, aplicada a la oralidad. Pero, junto a ella, también operan otras descodificaciones: la del lenguaje de los íconos, de las viñetas y de los cómics sin palabras, de la gestualidad.

La descodificación de lo escrito es específica y ardua en el aprendizaje de un niño. Se dice que el alumno está alfabetizado cuando asocia con fluidez y eficacia segura letras y palabras, en sonidos y en sentidos, en el proceso complejo de resolver la doble abstracción en que se basa la lengua escrita⁹².

Las dificultades de descodificación por parte del alumno pueden convertirse en la piedra del tropiezo inevitable para no alcanzar la comprensión. La comprensión toma como base necesaria, aunque no suficiente, una descodificación fluida y eficiente por parte del lector.

La experiencia triste es que muchos alumnos siguen deletreando hasta avanzada la Primaria. O bien, predicen mal la escritura de las palabras y confunden unas con otras. Son escasos los alumnos que hoy leen en voz alta con segura entonación, articulación y respeto de la prosodia. Por lo demás, claro, el hecho de que un alumno lea sin dificultad en voz alta no significa que comprenda lo que lee.

La alfabetización supone hablar, escuchar, leer y escribir, destrezas complementarias en el manejo del sistema de la lengua propia.

En este punto, que es la hora de la verdad para la comprensión, los autores que se ocupan de la comprensión lectora hablan, casi como sinónimos, de destrezas, capacidades, habilidades, técnicas y estrategias. Esta última voz es la preferida.

Las estrategias

Estrategia es una voz de origen castrense (*estrategós* es “general”, en griego); era el arte de dirigir las operaciones militares. En lo nuestro, es el arte de conducir con acierto un proceso hacia un fin. Son capacidades cognitivas para lograr un objetivo. A cada decisión funcional para ese fin u objetivo, se la llama *estrategia*.

En el proceso de la comprensión, las estrategias funcionan espontáneamente, de manera inconsciente, aunque no automática. Y se asocian entre sí, como simultáneas, en forma compleja. Es ideal que el comprendedor vaya monitoreando el proceso en que se mueve, para saber si avanza en firme o no. Esta actitud se llama *conciencia metacognitiva* o *metacognición*, y opera como un autocontrol o reflexión sobre sí. Es una forma de auscultación sobre la propia labor de comprender.

⁹²La doble abstracción es esta: a) asociar una letra a un sonido determinado; b) asociar un conjunto de letras, en una palabra, a una realidad (mesa, casa).

Las estrategias se pueden aprender con la ejercitación. El lector avanza, retrocede, piensa, relaciona, recapitula, plantea, presupone, predice, corrige, resume.

Hay diversidad de postulaciones de clasificación y caracterización de las estrategias de la comprensión. Podríamos sintetizarlas así:

1. La que permite definir los objetivos y asociar cada paso a ellos.
2. La que permite actualizar los conocimientos de la enciclopedia y mantenerlos presentes a lo largo de la lectura, asociándolos al proceso.
3. La que formula predicciones sobre el texto que se va leyendo, y las acepta o rechaza.
4. La que permite establecer inferencias, revisar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones ante las dificultades.
5. La destinada a recapitular el contenido, revisando y extendiendo el conocimiento.
6. La que se plantea preguntas sobre lo que se está leyendo.
7. La que aclara las dudas que se presentan.
8. La que va rescatando las ideas básicas del texto.

Es en esta etapa en la que se juega el mayor número de estrategias asociadas.

Las inferencias

El concepto de *inferencia* es polisémico. Nos apoyamos en lo señalado por José Ferrater Mora en su clásico *Diccionario de Filosofía*: “El proceso discursivo inmediato da origen a la llamada inferencia inmediata; en ella se concluye una proposición de otra sin intervención de una tercera”⁹³. Se distancia del silogismo lógico, que para su conclusión requiere dos premisas previas, mayor y menor, y de ellas obtener la conclusión.

La inferencia va de lo conocido a lo desconocido mediante hipótesis o supuestos que, a medida que avanza el proceso lector, el sujeto confirma o descarta.

De alguna manera, la inferencia participa de la predicción, pues es una anticipación de lo adveniente, sin una verificación firme de ello. La palabra misma (*in-fiero*) aludiría a que una oración puede llevar dentro otra, que es sacada a la luz por el lector. El arte de leer es, en gran medida, el de develar indicios, el de semiólogo de rastros. Y es lo convexo para lo cóncavo, pues el arte de escribir en gran medida es un arte de elisión. Montesquieu decía que el buen escritor no asienta en su prosa las ideas intermedias, de modo que es el lector quien debe reponerlas en al acto de la lectura. Y Robert Stevenson definía: “El arte de escribir es el de la omisión”. El lector es un pontonero entre lo dicho y lo silenciado o solo sugerido. Y en ese ponteo opera su enciclopedia personal. El movimiento va del texto a la enciclopedia.

En realidad, el proceso de la inferencia está presente en toda la vida cotidiana, cuando razonamos sobre lo presente a partir de la experiencia habida.

⁹³Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires, Sudamericana, 1963, t. I, pp. 944-946.

Un texto contiene dos niveles de información. Uno explícito, escrito, legible; otro tácito, supuesto, sobrentendido, que opera como puente soterrado entre sus frases sin figurar en lo literal. El lector debe rescatar ese plano o subtexto y reponerlo en tanto avanza en el proceso de comprensión. El ejercicio que hace el lector en ese intento se llama *inferencia*. La inferencia, en realidad, opera de tres maneras en dos dimensiones (lo explícito y lo implícito).

El nivel explícito o literal es la base de toda inferencia, pues en él el lector ha de encontrar indicios y sugerencias que activen los puentes entre lo dicho y lo tácito. El atenerse o atarse al nivel literal impide el proceso inferencial y empobrece la interpretación del texto al cegarse a vislumbrar otros niveles más allá de la letra fija. Pero cabe subrayar que todo descubrimiento de otros niveles o inferencias de otras napas en la interpretación textual debe apoyarse en el literal, pues si no se lo define inicialmente se corre el riesgo de desvariar y hallar en el texto vestigios inexistentes.

Nivel de lectura explícito

1. Por el contexto

En este nivel de texto se nos permite entender el significado de una palabra que está inserta en él pero nos es desconocida. Por ejemplo: “El asesino le clavó el *kiss* en el estómago al hombre, que sangró de inmediato”. El lector ignora a qué corresponde la voz malaya *kiss*, pero por el contexto entiende que es un tipo de arma blanca, puntiaguda y cortante.

2. Por reposición

Una segunda operación de inferencia, en el nivel textual, se da cuando el lector repone palabras ausentes pero sugeridas, en una figura que se llama *elipsis*. Las elipsis son ausencia de palabras o expresiones en el texto. Por ejemplo: “La mujer tomó en sus manos una pala; el hombre, [tomó] un pico”. “Al buey por el cuerno y al hombre, por la palabra [se los domina]”.

Nivel de lectura implícito

La inferencia opera cuando, en otro nivel, va haciendo de puente o ligazón entre lo textual y la enciclopedia del lector, a partir de alusiones, referencias, sugerencias del nivel escrito. Por ejemplo: “El hombre *tantaleaba* en su propósito”. El verbo, inventado por Quevedo, alude al suplicio de Tántalo, condenado a vivir en un delicioso jardín con frutas y aguas corrientes. Cuando trataba de alcanzar una manzana, el árbol retiraba su rama; cuando procuraba beber en el cuenco de su mano, el agua se le escurría de entre los dedos. Es decir que no lograba alcanzar sus objetivos⁹⁴.

Un rasgo propio de la lengua es tender puentes visibles e invisibles, explícitos y supuestos, entre los interlocutores. Hay enunciados incompletos propuestos al lector

⁹⁴Borges tantalea en su “Poema de los dones” (incluido en *El hacedor*): “De hambre y de sed (narra una historia griega), / muere un rey entre fuentes y jardines; / yo fatigo sin rumbo los confines/ de esta alta y honda biblioteca ciega”. Con una excelente hipálage, desplaza su ceguera a la del objeto que no puede frecuentar.

del mensaje —oral, escrito, visual— que requieren una tarea de complementar lo que está dicho por lo omitido. La tarea se sugiere a veces por la presencia de los puntos suspensivos, por un “etcétera” o por un silencio.

En el mensaje oral ayudan a esa reposición de lo sobrentendido: a) el tono en “¿Te parece bien?”, ¿es de amenaza, de conformidad, de duda, de desconsideración, etcétera?; b) lo gestual que acompaña al enunciado; c) el contexto en que se da el mensaje.

Lo sobrentendido es un terreno minado, y de difícil circulación a veces, para no caer en interpretaciones erradas. Siempre es trabajosa para el destinatario la tarea de rellenar los huecos, los silencios, los paréntesis, los suspensivos. La ardua tarea se hace a partir de supuestas intenciones, sugerencias, insinuaciones, lo que se da a entender o supuestamente se da a entender.

El receptor opera apoyado en inferencias, como en un instrumento exploratorio.

Los teóricos abundan en clasificaciones de las inferencias, pero no hay acuerdo entre ellos para aceptar alguna como esclarecedora. Ejercitan en:

- a) Descubrir información que no figura en el texto.
- b) Generar hipótesis sobre el significado de ciertas palabras a partir del contexto.
- c) Inducciones, a partir de los elementos aportados por el texto. Por ejemplo, de dos imágenes no asociadas explícitamente.
- d) Deducciones.
- e) La asociación constante y sostenida de lo que se lee con el conocimiento previo.

Sugerencias didácticas

1. Trabajar con los alumnos cuentos como “Los tres cerditos y el lobo” o “El pastorcito mentiroso”. Invitarlos a que comenten las reiteraciones y las variantes en cada situación.
2. Comentar cuentos con indicios: “Los tres príncipes de Serendip” o “El tesoro de Rampsinito”.
3. Organizar a los alumnos en equipos e invitarlos a inventar cuentos con acciones concatenadas. Por ejemplo: “Por un clavo se pierde una herradura, por una herradura se pierde un caballo, por un caballo se pierde un caballero, por un caballero se pierde un mensaje, por un mensaje se pierde una batalla, por una batalla se pierde una guerra...”.
4. Hacer con los alumnos una antología de adivinanzas, de las más elementales a las más complejas.
5. Proponer a un grupo de alumnos que hagan adivinanzas (no es necesario que rimen). Pedir al resto de la clase que intente responderlas.
6. Metáforas.
 - a. Se proponen comparaciones con nexo comparativo explícito (como, semejante a, etcétera) y se suprime el nexo, reescribiendo lo que queda: “El arroyo es como una víbora”, “El arroyo es una víbora”, “La víbora del arroyo”.
 - b. Proponer objetos y solicitar a los alumnos que hagan comparaciones y luego las transformen en metáforas (de acuerdo a la definición de Quintiliano: “La metáfora es una comparación abreviada”).

El conocimiento previo, el saber del mundo o la enciclopedia personal

Enciclopedia es el conjunto de conocimientos, saberes (todo tipo de información, desde la más rigurosa y científica hasta la más trivial: “El agua hierve a 100 °C”) y creencias (políticas, religiosas, convenciones de toda índole, supersticiones) que cada persona porta, de manera consciente o inconsciente, y a partir de los cuales estimamos, juzgamos y actuamos diariamente.

Una parte de esos conocimientos está permanentemente activa en nuestra mente para asistir y guiar nuestra actividad cotidiana. Otra parte yace latente, como adormecida, y se actualiza ante estímulos ocasionales que la despiertan. Este conjunto de saberes y creencias sostiene nuestra vida.

La lectura asocia un proceso automático (la descodificación) y un conjunto de estrategias que operan alerta y conscientemente sobre lo que se lee y actúan frente a las dificultades que se presentan.

Los alumnos pueden leer el texto en silencio y luego plantearle dudas al docente. Se clarifican las dudas. Se relee el texto. Se van produciendo, entonces, los actos mentales de:

- a) Suposición de contenidos triviales.
- b) Sustitución de conceptos por otros que los incluyen.
- c) Selección de la frase o el tema.
- d) Elaboración del resumen en el momento de cierre de todo el proceso.

La comprensión, tarea compartida

La lectura puede proponerse de dos maneras: el alumno lee por sí o es asistido por el maestro. En este segundo caso es una tarea compartida bajo la supervisión del docente.

El docente secunda a su alumno en su proceso. Se trata de una labor asistencial, no sustitutiva. Debe ser flexible, inteligente y oportuna, para no privar al alumno de desarrollar las estrategias en cada caso.

Para este acompañamiento no existen recetas didácticas pues las dificultades de los alumnos son diversas, lo que impone una atención individualizada.

Lo que, de manera general, puede proponerse son algunos pasos para el trabajo con todo el grupo:

1. El docente va leyendo en voz alta y reflexiona sobre cada uno de los elementos que encuentra en el texto:
 - a) Qué dudas pueden tenerse frente a tal palabra o frase hecha.
 - b) Cómo puede tener dos acepciones tal verbo.
 - c) Las preguntas que se hace como lector frente a frases complejas.
 - d) Las predicciones que se le proponen.

- e) La forma en que las acepta o desconsidera.
- f) Los desvíos que pueden llevar a una falsa interpretación.
- g) La función de los conectores en tales sitios.
- h) La relación a distancia entre antecedente y consecuente.
- i) Las inferencias que hace.
- j) Las dudas, si ha entendido cabalmente el sentido de una frase, etcétera.

El docente lee y comenta en alta voz cada uno de sus pasos: está dando un modelo de lo que ocurre a un lector cuando lee, muestra a un lector en acción. Ejemplifica en sus reflexiones lo que es el monitoreo del propio proceso, la llamada *metacomprensión*.

2. En un segundo momento, un alumno lee en voz alta y el docente lo va orientando, le pregunta, comenta los errores de comprensión, reafirma lo que el alumno opina, lo anima en momentos en que pueda tener la sensación de no entender, lo insta a volver atrás y revisar, etcétera.
3. El alumno lee de manera silenciosa. Pueden hacerse parejas de alumnos que van comentando lo leído, interrogándose mutuamente.

El docente no debe olvidarse de plenificar de sentido todo lo que se hace, para no caer en lo mecánico.

12

Después de la lectura

Concluida la lectura es importante que el alumno construya su representación mental sintética de los contenidos de lo leído y la incorpore a su enciclopedia personal.

La lectura es una relación de *feedback* entre el sujeto lector y el texto, en un contexto. El lector asocia su mundo personal (sentimientos, cultura, emociones, pensamientos, experiencias del mundo, etcétera) con lo que va cursando en el texto. El pensamiento y el lenguaje se articulan en esta tarea compleja. El lector no construye desde sí, sino desde el texto con lo suyo. Es una sociedad, en la que ambos aportan elementos constructivos.

El proceso se cierra con la comprensión cabal del texto. Para ayudarlo, hay algunos pasos que dar: detectar y enunciar la idea central, armar el diagrama conceptual y, finalmente, cifrarlo en el resumen.

La idea central

La detección de la idea central se logra en el alumno por previas ejercitaciones.

1. Caracterizar qué cosa es la idea central.
2. Tomar un texto corto que contenga su idea central enunciada explícitamente en una frase de carácter asertivo, leerlo en voz alta, y pedirles a los alumnos que definan cuál es la idea central. Conversar sobre ella. Para esto dijimos que es ideal la estructura de una fábula breve.
3. En caso de que la idea central no esté explicitada, ver si hay conectores que sugieran su presencia: *en síntesis...*, *resumiendo...*, *podemos decir...*, *lo esencial es...*, *esto es...*
4. Tomar otro texto breve y pedirles que ahora hagan ellos lo mismo, oralmente o por escrito.

5. Ejercitarse con textos más amplios que un párrafo. Pedir que subrayen las palabras clave de cada párrafo.
6. Enunciar las ideas centradas en cada palabra clave, en cada párrafo.
7. Extraer las ideas de cada párrafo, reescribirlas en el pizarrón y ver si hay alguna de ellas que comprenda a otras. Irse quedando con las más comprensivas.
8. De entre ellas, identificar cuál funciona como la idea central de todo el texto.
9. Apoyados en las ideas subrayadas en cada párrafo, señalar las ideas secundarias.
10. Ejercitar con textos que no exhiban la idea principal explícita en un enunciado asertivo. Tachar las palabras que no cifren la idea central. Ir suprimiendo del texto los elementos circunstanciales.

La graficación. Mapas conceptuales y otros recursos

Para ayudar al proceso de la percepción de la organización interna del texto, se puede recurrir al uso de mapas conceptuales, diagramas y otras formas de graficación (redes, esquemas de flujo, etcétera).

El mapa conceptual es un recurso esquemático propuesto por J. D. Novak en su obra *Aprendiendo a aprender*⁹⁵. El recurso gráfico expone las relaciones entre los conceptos contenidos en un texto. Es un excelente ejercicio para el alumno el esforzarse en establecer puentes verticales, de subordinación o jerarquización, y horizontales de nivelación.

El mapa conceptual ofrece varias conveniencias:

- Es una forma de organización de los conocimientos que se van adquiriendo, con lo cual se transforma en una herramienta para aprender a aprender. Es un elemento estratégico de aprendizaje.
- Es una vía para ir adentrándose en la comprensión textual, de manera orgánica y clara, al ir distinguiendo los conceptos esenciales y sus nexos en el texto propuesto.
- Al objetivar en su diseño gráfico los ejes conceptuales de una cuestión y graficar las conexiones entre ellos, produce un impacto visual que facilita la memorización y la incorporación de ese esquema a la enciclopedia individual.

Pasos para la elaboración del mapa conceptual

Los pasos para su ejercitación en la empresa comprendedora son los siguientes:

1. El docente propone a los alumnos un texto de una extensión no mayor a una página. Se lo lee y comenta entre todos.
2. Explica qué se entiende por *concepto* y *palabras de enlace* entre ellos.
3. El docente va escribiendo, en un margen del pizarrón, las palabras que centran

⁹⁵Novak, J. D., y Gowin, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. Ver una aplicación abundante en ejemplos y reflexiones en: Ontoria, Antonio, y otros. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1993.

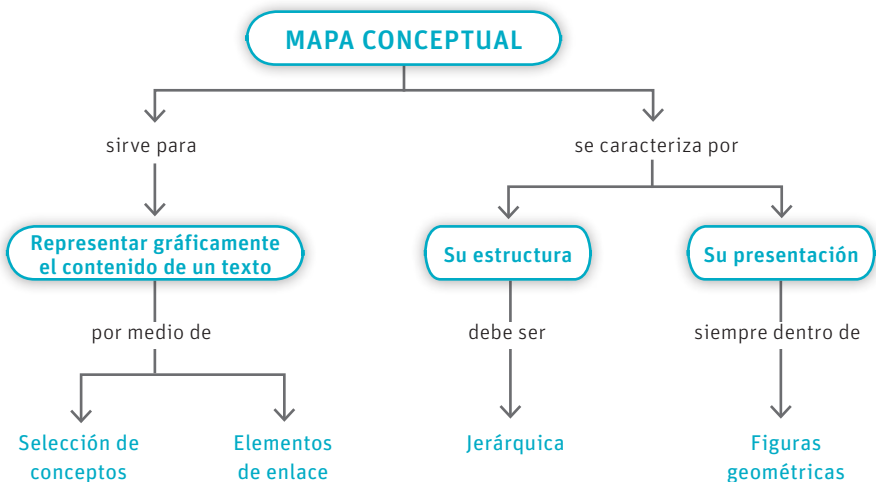
los principales conceptos que aparecen en el texto y que van proponiendo los alumnos.

4. Luego, pide que vayan destacando los conceptos más abarcadores o incluyentes, los coloca en la parte superior y los envuelve en una elipse u óvalo. Después van situando los niveles dependientes del superior más abajo, y se los une con líneas que los conectan y las palabras de enlace oportunas.
5. También puede proceder de esta manera: se colocan palabras clave marcadas en el texto en cartoncitos y con ellos se arma el mapa en el pizarrón con chinchas o cinta adhesiva; o se las copia, y luego se trazan las líneas de relación horizontal o vertical, asociando las ideas.
6. Se discute el mapa que va apareciendo en el pizarrón, se reubican los elementos, se los baja de nivel, se los une con nuevas líneas, hasta lograr el mapa final.
7. Se explica la relación entre las palabras ordenadas en el esquema o mapa, señalando la jerarquización de los conceptos, cómo unos incluyen a otros, se refuerzan las ideas de subordinación, de inclusión y de equivalencia entre los elementos del diagrama o mapa.
8. Se procede a tomar un nuevo texto, distribuido entre los alumnos para que ellos hagan solos ahora el trabajo.
9. Se copian dos o tres de los diagramas en el pizarrón y se discuten sus aciertos y errores posibles.

De esta manera se ha ejercitado a los alumnos en el trazado de mapas conceptuales, lo que los habilitará a esbozar el que sea oportuno para ratificar la comprensión lectora de un texto.

El mapa conceptual consolida el aprendizaje significativo al robustecer las relaciones entre los nuevos conceptos y los conocimientos ya existentes en nuestra enciclopedia personal. El mapa constituye en su esquema una forma de representación cognitiva que motiva el rescate de la memoria.

En síntesis, facilita el comprender lo leído y el aprender a aprender.



El resumen

La tarea de resumir supone la de reducir un texto a su mínima expresión verbal significativa con sentido completo. El verbo latino del que proviene la palabra es *resumere*, que vale como: a) “retomar”, “tomar de nuevo”, “volver a tomar”, lo que implica volver sobre lo cursado, releer la materia por resumir, y en esa relectura, rescatar lo básico; b) “recuperar”, es decir, rescatar lo que pudo quedar en el camino de la lectura, siendo esencial; c) “reabsorber”, es decir, condensar lo que se ha dispersado, retomar, volverlo al organismo. Todas ellas acepciones etimológicas que sugieren la relectura y el rescate de lo básico.

Hay otra palabra que se usa como sinónimo de *resumen* y es *síntesis* —esta vez se trata de un grecismo—, que en su segunda acepción del *DLE* es “el compendio o suma de una materia”⁹⁶. Algunos distinguen el uso, destinando *resumen* para la operación que compendia argumentos, o sea que es la operación que se aplica a las obras narrativas y dramáticas. Es el caso, por ejemplo, de la obra de Elizabeth Frenzel: *Diccionario de argumentos de la literatura universal*⁹⁷. Y el término *síntesis* es reservado en su aplicación a obras de índole conceptual, expositivas o dialécticas.

Un resumen es una concreción escrita del sistema de relaciones interno de un texto, que destaca su idea central o el núcleo de su significado mediante la eliminación y la selección de lo que no es esencial. Es un texto breve que informa sobre un texto más extenso.

Pasos para la elaboración del resumen

1. Se lee y releo el texto, hasta comprenderlo con seguridad.
2. Se subrayan, en la relectura, las palabras clave en cada párrafo.
3. Se procede a la supresión de información ociosa, poco relevante o redundante: se tachan los ejemplos, las imágenes ilustrativas, las anécdotas, lo circunstancial, las repeticiones.
4. Se reducen las frases complejas a frases simples *incluyentes*.
 - “Pedro estaba aburrido y quería distraerse con algo. Compró el diario y buscó en la cartelera de espectáculos la oferta. Eligió una obra de teatro. Se vistió y fue a la sala”. Se convierte en “Pedro va al teatro”.
 - De igual manera, resume los hipónimos en su heterónimo: “Pedro compró una mesa, tres sillas, dos sillones y un aparador” se transforma en “Pedro compra muebles”. Se procede a la enunciación de frases abarcadoras o comprensivas o englobantes de las otras.
 - Se reducen las subordinadas a una sola voz: “que hacía tiempo estaba enferma” por “enferma”.

⁹⁶La primera acepción es “la composición de un todo por la reunión de sus partes”.

⁹⁷Madrid, Gredos, 1999. De igual manera operan otras obras, como el *Diccionario Literario Bompiani* o el *Parnaso. Diccionario Sopena de Literatura*.

5. En el repaso de párrafo por párrafo, si hay oraciones explícitas que los sintetizan, se extraen; si no las hay, se las redacta.
6. Se redacta el texto breve, articulando las frases sintéticas de cada párrafo. No se trata de una yuxtaposición de frases inconexas, sino de un texto elaborado con unidad de sentido y articulación sintáctica interna.
 - a) Se escribe en tercera persona del singular, aspirando a la mayor objetividad posible; por eso debe desterrarse el “yo” explícito o desinencial: “Pienso, estimo”. Deben descartarse opiniones y estimaciones personales.
 - b) Se usan verbos en presente de indicativo: “Aquiles enfurece y...”.
 - c) No se usan frases introductorias como: “El autor de este texto dice...”, “Lo que el texto dice en resumen...”.
 - d) No se incorporan citas textuales, que no sean las frases sintéticas de párrafos.
 - e) Deben evitarse las enumeraciones.
7. Se debe dejar muy neta la idea principal o la acción básica del texto. El ejercicio puede plantearse en el marco desafiante de una cantidad concreta de palabras (por ejemplo, 200 o 300).
8. Si es necesario, previamente a la redacción, se puede esbozar el mapa conceptual del texto, concretando un esquema de contenido.

Utilidad del resumen

- Ratifica al lector la comprensión cabal del texto.
- Ejercita en el alumno una destreza conceptual sumamente funcional para lo cognitivo.
- Aporta una información sintética sobre un texto más extenso de utilidad para otros.
- Concreta una representación básica para el conocimiento personal al ofrecer a la memoria una plasmación de contenidos sintética y ordenada que se integrará a la enciclopedia personal.

Sugerencias didácticas

1. Escuchado o leído un cuento breve, invitar al alumno a hacer su resumen oral.
2. Ejercitar la redacción de frases incluyentes en un texto de varios renglones.
3. Pedir a los alumnos que enuncien en una frase el contenido de un párrafo.
4. Dado un esquema o mapa, pedir a los estudiantes que repongan en una expresión verbal concreta la idea central del texto graficado.

El proceso de identificación y enunciado de la idea central, la graficación y la concreción del resumen exigen la asistencia permanente del docente, con preguntas oportunas, hasta que el alumno logre su autonomía.

Tema y asunto

Hay dos voces que se manejan habitualmente como sinónimas en el lenguaje crítico: *asunto* y *tema*. Sobre el final del proceso de la comprensión cabe hacer el distingo entre ambas.

El *asunto* comprende aquello a lo que se refiere el discurso, la narración, la obra teatral, etcétera. El asunto está determinado, habitualmente, por tiempo y espacio. Es la materia de la que trata el texto.

El *tema* es la significación humana, profunda y universal que subyace tras el asunto. Este corresponde al nivel fáctico, y el tema, al semántico.

Nivel fáctico: local y temporal.

Nivel semántico: universal y atemporal.

El asunto de *El gaucho Martín Fierro* es la condición del gaucho argentino en la provincia de Buenos Aires hacia 1870. Un espacio nacional determinado y una época precisa. El asunto es nacional y de época. El tema es la lucha del ser humano indefenso frente a un sistema legal y gubernativo injusto. El lector extranjero puede interesarse en el asunto del poema gauchesco leído en inglés o en francés, pero su interés radicará en la proyección de la condición humana del protagonista.

El asunto de *La guerra gaucha* (1905), de Leopoldo Lugones, es la guerra de guerrillas que acaudilló Güemes en la frontera norte del país durante las guerras de la independencia. El tema es la defensa del suelo patrio ante el avasallamiento extranjero.

Distintos asuntos pueden basarse en el mismo tema, y, a la inversa, un mismo asunto puede ser sostenido por niveles temáticos diferentes.

Es fácil distinguir en las obras narrativas y dramáticas el asunto del tema: los episodios y acciones de lo que significan como trascendencia de sentido humano universal. Por el tema, las grandes obras de la literatura interesan a todo individuo y a toda época.

En la poesía lírica hay menos elementos narrativos y más descriptivos, y el tema está más expuesto frente al lector. Antonio Machado pasea por una plaza otoñal, a la puesta del sol, y ve caer las hojas de los árboles. El tema puede ser la fugacidad de la vida. La imagen de la plaza otoñal es un “correlato objetivo”, como lo llama T. S. Eliot. La imagen de un lago puede revelar diversos temas: la serenidad del espíritu que se refleja en él, la impasibilidad del ánimo, la engañosa apariencia de tersa bonanza que oculta en sus entrañas el monstruo, como el del lago Ness, etcétera.

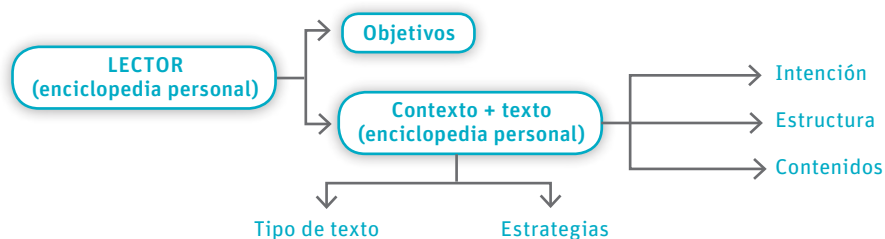
De igual manera debemos distinguir entre imágenes y temas. La crítica borge-siana ha hablado erróneamente del tema del espejo y del tema del laberinto. No hay tales temas: el espejo es una *imagen* que puede proponer los *temas* de la identidad, de la otredad, de la infinitud de los planos en la vida, de la simulación, de la irrealidad... La imagen del laberinto puede aludir a los temas del extravío del hombre en el

mundo, del dificultoso proceso del conocimiento, de cómo un problema propuesto por un hombre a otro hombre puede desatarlo, etcétera⁹⁸.

El concepto de *tema* es clave a la hora de comprender un texto, que puede ser resumido pero al que puede no dársele la trascendencia universal del sentido que lo sostiene.

La comprensión: esquema y aplicación educativa

Llegamos así al final del proceso de la comprensión lectora. Para retomar sintéticamente lo expuesto, podríamos proponer un esquema simple pero neto:



Hay cinco principios básicos para toda práctica educativa, que debemos aplicar específicamente a la comprensión:

1. **Unidad** en el proyecto de desarrollo de la comprensión en todos los campos y lenguajes de la comunicación, sin reduccionismos a la lectoescritura.
2. **Diversidad** de tipos textuales. Situaciones comunicativas, destinatarios, etcétera, en la enseñanza de la comprensión.
3. **Totalidad:** aplicación del proyecto a todos los niveles de la educación formal, incorporando la comprensión como objetivo esencial del PEI (Proyecto Educativo Institucional), y estimular desde la escuela su ejercitación en el ámbito familiar.
4. **Continuidad coherente** en el tiempo.
5. **Situaciones y contenidos significativos para el alumno:** la elección de todo material que se maneje en la docencia acerca de la comprensión debe tener como toque detector que sea relevante para el interés del alumno y para su inserción útil en la vida, los dos aspectos aunados.

El alumno debe ser capaz de entender el sentido de la mayor cantidad posible de manifestaciones de la cultura como si fueran textos, *vista la cultura como un*

⁹⁸Puede verse Barcia, Pedro Luis. "Tlön y el *Textum Mundi*", en Ricci, Graciela (ed.). *Borges, la lengua, el mundo: las fronteras de la complejidad*. Milán, Giuffrè, 2000, pp. 69-88. Respecto de la literatura fantástica, Borges maneja en sus consideraciones teóricas indistintamente las designaciones de *temas y procedimientos*. Debemos distinguir entre ambos: los procedimientos son, por ejemplo, la contaminación de la realidad por el sueño, la ficción dentro de la ficción, la causalidad de doble nivel. En tanto, temas de su literatura fantástica son: el del doble, el de la inmortalidad, el de la omnipotencia, el de la irrealidad del mundo. Ver Barcia, Pedro Luis. "Los temas y los procedimientos de la literatura fantástica según un texto desconocido de Borges", en Ricci, Graciela (ed.). *Los laberintos del signo. Homenaje a Jorge Luis Borges*. Milán, Giuffrè, 1999, pp. 3-28.

macrotexto. Lo que se quiere decir con esto es que el adolescente se habitúe a bucear en la significación detrás de todo: anécdotas, situaciones, películas, espectáculos, cuadros, etcétera. Eugenio D'Ors dice: “Leer la categoría detrás de la anécdota”. Base para ejercitaciones en clase. Robustecer cada día la condición de su naturaleza semántica, porque “el hombre es un animal semántico”, como dice Aristóteles. Encontrar sentido en las realidades sitúa al alumno frente a ellas, les da una perspectiva, las inserta en un contexto, las integra en su conocimiento. *Sentido* en las dos acepciones que hemos señalado antes: de dirección y de semántica.

Transcribimos aquí un pasaje de la curiosa novela de Ítalo Calvino *Si una noche de invierno, un viajero...*, que cifra todo el proceso de la comprensión desde el punto de vista de un lector ficticio:

“En la inmensa extensión de la escritura, la atención del lector distingue segmentos mínimos, uniones de palabras, metáforas, nexos sintácticos, tránsitos lógicos, peculiaridades léxicas que se revelan de una densidad de significado sumamente concentrada. Son como las partículas elementales que componen el núcleo de la obra, en torno del cual gira el resto.

”Por eso mi atención no puede apartarse de las líneas escritas ni siquiera un instante. No debo distraerme si no quiero descuidar cualquier precioso indicio. Cada vez que topo con uno de estos coágulos de significado debo continuar excavando a su alrededor para ver si la pepita se extiende en un millón. Por eso una lectura no tiene fin nunca, leo y releo cada vez buscando la comprobación de un nuevo descubrimiento entre los pliegues de las frases”.

La comprensión y la vida democrática

La sentencia del francés: “No hay textos, sino contextos”, más allá de su abusivo enunciado, nos advierte los condicionamientos del texto por los contextos: **hay textos en contextos**.

El desarrollo de la capacidad comprensiva lectora es esencial para el ser humano en el seno de toda su vida, apelada incesantemente por textos de la más diversa índole (gráficos, gestuales, orales, auditivos, escritos).

La vida en comunidad se basa en la comprensión que cada uno hace de los mensajes de los otros y del mundo. “La base de la democracia es el diálogo”, dice John Dewey. Vivir en sociedad es comprender, establecer una relación dialógica con los demás, y el factor que la fundamenta es la comprensión.

La escuela completa la labor educativa que comenzó en la familia, llevando al alumno a ser un lector experto, autónomo frente a la vida. La comprensión lo inserta en la realidad cotidiana: el noticiero matutino en la radio, el diario con su variada oferta lectora, las señales de tránsito y los carteles murales lo orientan o distraen en el camino hacia su empleo, el teléfono celular incesante lo reclama, la reunión en la oficina lo convoca al diálogo con los pares; el diálogo, café mediante, con los amigos,

la clase frente y con sus alumnos, la televisión lo tiene en vilo antes de cenar. Todo comunica y exige comprensión.

Para una democracia real es altamente preocupante que la mitad de nuestros egresados no comprenda lo que lee. El porcentaje es una luz roja a la que debe atenderse con urgencia para solucionar este empobrecimiento en la calidad del ciudadano.

La lectura comprensiva deficiente lleva al egresado a dos fracasos: en la universidad y en el terreno laboral. La discapacidad para no entender las consignas de un examen, las instrucciones para llenar una solicitud, los procedimientos que deben seguirse para una tarea asignada, la interpretación de las indicaciones de un manual para manejar una máquina, significan efectos de exclusión social y de desajuste personal que son preocupantes⁹⁹.

Quisiéramos atender a otro aspecto de la comprensión, apenas aludido: la memoria. Toda una tendencia pedagógica —que confundió esta notable potencia humana con el vicioso *memorismo*— denostó por años la memoria, gesto que era tan insensato como denostar la imaginación. No hay identidad de nada ni de nadie sin memoria, ni experiencia, ni coherencia psicológica y vital. Sin memoria el ser humano plagiará, creyendo suyo lo ajeno, para solo dar una idea de cuáles serían las consecuencias de desterrarla. Memoria e imaginación son el apoyo de la creatividad. Lo dicen Goethe y Borges. La memoria es la base de la comprensión, pero la comprensión no se reduce a ella.

La inclusión social de una persona comienza a consolidarse por su capacidad comprensiva. El graduado desarrollo de esta competencia le irá permitiendo pasar de lo literal a lo alusivo y, luego, al entendimiento crítico que lo facultará para exponer sus valoraciones, expresar sus emociones, fundamentar sus interpretaciones. Cabe citar una reflexión de Simone Weil: “Aquellos que sufren más injusticia son los menos aptos para articular su sufrimiento. Si la mayoría silenciosa encontrara liberación por el lenguaje, tendría otra salida que no la acción”.

El leer comprensivamente nos ensancha el espíritu y nos lleva a descubrir nuevos sentidos en los textos. Porque hay textos planos, que se agotan en la primera visita, y otros que retienen varios niveles de sentido, como capas de un alfajor santiagueño.

Santo Tomás de Aquino explicita que, en los textos semánticamente densos, pueden hallarse cuatro sentidos: el literal o histórico, el alegórico, el moral y el anagógico¹⁰⁰. Aunque usted no coincida con estas clasificaciones, queda advertido de que puede ver algo más allá de lo que se muestra en la corteza de los textos valiosos.

⁹⁹Recordemos el caso de aquel industrial millonario estadounidense, Lee Iacocca, que llevó adelante una campaña de lectura comprensiva entre sus empleados. “¿Está usted por el desarrollo humanista?”, le preguntó un periodista. “No, me preocupa que perjudiquen las máquinas por la mala lectura del manual de instrucciones”, contestó pragmáticamente.

¹⁰⁰Santo Tomás propone, a partir del versículo: “Y salió el pueblo de Egipto...”, los cuatro niveles dichos: 1) *nivel literal e histórico*: en tal año, Moisés condujo a los judíos esclavos del faraón fuera del territorio egipcio, cruzando el Mar Rojo; 2) *nivel metafórico*: el hombre sale de la esclavitud o cautiverio; 3) *nivel moral*: el alma sale de la esclavitud del pecado; 4) *nivel anagógico*: el alma sale de este mundo.

“Evite el alzhéimer: lea a Borges”

La frase del titulillo es la que adopté como lema cuando presenté en la Academia Argentina de Letras —entonces la presidía— la magnífica edición anotada de Emecé, en tres tomos¹⁰¹. En medio de una insistente prédica acerca de las diversas vías destinadas a prevenir los riesgos del deterioro mental que la desgraciada afección supone, troquelé esa propuesta. El nivel de exigencia comprensiva que la prosa de Borges impone al lector obliga a la plena actividad cerebral que mantendría al lector borgesiano lejos de los riesgos propios del mal.

Hay prosas que fluyen con facilidad en el acto de la lectura, como la de Azorín, hecha de frases breves, directas, sencillas sintácticamente hablando, sin voces o expresiones infrecuentes y a razón de una idea por oración. El lector se desliza sin tropiezos por sus renglones e, ingenuamente, piensa que una prosa así la compone cualquiera, ignorante de que ese arte supone una notable capacidad de decantación y una maestría inusual en el manejo de la lengua.

En el otro extremo lo situamos a Borges, dueño de una expresión prosada densa, compleja, que impone a quien la cursa una desaceleración de su ritmo lector y, finalmente, reclama la relectura¹⁰². La lectura de Borges requiere una sostenida atención y una vigilancia permanente en el proceso del avance lento de la comprensión, que nos va develando asociaciones, puentes, acepciones ocultas, sentidos embozados, juegos lingüísticos, implicaciones culturales diversísimas. La inferencia, la predicción, están exigidas al extremo.

La razón es que Borges dispone para su prosa de estrategias compositivas que piden, como contracara, estrategias lectoras en quien la aborda, si se pretende comprenderla en todos sus meandros.

Se pueden sintetizar las estrategias creadoras borgesianas en las siguientes:

1. El uso, o alusión al sentido etimológico de las voces, que en lo coloquial tiene otra acepción, por ejemplo: desde el título de su primer poemario *Fervor de Buenos Aires* a una calificación como “un fervoroso desierto”.
2. Una peculiar forma sorpresiva de adjetivación pero de calibrada precisión, como en el soneto “Ajedrez”:

Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada
reina, torre *directa* y peón *ladino*.

Cada adjetivo alude a los específicos movimientos de los trebejos en el juego: el rey solo puede mover un escaque a la vez; el alfil se desplaza en diagonal sesgada; la reina lo hace en todas direcciones; la torre, en ángulo recto, y el peón, con un engañoso avance hacia adelante, pero “come” para el costado, de allí lo de *ladino*, adjetivo que, a la vez, conserva una historia interesante sobre los moros o judíos traductores engañosos del latín.

¹⁰¹Borges, Jorge Luis. *Obras completas*. Edición crítica anotada por Rolando Costa Picazo. Buenos Aires, Emecé, 2011, tres tomos.

¹⁰²Ver el Apéndice II, “La relectura”.

3. El uso de la ironía.
4. El manejo de la ambigüedad: “*Nadie lo vio* en la unánime noche. *Nadie vio* la canoa de bambú sumiéndose en el fango sagrado. Pero a los pocos *nadie ignoraba* que el hombre taciturno venía del sur, de una de las innumerables aldeas excavadas en el flanco violento de la montaña donde el idioma zend no está contaminado de griego y donde es infrecuente la lepra...”, dice el comienzo de “Las ruinas circulares”.
5. La paradoja.
6. La apocriofidad.
7. La mistura de géneros literarios: ensayo y narrativa en sus ficciones.
8. La parodia de lo policial, por ejemplo, en *Seis problemas para Isidro Parodi*. Parodi, cuyo apellido ya es sugestivo, es un preso que hace las veces de detective, sin salir de la penitenciaría.
9. El enigma.
10. El cuestionamiento de lo que acaba de afirmarse.

Un decálogo de procedimientos creativos que exigen al lector parejas estrategias de comprensión.

Como homenaje al autor argentino que más obliga a tensar nuestra competencia comprensiva, citamos una frase suya de notable capacidad sintética y que pareciera referida a la comprensión:

“El obispo Berkeley (...) escribió que el sabor de la manzana no está en la manzana misma ni en la boca del que la come. Exige un contrato entre ambas. Lo mismo pasa con un libro, con una colección de libros. Pues ¿qué es un libro en sí mismo? Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras —o mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras son meros símbolos— surgen a la vida y asistimos a una resurrección del mundo”¹⁰³.

De igual manera, toda comprensión nace de la suma integrada de dos elementos: el lector y el texto, asociados, un espíritu y la expresión de otro.

¹⁰³Borges, Jorge Luis. *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona, Crítica, 2000, pp. 17-18.

Apéndice I

Material breve para ejercicios de comprensión

1. Antología de grafitis de los muros de las facultades francesas (1968)¹

- Las paredes tienen oídos. Los oídos tienen paredes.
- Exagerar es empezar a inventar.
- En la Revolución hay dos tipos de personas: las que la hacen y las que se aprovechan de ella (Napoleón).
- Ser libre en 1968 es participar.
- Debajo de los adoquines está el campo.
- Todo poder abusa. El poder absoluto abusa absolutamente.
- La Revolución debe hacerse en los hombres, antes de realizarse en las cosas.
- Prohibido prohibir. La libertad comienza con una prohibición: la de perjudicar la libertad del otro.
- No tomen el ascensor, tomen el poder.
- El intelecto hace más camino que el corazón, pero llega menos lejos (proverbio chino).
- Van a terminar todos reventados de confort.
- El bosque precede al hombre, el desierto lo sigue.
- Si tenés el corazón a la izquierda, no tengas la billetera a la derecha.
- Somos todos judíos alemanes.
- El discurso es contrarrevolucionario.
- Sean realistas, pidan lo imposible.
- Antes de escribir, aprendan a pensar.
- No vendo pan sino levadura.
- El poder sobre tu vida lo tenés en vos.
- La imaginación al poder.

2. Selección de refranes de uso argentino²

- Según el anca son los azotes.
- Cuando uno anda en la mala, hasta en lo seco resbala.
- Cuando te den el anillo, poné el dedillo.
- Al cabo de un año, el mozo tiene las mañas de su amo.
- Una vez al año no hace daño.
- No se agrande, aparcerero, que parada no es estación.
- Para aprender, lo mejor es hacer.
- Para aprender no hay como enseñar.
- De apurados como vos está el cementerio lleno.
- No aprovecha la comida sino la digerida.
- No lo apure, don Antueno, si lo quiere sacar bueno.
- Todo árbol es madera, pero el pino no es caoba.
- El arquitecto es falto de juicio cuando el portal es mayor que el edificio.
- Quien tiene arte va a todas partes.
- Más quiero asno que me lleve que caballo que me desnucque.
- Al ave que va de paso, cañazo.
- Aves del mismo plumaje vuelan todas en bandada.
- No es malo el beso si se queda en eso...
- Buey lerdo bebe el agua turbia.
- Con un beso empieza eso.
- Buey viejo, surco derecho.
- Con la boca y con el dedo en un rato se hace un potrero.

¹ Selección hecha de *Les murs ont la parole. Mai 68*. Traducción de Cristina Piña, Buenos Aires, Perfil, 1997.

² Barcia, Pedro Luis, y Pauer, Gabriela. *Refranero de uso argentino*. Buenos Aires, Emecé-AAL, 2010.

- Pobre porfiado saca bocado.
- Nadie sería bolichero si no fuera por el quedo.
- Cruza el bosque y solo ve leña para el fuego.
- Si entre burros te ves, rebuzna alguna vez.
- Una vez arriba del burro solo queda talonear.
- A caballo comedor, cabestro corto.
- Por el canto se conoce el pájaro.
- Solo el que carga el cajón sabe lo que pesa el muerto.
- El mal camino, andarlo presto.
- Cantando sale tonada.
- Según san Andrés, el que tiene cara de bruto, lo es.
- El que nace pa' carnero *dende* chiquito es frentón.
- Cada carancho a su rancho.
- En la casa del pobre todo se vuelve goteras.
- A ver se va a las comedias.
- A comer, vamos; a trabajar, vayan.
- Adonde el corazón se inclina, el pie camina.

3. Greguerías, de Ramón Gómez de la Serna³

- La valentía mayor del mortal es meterse en el sueño todas las noches.
- El helicóptero es un sacacorchos que vuela.
- Hay muchos pájaros que presumen de llevar chaleco.
- Las almejas son las castañuelas del mar.
- El mapa de América del Sur usa corsé.
- El café con leche es una bebida mulata.
- El más pequeño ferrocarril del mundo es la oruga.
- No hay más que mirar al cielo de noche para comprobar que está apollillado.
- El espantapájaros simula un espía fusilado.
- La D mayúscula es la empuñadura de una espada que no tiene hoja.
- La pulga hace guitarrista al perro.
- *Pingüino* es una palabra atacada por moscas.
- El agua se suelta el pelo en la cascada.
- Los haikai son telegramas poéticos.
- Hay quienes ordeñándose la barbilla tienen grandes pensamientos.

4. Frases para comprender y explicar

- Un largo camino comienza con un paso breve (proverbio chino).
- Las revoluciones se producen en las callejuelas sin salida (Bertolt Brecht).
- Lo peor es pretender superar un precipicio en dos saltos (David Lloyd George).
- La resistencia de la cadena es la de su eslabón más débil (proverbio alemán).
- Es urgente esperar.
- Apresúrate lentamente (proverbio latino).
- Despacio, no hay hospital.
- Todos vivimos bajo el mismo cielo, pero no todos tenemos el mismo horizonte (Konrad Adenauer).
- El ejercicio hace al maestro (proverbio griego).
- Es mejor prender una vela que maldecir la oscuridad (Confucio).
- Educar a un joven no es enseñarle algo que no sabía, sino hacer de él algo que no era (John Ruskin).
- Lo difícil es lo que se puede hacer de inmediato: lo imposible lleva un poco más de tiempo (George Santayana).
- El conocimiento es poder (Francis Bacon).
- El hambre es la mejor salsa (Cicerón).
- El cesto de basura es el primer mueble en el estudio de un escritor (Ernest Hemingway).
- El pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista acomoda las velas (William Ward).
- Si te dan papel pautado / escribe del otro lado (Juan Ramón Jiménez).

³ Gómez de la Serna, Ramón. *Total de greguerías*. Madrid, Aguilar, 1965.

Apéndice II

La relectura

Nadie se sumerge dos veces en el mismo texto⁴

La más perdurable y valiosa de las *rerre* que se postulan por todos lados, y la menos practicada, es la relectura. Probado. Porque el retorno a un texto ya cursado nos habilita para una comprensión más profunda de él y, con ello, pasamos a la intralectura y a la sotolectura (¡para algo están los prefijos: para usarlos!). El conocido libro de Nicholas Carr sobre Internet, *Superficiales*, trae una frase que cifra páginas de exposición: “Navegar en Internet es *surfear*. Leer un libro es *bucear*”. *Asigún*, diría un paisano, *asigún* el lector y el surfista.

Borges apuntaba: “«Que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir; yo me jacto de aquellos que me fue dado leer», dije alguna vez. No sé si soy un buen escritor, creo ser un excelente lector, o, en todo, caso, un sensible y agradecido lector”⁵. Pudo agregar, aun con mayor restricción, que se jactaba, todavía más, de los libros que había releído. Posiblemente puedan postularse como merecedores de relectura los libros que él enlistó en su “Biblioteca personal”, en cuyo proyecto solo alcanzó a prologar 72 obras⁶, listado que tejió y destejió, asistido por la fiel María Kodama, y que se convirtió más tarde en una nómina de

obras de lo que definió como “una biblioteca de preferencias”.

En un segundo nivel de restricción, un periodista le preguntó a Borges cuáles serían los tres libros que llevaría a una isla desierta. Naturalmente, su reacción liberal frente a la limitación arbitraria de la propuesta fue por qué no podía llevar más. Pero se decidió, finalmente, por uno solo: la *Biblia*. Cuando el reportero inquirió por la razón de su elección, le espetó: “Porque son muchos libros en uno”. Con lo cual, volvió por sus principios de burlar los encasillamientos y la prefijaciones⁷.

En varios pasajes de su obra, Borges encomia la relectura. Y advierte que pocos son los libros que la merecen. Recuerdo, cuando visitaba a Marechal en el departamento porteño durante su insularidad política, su biblioteca personal, cuyo cuerpo tenía cuatro estantes y una anchura de dos metros, no más, que contenían unas doscientas obras, pero muy manidas por la frecuentación. Allí estaban los libros a los que volvía con ojo diurno y nocturno: Platón, la *Biblia*, una antología de presocráticos. Cuando le pregunté por qué estrechaba a esos pocos volúmenes sus lecturas, me contestó: “Son suficientes: los clásicos y los dilectos, los que merecen relectura”.

⁴Barcia, Pedro Luis, en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, n° 90-91, pp. 159-170.

⁵Borges, Jorge Luis. “Biblioteca personal”, en *Biblioteca personal (Prólogos)*. Madrid, Alianza, 1988, p. III.

⁶Puede verse su lista en la p. 132 de la obra citada en nota anterior. La editorial Hyspamerica, sede del proyecto, le había solicitado un plan con un centenar de obras. Borges solía decir que “los cien que se le habían pedido constituían ya un exceso” (ob. cit., p. I). Se sabe, Borges no rendía culto a estas supersticiones de los cien mejores libros, u otro tipo de números fijos. Recuérdese la respuesta que dio a la mujer que, en el velorio de su madre, se lamentaba de que doña Leonor hubiera muerto un año antes de cumplir los 100: “Se ve que la señora tiene un respeto por los números...”.

⁷Cuando a Chesterton le preguntaron sobre qué libros llevaría a una isla desierta, respondió sin dudar: “Un manual para construir botes”. Con ello afirmaba la condición social del ser humano y su anhelo de reinsertarse en el seno de la comunidad humana.

Un eterno retorno, necesario y vital

En nuestros días se ha puesto de moda el verbo *revisitar*, a partir de su forma inglesa, y del adjetivo que generó: *revisitado*. La relectura es una de las formas de la revisita, y la aplicamos a diversa índole de textos: fílmicos, plásticos, literarios. En todos los casos experimentamos descubrimientos de aspectos, detalles, matices, sentidos, relaciones, que no habíamos percibido en el primer contacto. En el cine, de una manera más física, descubrimos en un segundo plano realidades que se mueven detrás del primero en que ocurre la acción principal, y que no habíamos advertido en nuestro primer contacto. Allí, la película nos imprime su ritmo a los visores y nos exige determinada velocidad perceptiva, independiente de la voluntad del espectador⁸. Igualmente, en la música, respecto del oído en la interpretación musical en vivo, desde un cantante a una ópera⁹.

La música, el cine, el teatro, la ópera, el teleteatro, la radionovela en su representación pública, no pueden ser tomados a voluntad por el receptor, visor o auditor, o ambas cosas a la vez. Nos debemos plegar a su desenvolvimiento o desarrollo, o perdemos el tren. Sí, en cambio, lo ha permitido siempre el acto de leer, que es privado, personal, individual, aislado: un lector con un libro en sus manos es dueño de su ritmo lectural. Desde que se inventó la escritura, se dieron las dos posibilidades de la relectura: la inmediata y la mediata. En la primera, acabada la frase, el párrafo, el capítulo, podemos volver sobre nuestros pasos, saltando al comienzo y retomándolo. Esta es la forma de relectura que ejercemos para ahondar, aclarar lo que acabamos de cursar en el camino lector. Es la que solemos aplicar a cuentos y novelas policiales en los que percibimos que se nos ha

escapado un detalle, que puede ser el comienzo de un ovillo; o intuimos que se nos ha deslizado una frase o pasaje que contiene larvadamente información clave para la trama. El lector, deformado por serlo solo de un género literario (que es una de las formas disimuladas del analfabetismo), si es frecuentador de relatos policiales, leerá el *Quijote* desde la sospecha: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”. Y el lector regresa al comienzo de la frase: “¿Por qué no quiere acordarse? Aquí hay ocultamiento y...”. Y así parecidamente.

Gracián habla de los textos que requieren “pleiteada lectura”, esto es, cierto grado de discusión, de diálogo, alegato y defensa, como en un tribunal, a medida que uno los cursa y los recursa.

La relectura mediata es la que se realiza transcurrido cierto tiempo desde la primera visita al texto. Y es la que nos gratifica con la apertura de nuevas ventanas que no habíamos advertido.

Séneca, en su *Epístola II*, señala que hay dos maneras de recorrer el terreno de textos desconocidos; él lo aplica a la lectura de escritos de filósofos ajenos a su sistema estoico: el *transfuga* y el *explorator*. El primero¹⁰ atraviesa el campo con precipitación, con poca atención a los accidentes del suelo. Lo ha cursado, sí, pero en nada de lo que en él había reparado. El *explorator*, en cambio, camina por el escrito de manera más ordenada y sistemática, con atención a las diversas formas de los relieves textuales. En rigor, Séneca —más allá de su aplicación personal— tipifica dos formas de lector y de lectura: la lectura rápida, desatenta a detalles significativos del terreno: desvíos, altibajos, colinas y depresiones; en fin, como sobrevolando el espacio. La otra forma avanza con voluntad de cartógrafo.

⁸Eso, en el cine. El manejo, en las versiones en *devedé*, de los botones del control remoto para rebobinar, avanzar cada vez más aceleradamente o retroceder el filme, ha variado esta situación. Hoy podemos, como en un libro, volver páginas atrás y rever las escenas, generar ralentís o aceleraciones, saltar episodios, etcétera.

⁹Las técnicas actuales de reproducción de música abren múltiples “manipulaciones” por parte del auditor.

¹⁰El mismo vocablo lo define: el *transfuga* corre a través del terreno.

El tipo del *transfuga* no genera relectores, sí el del *explorador*.

Pascal nos advierte que hay un doble riesgo al leer un texto: el leerlo muy rápidamente o el leerlo muy lentamente. Ambas formas nos distancian de lo que el texto realmente dice. Si se lee rápidamente, se saltan aspectos que pueden ser esenciales; si se lo lee muy lentamente, el lector comienza a proyectar desde sí lo que no está en el texto y cree descubrir en él. El lector “lento” comienza a *su-poner*, a poner por debajo de la letra, lo que luego cree percibir.

El lector debe ser flexible y seguir el ritmo que el texto impone o pide. Nadie puede precipitarse en el cursado de las páginas de *En busca del tiempo perdido*. Ni demorarse en las de *Las aventuras de Tom Sawyer*. Hay lectores necesitados de indicaciones lectoras, como en las partituras: aquí leer *molto vivace*, aquí leer *moderato*. O como en las indicaciones viales: “Espacio”, “Reduzca la velocidad”, “Mínima 100”, etcétera¹¹.

Hay una tendencia a excluir las obras clásicas, como la *Odisea* o el *Quijote*, de las listas de lecturas para adolescentes. No hay fundamento para ello. Por supuesto, es insano dar la lectura íntegra de la obra cervantina a un chico de escasos 12 años. Le tomará un rechazo visceral. Pero sí podemos avanzar con los siete primeros capítulos, que constituyen una primera salida y el regreso del héroe. Tienen una unidad propia, aunque no aparece allí la figura de Sancho. O bien, seleccionar un par de pasajes que mantengan cierta esfericidad en su desarrollo. El niño va a entender —con las aclaraciones de lengua necesarias— el nivel fáctico de esas aventuras, percibirá el juego entre la dignidad de los ideales del caballero y la malignidad de los hombres, o la dureza de la realidad que los ignora. Pasados los años, revisitará el texto y entonces calará en otros niveles, no advertidos en aquella primera lectura.

El texto, como un río, fluye

Esta relectura enriquecedora responde a la advertencia de Heráclito: “Nadie baja, o se baña, dos veces al mismo río”. El dicho del presocrático responde a una doble razón: las aguas del río han seguido fluyendo y no son las mismas de la primera vez, y la persona que baja al río tampoco es la misma, ha cambiado, como buena criatura temporal.

Que un texto cambie como un río parece rechazable, pero filológicamente se da. Tomemos la primera frase del *Quijote*, que antes mencionaba: “En un *lugar* de la Mancha, de cuyo nombre *no quiero acordarme*...”. En ella hay, por lo menos, dos cambios desde el siglo XVII al XXI: a) El vocablo *lugar* no tenía el sentido de vaguedad designativa que hoy tiene; entonces significaba “una aldeíta o un pueblo pequeño”; b) “no quiero acordarme” no se refiere a una decisión voluntaria de no hacerlo, sino a una imposibilidad; quiere decir “no puedo acordarme”. Para muestra basta la frase de apertura. Al plano de la letra se le suma la perspectiva del lector, que acude, pasado el tiempo, al mismo río. La experiencia de vida, por un lado, y otras lecturas —por ejemplo, novelas de caballería, el libro de Unamuno sobre la novela de Cervantes, crítica literaria— le han aguzado la atención y la comprensión para aspectos que antes no pudo ver por no haber vida densa en el adolescente lector y disponer de poco bagaje cultural literario. Nada digamos si el lector ya no es un chico que se enfrenta a sus primeras lecturas, sino que es nada menos que un Pierre Menard, que por poder releerlo a su manera, lo puede rescribir. Obvio desarrollar esto que ha hecho correr ríos de tinta.

Sin llegar a aceptar, en forma radical, aquello de Oscar Wilde de que la niebla de Londres era una percepción a la que nos habían acostumbrado los cuadros de los impresionistas, algo de esto hay en la modificación de interpretación

¹¹Frente a los lugares comunes de los carteles en las rutas, pueden citarse dos que merecerían el rescate del “Proyecto Cartele”: “Espacio, no hay hospital” y “Circule con cuidado, no hay escuela”.

que la frecuentación de otros libros genera en la relectura de los textos ya visitados. Las lecturas nos modifican la visión de la realidad. Es imposible ver adámicamente una plaza con una fuente, en otoño, sin verla a través del poema sabido de Machado; o un mero edificio de varios pisos, sin que se nos instale el poema de Fernández Moreno: “Setenta balcones...”. La pre-visión se nos interpone.

Cuando las segundas partes sí son buenas

La relectura permite, entre tantas cosas, descubrir el enlambamiento sabio que la ardida retórica ha ejercido sobre nosotros en la lectura virginal, los recursos de la palabra y sus efectos, los artificios astutos que nos manipulan sutilmente si cumplen con su doble condición: ser eficientes e invisibles, a la vez, como una inconsútil tela de araña. La primera lectura es puro gozo, es dejarse ir, manejado por los recursos del autor, con docilidad, sin reticencias ni aduanas, por ascensos y descensos, desvíos y retornos del verso o de la prosa. Una segunda lectura la hacemos desde una mirada crítica, analítica, evaluadora de esa primera gozosa. La impertinencia de detenerse en la primera lectura para analizar los procedimientos del autor —cómo maneja los encabalgamientos y los juegos ecoicos de la rima; cuál es el punto de vista desde el cual se nos narra la vida, etcétera— quiebra ese primer contacto que debería ser puramente hedónico. Pero el deseo de tener el control en nuestras manos nos lleva a aplicar el análisis en lo que cursamos. Y como dice el refrán: “El gozo al pozo”.

A diferencia de lo que se dice, con verdad, de segundas partes de libros y películas, en los libros, si estos son valiosos, la relectura siempre es un premio. Siempre segundas lecturas fueron provechosas y gustosas, claro que de textos que valgan la pena, o el regozo, por ser justos.

Cuando éramos escueleros, en las clases de Geografía trabajábamos a partir de un croquis que solo contenía el contorno de la República

Argentina. Y, limitados por ese perímetro, pegábamos un papel manteca en el que marcábamos el sistema de los ríos, luego aplicábamos otro papel con la división política y un tercero con las capitales de las provincias, y así integrábamos un mapa del país. Las sucesivas relecturas de un texto van integrando gradualmente una visión crecientemente completa de él, en una tarea que asemeja aquella de la cartografía elemental de la escuela elemental. El refranero nos pauta ese proceso gradual: “De a uno come la gallina y se enllena” o “Poco a poco hila la vieja el copo”.

En la primera lectura de la fábula vemos a la oveja como tal. En la segunda, hemos reparado en la frase esopiana *De te fabula narratur*: “De vos habla la fábula, pibe, y no de una oveja”. Y vemos al hombre en la oveja. Es una oveja de doble fondo que nos lleva a la aplicación a lo humano. Es como dice Eduardo Mallea: “La literatura en la que hablan delfines sobre delfines, en rigor, hablan humanos adelfinados o delfines humanizados”.

El nombre de la mejor lectura

La relectura descubre, des-tapa, des-vela. Es apofántica (¡qué tal!), pues nos muestra la realidad, o la verdad, detrás de la letra.

La primera lectura debe afirmarse con vigor en el nivel literal del texto, en su comprensión cabal. Sin este apoyo, todo es oscilante y un tembladeral. Tzvetan Todorov recuerda la necesidad inicial de fijar el sentido literal con la mayor precisión posible. No siempre es fácil hacerlo, aunque parezca obvio. La aplicación de la atención al renglón es penetrativa y venteará los siguientes niveles de sentido. Detrás del primer sentido básico está el “seso escondido”, el sentido segundo y tercero y cuarto, quizá.

San Agustín, en su abordaje lector de las Sagradas Escrituras, halla tres niveles diferenciales. Santo Tomás señala cuatro, que aplicará Dante en la “Carta al Can Grande de la Scala”, preliminar a *La divina comedia*, a su propia obra. “Y salió el pueblo hebreo de Egipto”: 1) sentido literal histórico; 2) sentido alegórico: salió el

hombre de una situación dificultosa; 3) sentido moral: salió el hombre de la esclavitud del pecado, y 4) sentido anagógico: salió el alma de la cárcel del cuerpo.

Hay ediciones anotadas de los grandes textos que auxilian, con su aparato crítico en notas, a una lectura gradualmente más comprensiva. La apostilla marginal puede ser aperitiva del texto mismo. El comentario es el mentar juntamente. La nota es el hombre anejo al texto. Otras veces, en cambio, no son notas filológicas, sino logofílicas, como aquella a la manera de la que apunta Marco Denevi: “Dice el texto: «períptero»”.

Aclara el crítico: “Lo que rodea la cella”. Con lo cual quedamos tan apampados como antes.

Relectura es el nombre de la mejor lectura, de la lectura comprensiva, penetrativa, profundizadora. La relectura supera la costra de las apariencias, calando cada vez más hondo. “So mala capa yace buen bebedor”, dijo el Arcipreste.

Con variante y ampliación del dicho, cabe estimar: “Dime con quién andas, dime lo que comes, dime lo que vistes...”. “«Dime lo que lees y te diré quién eres» es un aforismo cierto, pero te conoceré mejor si me dices lo que lees”.

La microficción

1. El cuentículo más breve del mundo¹²

El minicuento más antologado en los últimos años y, al parecer, el más breve de cuantos hayan sido escritos, es “El dinosaurio” de Monterroso. Baste una muestra del reconocimiento del que ha sido objeto. Italo Calvino escribió: “Yo quisiera preparar una colección de cuentos de una sola frase, o de una sola línea, si fuera posible. Pero hasta hoy no encontré ninguno que supere el del escritor guatemalteco Augusto Monterroso: «Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí»¹³.”

La fama alcanzada por este ultraminicuento no debe asociarse a la dinosauriomanía imperante en estos días, que ha puesto de moda a los reptiles prehistóricos (nada más novedoso que lo paleontológico), que se asoman ubicuamente en pósters, historietas, dibujos animados, juguetes y golosinas. Nada digamos de la avalancha bibliográfica que ha desatado e irrumpe en las librerías como un dinosaurio en un bazar de cristales. O la difusión de la novela de Michael Crichton *Parque Jurásico*, generadora del imprevisible filme de Steven Spielberg. El texto de Monterroso es muy anterior.

La atracción por los dinosaurios es la atracción por lo terrible (*deinós* significa eso en griego) que, se sabe, es una sostenida obsesión humana. La dinosaurioadicción es cíclica. Tengo testimonios de su primera aparición en Buenos Aires, en 1900. Publicaciones de la época muestran una invasión de estas animabestias subidas a la Pirámide de Mayo, en las escalinatas de la Catedral o penetrando en la Casa Rosada, en ilustraciones

de impecable dibujo. La segunda oleada en que se alertó que “los dinosaurios vienen marchando” fue en la década del veinte. Entonces los dinosaurios fueron impulsados y redivivos por *El mundo perdido* de Arthur Conan Doyle que, aunque es una obra anterior (*Lost World*, 1912), se impuso en la década siguiente. El profesor Challenger descubre en la cuenca del Amazonas una reserva intacta de fauna jurásica. De paso, apunto que el libro nos menciona, algo distorsionadamente, a los argentinos, cuando dice del sabio: “Era el suyo el valor que sostuvo a Darwin entre los gauchos de la Argentina”, lo que sugiere, falazmente, la peligrosidad de nuestros paisanos. El cine del treinta difundió imágenes dinosaurianas.

El brevicuento de Monterroso fue difundido en su primer libro: *Obras completas (y otros cuentos)*¹⁴, de 1959, pero data de años anteriores.

“El dinosaurio” es una microficción narrativa de una sola línea: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

La inclusión de este renglón como obrita independiente en el seno de un volumen de textos narrativos subraya que el autor estaba consciente de su potencialidad y eficacia sobre el hipotético lector.

El uso de los dos adverbios *cuando* y *todavía* alude a una historia previa al texto, a una prehistoria, a un elemento pretextual que el texto concluye. Hay dos elementos actuantes en esta relación, que se confrontan.

Una tercera persona, indicada desinencialmente en la forma verbal conjugada *despertó*, que

¹²Publicado en Barcia, Pedro Luis. “El cuentículo más breve del mundo. Homenaje a Monterroso”, en *Idea Viva. Gaceta de Cultura*, Buenos Aires, n° 15, marzo de 2003, pp. 8, 9 y 30.

¹³En *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela, 1990, p. 64.

¹⁴Hay edición actual: Barcelona, Anagrama, 1990. “El dinosaurio” se lee en p. 77.

puede ser singular, el hombre, la mujer; o colectiva, el pueblo, la familia, el regimiento, el país. El dinosaurio es el otro elemento actuante, bien definido. El *adverbio* todavía es una de las claves sugestivas de esta línea. Señala una perduración temporal, una permanencia patente del animal antediluviano, tal vez más allá de lo esperado. “Él”, al despertar, halla aún al animal *allí*. Hay, además, un contraste entre los dos estados de “él”: del sueño a la vigilia. De este desplazamiento es que nace el efecto del dinosaurio frente a él: sorpresa, terror, perplejidad, deslumbramiento, entusiasmo. Nada se nos dice acerca de la reacción al momento de despertar. Tampoco sabemos si lo había creído parte de su sueño y “ahora” lo descubre como real; o bien, que estaba en la vigilia previa al sueño y lo reencuentra al volver en sí. Cabría la posibilidad de que, frente a la contundente presencia del saurio, “él” haya buscado en el sueño una vía de evasión, que advierte como inútil y frustrada al reabrir los ojos y retornar a la vigilia: el animal permanece allí. O si no, la fijez de lo onírico lo ha impuesto en la realidad cotidiana. El *allí* indica una distancia respecto del sujeto que padece la experiencia de volver a verlo. La voz narrativa no utiliza *aquí*, que incluiría al narrador en un plano homodiegético. Está *allí*, a la distancia suficiente que permite apreciarlo con cierta perspectiva. No sabemos qué espacio se supone en ese *allí*.

El tiempo, esencial en el proceso narrativo, se instala desde el adverbio de apertura y toda la oración subordinada previa privilegia lo temporal. El tiempo es coprotagónico en la línea, como en los grandes textos narrativos.

Este minicuento —que extrema el género de la brevedad— está preñado de densidad y cargado de poder motivador que activa diversísimas interpretaciones posibles: alude a un proceso, a un discurrir temporal, abre ambigüedades, insinúa desplazamientos de lo onírico a lo consciente,

etcétera. El dinosaurio es lo que en la literatura fantástica se llama “la presencia”, “la cosa”, pero macroscópica. El cuentículo incorpora, en una de sus posibles lecturas, uno de los más antiguos motivos de la literatura fantástica: el testimonio objetivo que, proveniente del sueño, perdura en la vigilia: como la flor de Coleridge o la llave de la alcoba secreta. El dinosaurio es, técnicamente, esa flor y esa llave. En fin, es un notable logro de Monterroso el haber adensado tal capacidad de sugerencia en tan exigua materia textual.

Postulo que la fuente incitadora de la línea cuenticular de Monterroso se halla en la primera de las dos partes que integran la biología narrativa de Horacio Quiroga: *El salvaje*, constituida por “El sueño” y “La realidad”¹⁵. La primera versión de “El sueño” se llamó “El dinosaurio”. El cuento recoge la historia narrada por un misántropo, exiliado en el Guayrá con una firme resolución de “regresión total a una vida real y precisa”. “Día tras día iba rastreando en mí la profunda fruición de la reconquista, de la regresión que me hacía dueño absoluto del lugar que ocupaban mis pies (...); llegué a ver brotar en mi cerebro vacío, la lucecilla débil, fija, obstinada y moral del hombre terciario” (p. 227). Revela que en ese proceso de involución halló: “Un dinosaurio... un nothosaurio carnívoro. Pero yo no fui hasta su horizonte: él bajó hasta nuestra edad” (p. 226).

Y un señalamiento clave: “Durante tres meses fue mi compañero nocturno, pues a la primera fresca del día, me abandonaba”, y reitera: “Jamás lo hallé de día (...) no me era accesible sino de noche”. Al parecer, o así lo creyó el hombre, no viajó este en el tiempo, sino la bestia hacia él, pues: “Por mi parte, mi vida de día proseguía su curso normal mismo, en esta casa”. El deseo de regresión trajo lo prehistórico al presente, al tiempo que en él se acusaba el terciario. Hasta que un día mató al dinosaurio, porque era un carnívoro hambriento, y él, un hombre terciario que debía

¹⁵Quiroga, Horacio. “El dinosaurio”. Buenos Aires, *Plus Ultra*, nº 35, marzo de 1919. Con el título de “El sueño”, en *El salvaje*, Buenos Aires, Sociedad Cooperativa Ediciones Ltda. “Buenos Aires”, 1920. Cito por *Cuentos completos*, edición al cuidado de Alfonso Llambías de Acevedo, Montevideo. Ediciones en la Plaza, 1978, t. I, pp. 225-230.

luchar por su subsistencia. Hay varias posibilidades interpretativas: que el hombre viajara hacia el saurio o a la inversa, pero solo en el sueño; o que ambas se postulen en la vigilia. Gracias a la reversibilidad de ciertas situaciones fantásticas, pueden imaginarse idas y retornos en los dos sentidos. Vivimos lo que soñamos, soñamos lo que vivimos. De este plexo de posibilidades surge “El dinosaurio” de Monterroso, como continuación posible de “El dinosaurio” de Quiroga, o de un momento de dicho texto. Es lo que experimentó el misántropo “cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”, en su realidad misionera del siglo XX: había perdurado en la vigilia, a la luz del día, después del despertar. “El sueño” —segundo título, que facilita una explicación desde lo onírico— se constituiría en el pre-cuento de Monterroso. La realidad pre-textual del guatemalteco sería el texto quiroguiano. La lectura de “El dinosaurio” de Monterroso supondría, pues, una clave intertextual¹⁶. Monterroso conocía bien la obra de Quiroga, a la cual dedicó un breve pero calador ensayo, “Las muertes de Horacio Quiroga”. Sin lugar a dudas, había cursado “El salvaje”¹⁷.

Como las obras acreditadas en la historia de las letras, “El dinosaurio” ha generado imitaciones y variantes, descendencia que ratifica la potencialidad creativa de ese cuentículo. Quiero traer aquí una de ellas, su autor es Carlos Antonio Castro. La titula:

“Parodia siniestra”:

*Nihil (novum sub sole) obstat: Titus Mons. Roseus
“Cuando Nicaragua despertó, Somoza todavía
estaba allí”*

El autor presenta su minicuento como una parodia del de Monterroso. El adjetivo siniestra alude al contenido o aplicación de la variante textual. El texto es eso: una variante textual

intencionada, de aplicación histórica, subespecie política, una recreación actualizada de una situación que pareciera antiquísima y, de golpe, se nos muestra reciente, con toda la contundencia de su señalamiento histórico-político. Dos nombres propios —Nicaragua y Somoza— sustituyen a los dos sujetos y transmutan por completo el minirrelato, haciéndolo historia dolorosa y contemporánea. Diría que el elemento que se carga de fuerza expansiva en esta nueva versión de “El dinosaurio” reside en el verbo: despertó. La patria de Darío padecía una larga pesadilla. Pensó que era un mal sueño el gobierno somozano, pero un día advirtió su realidad aplastante, maciza, bestialmente enorme, dinosauria. Ese despertar es un despuntar, el comienzo de una nueva etapa, la revolucionaria, frente al dinosaurio político, inexplicablemente subsistente, perviviente en nuestro siglo con su pesada estructura antediluviana.

Hay un agudo juego en el epígrafe de esta “Parodia siniestra”. Está en latín. Si quitamos el paréntesis y el *obstat*, se trata de un versículo del Eclesiastés (1.9: *Nihil novo sub sole*, “No hay nada nuevo bajo el sol”). En principio podemos, por lo menos, hacer una doble lectura versicular. Una, que la creatividad humana es engañosa, que la originalidad o la sorpresa son inexistentes. (La Rochefoucauld escribía abusivamente: “Todo está dicho y hemos llegado demasiado tarde”). Luego, lo que hacemos son variaciones sobre originales adámicos previos. Esa lectura anima a los estudiosos de la cronología a rastrear las fuentes previsibles de toda falaz novedad. Una cosa no es sino *rifattura* de otra, un cuentículo de Castro, de otro de Monterroso. Solo nos restan vueltas de tuerca, revitalización de los tópicos, etcétera. A la luz de esa primera lectura, lo que se define como “parodia” está denunciando, en su denominación, la relación con algo previo:

¹⁶Se advierte una diferencia esencial entre las dos versiones, “El dinosaurio” y “El sueño” de Quiroga, al final de los textos. El confidente, al que el protagonista narra lo sucedido, reflexiona sobre la historia y comprende que: 1) “un día u otro iba a vivir realmente lo que había soñado” (“El dinosaurio”), y 2) “aquel mismo hombre había vivido realmente, hacía millones de años, lo que ahora solo había sido un sueño” (“El sueño”). El cuentículo de Monterroso pudo seguir cualquiera de los dos finales: el que el sueño reiterado impone, en la realidad futura, el dinosaurio de su mundo onírico, y la segunda, que “recordaba”, en su sueño, una realidad que su especie vivió millones de años atrás, y que ahora afloraba en su inconsciente colectivo, por el camino del sueño.

¹⁷En *La palabra mágica*, México, Era, 1983, pp. 1 y siguientes.

el texto parodiado. Castro subraya, para el suyo, la necesaria lectura intertextual con el cuentículo de Monterroso: modelo para variar.

La segunda lectura de la frase del Eclesiastés es entender que alude a la continuidad de lo humano y aun de lo mundano, que no presentan innovaciones profundas. Hay constantes, desde los días de los dinosaurios hasta nuestros días. Solo cambian los sitios y las fechas. Las situaciones humanas son como mónadas sostenidas y recurrentes. Él o Nicaragua. Dinosaurio o Somoza, son variantes de una realidad subyacente.

Esbozadas estas dos posibles lecturas —entre otras— del texto del Antiguo Testamento, quedaría por considerar el uso intencionado del paréntesis que, quitándolo, lleva a una segunda lectura: *Nihil obstat. Titus Mons. Roseus*. Hallamos la expresión “Nada se opone”, que es la acostumbrada para el *Imprimatur* (“puede ser impreso”), fórmula que usa el religioso para autorizar la impresión del libro que ha sido sujeto a su dictamen canónico. Ha pasado la censura, se lo considera ortodoxo. En cuanto a la firma, no es sino una variante de “Augusto o Tito Monterroso”: Titus Mons. Roseus, “Tito Monseñor Rosado” (de *roseus*, “rosado”, aunque el autor se define como “rojillo”). En síntesis, lo que Castro sugiere es que el autor lo ha autorizado. Monterroso le ha dado su *nihil obstat* para esta parodia siniestra. Al tiempo, en un juego de connotaciones, la presencia de una frase inicial que combina una negativa de originalidad bajo el sol (Gómez de la Serna hubiera dicho “pero no sub luna”, con una fórmula que alude al proceso de la censura de un texto) pone en movimiento todo un campo semántico propicio para la lectura subsiguiente.

La invocación al autor, Tito Monterroso, que libera al parodiante de toda culpa, tiene, por lo menos, dos niveles de interpretación. Por un lado, el autor renuncia a un sentido de aplicación hegemónica y única de su texto; admite la libertad

aplicativa, porque sabe que la creatividad vive en variantes y de variantes. Por el otro, el parodiante sabe que comete una herejía textual al limitar un texto tan abierto como el original “El dinosaurio” a una aplicación temporoespacial, a una lectura histórico-política, renunciando a la multiplicidad de sentidos concurrentes y posibles. Pero es ejercicio de libertad creativa. La parodia logra su plenitud de impacto gracias al respaldo del texto parodiado.

“Fecundidad: hoy me siento bien, un Balzac, estoy terminando esta línea”. Monterroso, *Movimiento perpetuo*, p. 61.

El epígrafe sería engañoso para el lector que no conociera los siete o más volúmenes que recogen la producción literaria del autor. En estos tomos no se hallará sino una o un par de obritas asimilables, en la extensión, a “El dinosaurio”. Esto es inusual. Otro hubiera abundado en minicuentos, estimulado por el éxito de su piccota. Dos reflexiones del autor lo aclaran: “No me gusta repetirme. Personalmente siento que uno no debe encontrar jamás una fórmula” y “Después de hacer ese, por alguna causa misteriosa, siento que ya no debo hacer nada ni siquiera parecido”¹⁸.

Monterroso ha escrito cuentos largos, ensayos y una novela: “Sin embargo, a los críticos, siempre distraídos, les es más cómodo leerme a la carrera y dar la idea de que siempre escribo cosas de una línea como «El dinosaurio»” (ob. cit., p. 132). Parte de la crítica ha hecho dos reducciones con la obra de Monterroso. Una, la de estrecharlo a autor de brevedades. Bastaría advertir que “El dinosaurio”, en el diseño del libro *Obras completas*, está precedido y seguido por dos largos cuentos, de dieciséis y veinticuatro páginas respectivamente, lo que, por valor de posición intercisa, acentúa la brevedad extrema del cuentículo. La segunda reducción es más grave: limita a Monterroso al autor de “El dinosaurio”. Dicho en latín, para mayor impresión: *Monterroseus est auctor unius lineae*¹⁹.

¹⁸Viaje al centro de la fábula, Barcelona, Anagrama, 1992, pp. 34 y 36.

¹⁹Monterroso es uno de los mejores humoristas de la literatura hispanoamericana. Su agudo y comprensivo humor lo llevó a escribir “Estatura y poesía”, en *Movimiento perpetuo*, Barcelona, Anagrama, 1990, pp. 125 y ss.: 1ª ed. de 1972. Él, que medía 1.60 m de altura, evocaba al gremio de los más prestigiosos bajitos: Napoleón, Lenin, Alfonso Reyes, etcétera, y, propio de un humorista de ley, cerraba sus reflexiones con una penetrativa y melancólica alusión a las desveladas noches de Leopardi, agujoneado por su escasa estatura.

Para acentuar la confusión de los cajoncitos de los clasificadores genéricos, el autor, notable humorista, escribe: “Y luego se me ocurrió la idea, más infortunada aún, de incluir en ese pequeño volumen un cuento, que ni siquiera es cuento, sino novela, de una línea, titulado además «El dinosaurio», cuando escasamente existe un animal más risible” (*Viaje...*, p. 55). Más de un crítico quedará apampado ante esta declaración.

Atendamos a una de sus afirmaciones: “Me he dado cuenta de que mi tema principal ha sido el de la inseguridad ante lo que se es o lo que se hace” (*Viaje...*, p. 122). En “El dinosaurio” late ese tema, con peculiar matiz: el hombre padece la inseguridad al despertar y no saber en qué plano está viviendo.

En un ensayito suyo titulado “La brevedad”, escribe: “Lo cierto es que el escritor de brevedades nada anhela más en el mundo que escribir interminablemente largos textos, largos textos en los que la imaginación no tenga que trabajar” (*Movimiento...*, p. 149). Adviértase la carga descalificante de la frase final para con las dilaciones y extensiones. “El dinosaurio”, en cambio, en su ceñida brevedad, se propone a la imaginación como materia estimulante y plástica, que la incita a que trabaje sobre ella. Este cuentéculo no es para lectores ociosos, apoltronados, cómodos o precipitados. Esta es la paradoja de lo breve.

2. La microficción en la obra de Enrique Anderson Imbert²⁰

“La microficción es la gracia de la literatura”.

Edmundo Valadés

La microficción desde hace casi una década es moda para lectores, autores y críticos. Se la busca,

se la produce, se la analiza. No es este el caso de Enrique Anderson Imbert como autor, quien ha tenido una larga convivencia con esta forma de generillo literario²¹. EAI no se ha puesto *à la page*, como es de uso en otros, con esta modalidad creativa. La cultiva desde hace más de sesenta, más bien de setenta, años. En 1965 publicó *El gato de Cheshire*, libro compuesto íntegramente por este tipo de piezas, escritas entre 1926 y 1964²². Desde *Las pruebas del caos* (1946) siempre le hizo espacio a los cuentéculos en una o varias secciones de sus libros. En EAI, pues, no ha sido moda sino modo creativo natural en él. De allí que, con mayor razón, sea un aspecto de su obra que merece atención crítica.

Hace años, en Venezuela, publicó una colección de sus obritas con el título *Cuentos en miniatura*²³. Todo habla, pues, de una presencia sostenida en su producción y una preferencia creativa por esto, que, siguiendo con el juego de los diminutivos, podríamos llamar “generillo”. Este diminutivo, como ninguno de los otros que usé aquí, significa un *capitis deminutio*, o “disminución de categoría”, para hablar en la lengua jurídica de los romanos. Para que evitemos identificaciones erróneas de tamaño y calidad, atendamos a la sabia advertencia que ya nos alcanzó desde el siglo XIV el Arcipreste de Hita, en el pasaje “De las propiedades que las dueñas chicas han” (1606-1617) de su cursado *Libro de buen amor*.

*Ca siempre me pagué de pequeño sermón
e de dueña pequeña e de breve razón* (1606 b-c).

Allí conviven, en el elogio de lo pequeño y lo valioso, la jerigonza, piedra preciosa, el grano de pimienta, la nuez, la pepita de oro, el rubí, la calandria, el ruiseñor y la dueña chica. Hay en

²⁰Barcia, Pedro Luis, en AA.VV. *La obra de Enrique Anderson Imbert*. Edición dirigida por María Elena Vigliani de La Rosa. Buenos Aires, Universidad Austral, 2002, pp. 75-85.

²¹Citaré la obra del autor por *Narraciones completas*. Buenos Aires, Corregidor, 1990, dos tomos, indicando el tomo con número romano y la página con arábigo. Para evitar adjetivos *sesquipedalia verba*, como “andersoniana” o “andersonimbertiana”, prefiero el alfónimo “EAI”.

²²En el Prólogo a esa obra recuerda que fue en La Plata cuando en 1926 empezó a escribirlas: “(¿Recuerda, don Ezequiel Martínez Estrada?, ¿recuerda el aula del cuarto año del colegio Nacional?). Aquellos intentos se hicieron cada vez menos torpes gracias a la Biblioteca” (I, 395). El autor, en 1926, tenía 16 años.

²³*Cuentos en miniatura*. Caracas, Equinoccio, 1976.

este pasaje una suerte de “poética de lo pequeño” y una advertencia al riesgoso engaño de las apariencias. Las dos apuntaciones valen para la microficción.

Nuestro país ha generado una estimable cantidad de minicuentistas, desde Lugones y su *Filosofícula* en adelante. Han cultivado el género Ana María Shua, Marco Denevi, Isidoro Blaisten, Ángel Bonomini, Osvaldo Svanascini, Juan-Jacobo Bajarlúa, Rodolfo Modern, naturalmente Borges, y tantos más. En esta tradición se inserta, muy tempranamente, la obra de EAI.

En rigor, deberíamos hablar inicialmente de *minilectura*, y a partir de este encuadre, de los diferentes géneros de ella, entre los que se encuentran, en prosa, el refrán, el aforismo, la greguería, la microficción, el cuentículo, etcétera.

La denominación *microficción* es abarcadora, porque, como su original inglés *fiction*, indicaría todo lo creativo por la palabra escrita, según el uso que supo darle Borges en sus *Ficciones*. Esta modalidad comprendería varias formas, a su vez, en su seno. Así es advertible la preferencia de varios autores por la microficción expositiva o interpretativa, como en algunas piezas del *Museo* de Borges y Bioy, o en las páginas de *El libro del señor de Wu* de Modern. En cambio, en otros autores lo dominante es la microficción narrativa, como en EAI. A esta modalidad la podemos llamar *microcuento*, *minicuento* o *cuentículo*. Los microcuentos de EAI exhiben planteo, nudo y desenlace, ortodoxamente.

El *minicuento* no es el “cuento breve”, materia sobre la que escribiera Poe en su reseña de Nathaniel Hawthorne, por ejemplo, y del cual dijo que admitía ser leído de una sentada, sin interrupciones, digamos en poco más o menos de media hora. El minicuento es una ficción brevísima que, en sus versiones más

amplias se expande a un par de páginas, como “Continuidad de los parques” de Cortázar o casi todos los contenidos en una de las antologías de Fernando Sorrentino²⁴. El ideal del cuento hiperbreve es un par de renglones. Tal vez el más famoso en su especie sea “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, textillo de una línea a cuyo comentario le he destinado varias páginas de un trabajo mío²⁵.

En el caso de EAI conviven dos formas del cuento brevísimo: los que comprenden una página, aproximadamente, y los que ocupan de dos a quince renglones. Podríamos decir: los *brevísimos* y los *hiperbreves*. Aquí atenderé a estos últimos.

El minicuento no es un fragmento, obviamente, es una totalidad autosuficiente. Es pequeño y completo, como un *bonsái narrativo*. Tampoco debe estimarse que la exigüidad verbal del cuentículo es sinónimo de sencillez elemental. Suele haber mucha tela plegada en él y hospedar polisemias excitantes. Como esas lentes que usan los fotógrafos, llamadas “ojos de pescado”, capta en su pupila reducida una vasta porción de la realidad, mayor que otras lentes normales.

Tampoco se estime que la mitificación es labor de ociosos. Para los que piensan esto, les recuerdo la frase de Heine: “No he sido más breve porque no he tenido tiempo”.

Son muchas las designaciones que han ido recibiendo estas *microdiégesis*, para decirlo a lo griego. Algunas de ellas son, además de las mencionadas hasta aquí: ficción relámpago, cuento chip, *sudden fiction*, ficción repentina, ficción instantánea, ficción explosiva, etcétera.

Pero, para restringirme a lo producido por EAI, atendamos a las nominaciones que él les ha aplicado a las suyas. Habla de “estas *miniaturas*” (I, 396). Y recuérdese lo apuntado de su antología *Cuentos*

²⁴En dos ocasiones, al menos, Cortázar aludió a este cuento suyo como muy breve: “Es el cuento más breve que he escrito, y tal vez uno de los más breves que se han escrito, porque es un cuento y al tiempo tiene un mínimo de palabras, en ese plano es un minicuento”, en Prego, Omar. *La fascinación de las palabras. Conversaciones con Julio Cortázar*, Barcelona, Muchnik, 1985, p. 41. “Hay un cuento, «Continuidad de los parques», que es el más corto que he escrito y creo que uno de los más cortos de la literatura universal; tiene página y media”, en González Bermejo, Ernesto. *Revelaciones de un cronopio. Conversaciones con Cortázar*, Buenos Aires, Contrapunto, 1986, p. 118.

²⁵Ver el texto en el punto 1 de este Apéndice III.

en *miniatura*²⁶. La denominación es acertada pues alude, en su origen, al trabajo de orfebre minucioso del miniador, iluminador de manuscritos: hay mucha adecuación entre un microcuento y una mayúscula historiada, que cifra en su escueto espacio toda una situación y varias alusiones. Basta con que repasemos algunas de las ediciones con ilustraciones miniadas de Dante.

Una segunda forma designativa usada por EAI es la de *casos*. En *Las pruebas del caos*, *El grimorio*, *El tamaño de las brujas* o *El anillo de Mozart* aparecen secciones que agrupan los cuentecillos bajo esa denominación.

Este uso del vocablo *caso* se aparta del manejo que de él hace el folclore literario al denominar así a una de las especies narrativas orales en prosa. Aunque sí tienen en común, o pueden tener, en EAI casi siempre se da el versar sobre hechos insólitos y proyecciones inesperadas. Ángel Bonomini tiene todo un *Libro de los casos* y Juan Carlos Ghiano agrupa en secciones así tituladas algunas piecitas narrativas breves en sus libros de cuentos. En los dos casos de estos escritores, la extensión formal de ellos es sensiblemente superior a la escuetez narrativa de EAI, de ceñida factura. Los de EAI son cuentos *in nuce*, apretados y llenos de capacidad expansiva.

Una tercera denominación que el autor les da a sus creaturas es la de *cuasicuentos*, por ejemplo en *La botella de Klein*. Esta denominación, en mi estimativa, no parece feliz. Da la impresión de que se refiere a larvas en desarrollo que no han alcanzado aún el proceso de mutación hasta la mariposa. O, peor aún, la imagen del renacuajo informe. Las piecitas de EAI son redondas, completas; podrá decirseles “cuentos ranas”, pero nunca “renacuajos”.

Aquí cabe hacer una aclaración para salvar dos desenfoques comunes en los abordajes a estas petipiezas literarias. El primero las considera

formas inacabadas, germinales, larvadas, carentes de un despliegue que les dé entidad. Por eso descalifico lo de *cuasicuentos*. Los de EAI al menos son piezas que cumplen con la esfericidad, para usar una denominación grata a Cortázar, cuando se refiere al cuento. El cuentículo en EAI tiene autonomía y, estéticamente hablando, nace conformado, ha logrado su forma. No se trata, pues, de un feto narrativo o de un cuento abortado.

El segundo desenfoque es el inverso, podría decirse. El cuentículo pareciera originarse en un proceso de *jibarización*, en el que una masa narrativa mayor es sometida a procedimientos reductivos hasta alcanzar la cabeza el tamaño de un puño. En el cuento se lograría quitándole detalles ociosos, descripciones incidentales, digresiones. Tanto como aquello que dijo Quiroga, falso desde luego: “El cuento no es sino una novela depurada de ripios”. El cuentículo sería un cuento depurado de excrecencias y sobrantes. Cuento jibarizado, finalmente.

La concepción del cuentículo es la de un organismo unicelular. Su naturaleza es así, cabal. No está a medio camino, como un batracio; no es el resultado final de una descompresión de algo fofo e hinchado, a lo que se le quita el líquido o la grosura, como el efecto que producen esas bandas reductoras que pregonan los institutos de estética corporal.

Veamos ahora lo que podría considerarse una *poética operativa* del microcuento en EAI. Esta poética se compone de conceptos propios, acerca del cuentículo, y conceptos generales aplicables a su obra y, con ella, a los cuentículos.

1. “Mis cuentículos son mónadas” (I, 396). La designación, tomada del uso de Leibniz, es exacta. Son realidades cerradas en sí, sustanciales. Encierran la plenitud del ser, son centros dinámicos teleológicos y, por fin, reflejan el universo desde un punto de vista. La idea de totalidad echa por tierra lo de informe

²⁶El premio nobel Alejandro Solzenitzin escribió, en 1961, un conjunto de piezas breves, de media página o una, y los publicó con el título *Cuentos en miniatura*. Hubo una temprana versión directa del ruso por Irina Astaru, en Buenos Aires, Emecé, 1968. En rigor, no son narrativos sino que se organizan como imágenes de la naturaleza rusa esbozadas, sobre las cuales el escritor hace reflexiones acerca de la sumisión de su país o halla una suerte de “correlato objetivo” de las propias vivencias. Estrictamente hablando, no son cuentos.

y germinal. En cuanto a lo de una visión del mundo o una imagen del universo desde un determinado ángulo de enfoque, es acertado. Frente a esas mónadas, el lector debe proceder como William Blake cuando decía que la pupila del poeta tiene la aptitud de “ver la estéril vastedad del desierto en un grano de arena y la inmensidad del mar en una gota de su agua salada”.

2. “La originalidad de mis cuentos es más estética que temática” (I, 395). Se han ensayado clasificaciones de las situaciones dramáticas y de los argumentos narrativos, cuentísticos. Hay diccionario de ellos. Se sabe, los argumentos básicos son limitados. El resto son variantes. EAI gusta del arte de recontar materia tradicional. En uno de sus últimos libros, *Reloj de arena* (1995), muestra con inteligencia que todo cuento tiene su anticuento o cuento invertido, como las dos ampolletas del reloj que da título a su libro. Una misma materia narrativa ha sufrido, a través de las centurias y los milenios, variantes diversas y alteraciones renovadoras. Ya Pascal lo apuntaba con un ejemplo claro: “No se diga que no he hecho nada nuevo: la disposición de los temas es nueva. Cuando se juega a la pelota, ambos jugadores [habla del *jeu de paume* o pelota a paleta, con frontón] usan la misma pelota, pero uno la coloca mejor que el otro”. Es en la reelaboración estética y renovadora de la maestría ancestral que muchos de los cuentículos de EAI logran su grado de originalidad.
3. “(...) alegría de pellizcar una masa tradicional y conseguir, con un nuevo movimiento del espíritu, una página sorprendente” (I, 396). Esta intención concuerda y se articula con la anterior. La capacidad de dar un leve giro diferente a la vieja materia, un papirotazo leve, que desvía el curso esperado del relato conocido, y con lo que se aleja varios grados del final sabido. O bien, da una nueva vuelta de tuerca a la situación. O, como en otros casos ocurre, invierte el rotar de la tuerca —como esas tuercas especiales para las instalaciones de gas, que giran

contra las agujas del reloj, para atornillarse— y lo que siempre fue hacia la derecha, de golpe se torna sinistrógiro.

Es el caso, en EAI, del viejo cuento del ladrón y el rayo de luna, ya recogido en *Calila e Dimna*. El cuentículo de EAI invierte el desenlace: el ladrón, en lugar de precipitarse cuando procura asirse al rayo lunar, lo hace sin dificultad, baja por él hasta el patio de la casa vecina y se alza con la torta que estaba sobre la mesa, subiendo nuevamente por el rayo de luna, ante el asombro de cuantos lo observaban a escondidas. Puede verse la versión de EAI en I, 438. Igualmente, procede a una “alteración” de la microficción de Samuel T. Coleridge:

“Si un hombre atravesara el Paraíso en un sueño, y le dieran una flor como prueba de que hubiera estado ahí, y si al despertar encontrara esa flor es su mano... ¿entonces, qué?”.

Véase cómo se modifica la prueba del paso del viandante onírico por el Paraíso:

“Cuando Coleridge despertó se encontró con esa flor en la mano; comprendió que la flor era del infierno y que se la dieron nada más que para enloquecerlo” (I, 414).

A veces, un mismo asunto se recuenta, con variantes novedosas, varias veces, como en el caso del judío errante (I, 518) y Ashaverus (I, 543).

4. “Me sirvo de la cultura mejor que de la naturaleza” (II, 280). En efecto, EAI hace mucho espacio en sus cuentecillos a las situaciones narrativas tradicionales, conocidas a través de las grandes compilaciones de la cuentística universal. Estas obras, milenarias a veces, canonizadas por la crítica y aun por la escolarización, le dan pie para elaborar sus propias ficciones. Este principio operativo se asocia a los dos anteriores. Se trata, en la mayoría de los casos, de una leve modificación. Para advertir los cambios en los juegos temporales dados en la vieja historia de “El monje y el canto del pájaro”, que está en *Calila*, en las *Cantigas* de Alfonso X, en *Gesta romanorum*, y llega hasta versiones argentinas modificadas, como

“La escopeta”, de Julio Ardiles Gray. Contrástense las versiones medievales del cuento con la que propone EAI en I, 421.

Un ojo se aplica a una cerradura y ve otro ojo mirándolo. Una mano se sume codiciosa en un cofre con joyas: “(...) y hundió la mano en un cofre lleno de joyas. En las tinieblas sintió los dedos de otra mano que también estaba acariciando el tesoro” (I, 404). En este punto, EAI cuenta con la competencia cultural-literaria del lector. Porque estas piezas son guiños apelativos a la complicidad de quienes conocen las versiones precedentes y pueden estimar cuál es el grado de aporte personal de nuestro autor. El lector incompetente queda fuera del juego lectivo. Uno cursa un cuentículo y translee en él las versiones previas a que ha sido sometida esa materia, y aun puede saludar a los conocidos, evocados por el retratamiento de esa materia que concita a varios en una suerte de “reunión de desaparecidos”, como diría Denevi.

En estos trasiegos culturales, uno de los campos más recurrentes para EAI es el de la materia mítica. Con irreverente creatividad, los altera, los revira, dándolos vuelta como a un guante, haciendo, por ejemplo, de Sísifo un hombre divertido de actitud deportiva y que toma lo del peñón como un juego entretenido. Algunos mitos retornan en varios de sus cuentículos. Son motivos míticos los que rehace en I, pp. 434, 437, 441, 444, etcétera. Hay secciones enteras de esa procedencia, como “Mitologías”, de *El gato de Cheshire* (pp. 489 y ss.). Por momentos, las obritas alcanzan un nivel notable y delicada creatividad, por ejemplo, cuando luego de aplicarse al mito de Narciso, se habla de Eco como “el espejo de sonido” para el alumno enamorado de sí. Un narcisismo de la voz (I, 442).

En síntesis, los tres últimos puntos considerados asocian dos elementos que generan toda la dinámica cultural: tradición y originalidad. Sobre ciertas permanencias y duraciones, se insertan las innovaciones puntuales y alteradoras que muestran la infinita riqueza de lo tradicional.

5. Una quinta observación es que todas las modalidades que EAI ejerce o practica en sus cuentos más vastos aparecen representadas en los minicuentos de su mano. En efecto, hay cuentos misteriosos (I, 475), fantásticos (I, 425), maravillosos (I, 415, 424), policiales (I, 434, 336, 465, 181, 750) y otros. Casi no hay cuentos realistas, pues el realismo no concuerda muy bien con su estética; tampoco hay surrealistas, movimiento con el cual EAI nunca se entendió. Dice: “Es natural que estas miniaturas manifiesten sucesivos manierismos literarios” (I, 396). Podríamos seguir las mutaciones estéticas del autor ordenando cronológicamente sus cuentículos y analizarlos en este sentido.
6. “La única originalidad que interesa es la de la intuición poética” (*El grimorio*, I, 257). En esto cabe señalar que es frecuente asociar los minicuentos a la poesía lírica, por la brevedad y el hecho de que cifren en su estricta materia una intuición y aun un vibrato lírico. Para EAI, como para Croce, toda creación por la palabra estética es poética, sea en prosa o en verso.
7. Una nota constante en él es el juego por los contrastes y las antítesis. “Me gusta jugar contraponiendo creación a creencia, fantasía a superstición, escepticismo a fe, ironía a empaque, lucidez a ambigüedad” (II, 61). El autor se inclina siempre por los primeros términos en estas confrontaciones. De este juego de contrarios se nutren muchos de sus cuentículos. El recurso produce efecto instantáneo en el contracanto y no requiere mayor explicación ni espacio. Las apuntaciones antitéticas tienen su retórica. Más allá de que ellas revelen una concepción del mundo o percepción de la realidad.
8. EAI aspira a que el lector entrevea en estos textos breves fases de su visión del mundo. Que leídos individualmente, sean mónadas, como dijera, con percepciones desde ciertos ángulos. Pero leídos en conjunto recompongan, de alguna manera, una concepción más

matizada y constelada de la realidad, que no se agota desde un solo ángulo de mira.

Porque si Cortázar dijo que “el cuento es un agujero de palabras” a través del cual vemos otra realidad, el cuentículo es un *agujerito de palabras*, desde cuyo orificio avistamos más allá del sólido mundo de la apariencia. Varios agujeros en el muro, a distintas alturas, mostrarán perspectivas diferentes y complementarias del “otro lado”.

A veces, EAI ensaya varias designaciones en un mismo libro para las secciones de sus minirrelatos. Así, en *El estafador se jubila* habla de “cuatro mitos con vueltas”, es decir, con recovecos, con virajes nuevos. Recuerda la expresión que Antonio Machado pone en boca de un gitano en un diálogo entre paisanos: “¿Qué hacés, hermano?”. “Dando vueltas al atajo”, dice el otro. Otra forma de apelarlos: “cinco cuentos con claves ocultas”, con lo que alude a que la llave que abre el sentido de sus piezas es la competencia cultural que mencionaba antes. Y una tercera denominación simpática: “paquetes de cuentos surtidos”, que se asocia de inmediato a “caramelos surtidos”, para diferentes gustos.

Tomaré un cuentículo solo para un escueto comentario. El espacio no permite mayor exposición.

En *El gato de Cheshire* (I, 402) se lee el minicuento:

Nataniel, escritor fracasado, decide suicidarse. Carga el revólver, lo coloca a su lado en el pupitre, y se pone a escribir la carta de despedida. La carta se alarga, se ilumina, respira, vive. ¡Es la Obra, la ansiada Obra! Para poder publicarla, Nataniel no se suicida.

Nada es ingenuo en este cuentículo. El nombre elegido para el protagonista, en hebreo, significa “voz de Dios, boca de Dios”, que es tanto como decir “profeta”. Nataniel no es un “mal escritor”, es un “escritor fracasado”. Su destino de escritor es semejante al de los profetas: no eran escuchados por el pueblo; no era leído posiblemente. El minicuento nos ubica en una situación límite: el protagonista ha decidido quitarse la vida. El desánimo lo ha ganado, y se sitúa entre el revólver y la pluma, entre la muerte y lo que

fue la razón de su vida. Ya que la literatura no le ha dado felicidad, va a despedirse con unas líneas explicándolo, empuñando por última vez la pluma en una carta explicativa: asume un género egotista confesional, la carta. Y a medida que la pluma corre, Nataniel libera su ánimo, se expresa, y su escrito va adquiriendo dimensiones impensadas. Su escritura se carga de luz (“se ilumina”) y de animación, como si fuera un ser vivo (“respira, vive”). Se le propone como la Obra, con mayúscula enaltecedora.

Su palabra final, cargada de angustia y condensadora de lo sufrido, adquiere, en esa instancia dramática, una proyección y vitalidad excepcionales. Es como si se nos dijera que la verdadera literatura nace de situaciones límite. Solo bajo una gran presión anímica, el escritor alcanza su expresión más honda. Ante lo que cree su Obra, renace la esperanza del escritor y reanima su proyecto entusiasta sobre toda negación o desánimo. La palabra arrastra la voluntad de Nataniel, que decide no suicidarse para poder publicar su Obra. La necesidad de comunicación, larvada en la intención de escribir sobre su condición, le gana el entusiasmo y vence su desesperación. Una profunda ironía subyace en las cuatro líneas de este cuento enano, cuya estructura está claramente dispuesta: el planteo (el desánimo de un escritor fracasado), el nudo (decide suicidarse) y el desenlace (modificación de su decisión inicial). La inversión final lo convierte en un cuento efectista. La comunicación ocasional se transforma en la Comunicación. Vence la Literatura como comunicación.

Mis sonrisas sin gato

Recuérdese que el malhumorado doctor Johnson decía que el futuro de la literatura estaba en solo dos géneros: los relatos breves y los aforismos. De ser así, la miniliteratura de EAI está salvada para el mañana. Nietzsche, a su vez, en un apretado elogio del aforismo, uno de los dos géneros breves del futuro johnsoniano, escribe: “Decir en un aforismo lo que se dice en un volumen. Decir lo que no se dice en un volumen”. Con aplicación

al objeto de este estudio, podríamos variar la expresión: “Decir en un cuentículo lo que se dice en un cuento. Decir lo que no se dice en un cuento, o en una novela”, para extremar la cosa.

EAI manifestó en varias ocasiones su señalada dilección por las formas breves: “He preferido siempre las formas breves; se ciñen mejor a mi teoría relativista del mundo y a una práctica imaginista de la literatura”. Sus relatos hiperbreves salvan siempre la intuición que los ha generado. Mejor aún, son esa intuición en su estado de desnudez. El escribió, en el Prólogo de *El gato de Cheshire*, su obra mayor en minicuentos:

Si se pudiera narraría puras intuiciones, pero la técnica obliga a darles cuerpo. A ese cuerpo lo dibujo a dos tintas, una deleble y otra indeleble, para que cuando borre la materia quede el trazo de la intuición, como una sonrisa en el aire. La sonrisa del gato de Cheshire (I, 395).

Podemos definir, entonces, los minicuentos suyos como “sonrisas de gato”. El libro citado contiene un cuentecillo, “La granada” (I, 401), en el que cada grano tiene unidad, dice de la fruta, sumados todos en una sola fruta. Cada cuentecillo tiene su centro duro, como el carocito del grano o la semilla, y sumadas las celditas hacen ese panel de ficción, esa granada que es *El gato de Cheshire*.

EAI trabajó desde muchacho como cultivador del generillo literario, sin prejuicios ni complejos de exigüidad. Él sabía que en la reducida carnadura de sus cuentecicos cabía materia perdurable y logro de totalidad. Sabía, además, que no es cuento chino la sentencia china que dice: “Todo círculo, por pequeño que sea, es una realidad completa”. Pues así son los minicírculos, los minicuentos de EAI.

Apéndice IV

Manejo del diccionario

No hay un diccionario para todas las edades. El diccionario es como el cepillo de dientes que, con su tamaño y densidad de cerdas, irá acompañando en los cambios con la edad del usuario. Desde lo físico, un niño de seis años no podrá manejar con facilidad el pesado volumen del *Diccionario de la lengua* de la RAE. Es un error comprar un diccionario “para toda la vida”: eso es el matrimonio.

No hay un diccionario total. Este tendría que contener todas las palabras que se han usado en la lengua desde sus comienzos y en todos los países en que se habla y las voces usadas en todos los niveles sociales y profesiones. Lo que se componen son diccionarios generales que contienen unas 30.000 voces que se usan habitualmente por la mayor cantidad de hablantes y escritores. El *DLE*, o diccionario de la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua, contiene unas 95.000 voces, es decir que recoge mucho más que las de uso generalizado, pues registra voces de muchos léxicos especializados (medicina, arquitectura, filosofía, etcétera).

Los criterios para elegir un diccionario pueden sintetizarse en estos:

- a) Físicos: tamaño y peso adecuado a la edad, que sea de un solo volumen, que sea resistente en su encuadernación, dado el intenso manejo que va a padecer.
- b) Léxicos: que el caudal de voces sea suficientemente grande, sin pretenderlo exhaustivo; que sus definiciones sean claras y completas; que propongan ejemplos de uso como modelos; que el alumno pueda imitar y variar; que contenga información básica sobre sintaxis, conjugación de verbos y ortografía; que sea ideológicamente neutral (sin descalificaciones ni prejuicios por raza, nacionalidad, credo, sexo y otros aspectos conflictivos).

Irá cambiando y ampliándose el caudal léxico del niño al adolescente, del adolescente al joven. Al tiempo, la lengua irá evolucionando: el uso — gran rector de la lengua— dejará caer en el olvido voces que antes circulaban, y se convertirán en poco frecuentes, desusadas y arcaísmos (*pazguato, aguatero, chiripá*). A la vez, irá incorporando nuevas voces (*guglear, escanear*), neologismos necesarios por las novedades técnicas, científicas y sociales.

Los diccionarios de Inicial, Primaria y Secundaria serán diferentes, conforme a las capacidades y necesidades del alumno. El de Inicial contendrá abundantes dibujos e ilustraciones asociados a las palabras que ellos representan, así se va avanzando en la iniciación de la gradual alfabetización del niño.

La consulta provechosa de un diccionario supone el manejo diestro de su estructura, de sus convenciones y peculiaridades. De todo ello nos informan las “Páginas preliminares”, que la gran mayoría de los usuarios ignora y saltea, cuando debió cursarlas para anoticiarse de cómo es y cómo funciona la herramienta que se tiene en las manos.

Un diccionario se usa con muy diversos objetivos: verificar si tal palabra está aceptada, cuál es su significado, despejar una duda sobre su escritura correcta, dirimir una discusión, jugar al *scrabble*, u otros divertimentos semejantes.

Si no estamos advertidos, la exploración del diccionario puede ser decepcionante: a) no está la palabra buscada; b) la definición no nos esclarece el significado: “*El roble es el árbol que nace de la bellota*”; c) Su definición es una referencia circular: “Muerte: óbito”. “Óbito: muerte”. Y quedamos en ayunas como al comienzo. Esto suele ocurrir en los malos diccionarios. De allí la necesidad de informarse para elegirlos a la hora de comprarlos.

La editorial SM es la que ha destinado mayor esfuerzo a la edición de diccionarios escolares, desde Inicial (*Imaginario*, Madrid, SM, 1992), Primaria y Secundaria, todos bajo la dirección experta de Concepción Maldonado.

Hay diversos tipos de diccionarios, según las funciones a que se los destina. Veamos algunos:

- a) **Diccionarios de la lengua.** Son los más comunes y útiles en general. El de mayor trascendencia es el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, preparado por la Real Academia Española con la colaboración de las restantes Academias de la Lengua. La última edición es la 23ª, aparecida en 2014.
- b) **Diccionarios del español de uso.** Contienen las palabras que se están usando en la lengua en toda la panhispanidad. Entre otros: Maldonado, Concepción (dir.). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid, SM, 1996. Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos, 1998. Seco, Manuel; Olimpia, Andrés, y Ramos, Gabino. *Diccionario abreviado del español actual*. Madrid, Santillana, 2000. RAE. *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid, RAE-Espasa, 2006.
- c) **Diccionario de dudas.** Son los destinados a dilucidar consultas de todo tipo: sintaxis, ortografía, conjugaciones verbales, etcétera. El mayor de ellos es el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Madrid, RAE-AALE-Santillana, 2005. En la Academia Argentina de Letras elaboramos uno que contiene el esclarecimiento de las dudas más generalizadas y 300 particularmente argentinas: *Diccionario argentino de dudas idiomáticas (DADI)*. Buenos Aires, AAL-Santillana, 2011.
- d) **Diccionario de americanismos.** Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, Santillana, 2010.
- e) **Diccionario de argentinismos.** *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 2ª ed., 2008.

- f) **Diccionario etimológico.** Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Madrid, Gredos, 1980.
- g) **Diccionario de sinónimos.** Maldonado, Concepción (dir.). *Sinónimos y antónimos de la lengua española*. Madrid, SM, 2006.
- h) **Diccionario ideológico o de ideas afines.** Alvar Ezquerro, M. (dir.). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Bibliograf, 1995. El notable Del Moral, Rafael. *Diccionario ideológico. Atlas léxico de la lengua española*. Barcelona, Herder, 2009.
- i) **Diccionarios especiales.** Contienen las voces propias de profesiones, oficios, elementos diversos de la cultura. Por ejemplo, la colección “La Academia y la Lengua del Pueblo”, de la Academia Argentina de Letras: léxicos especiales sobre fútbol, mate, colectivo, carne, pan, vino, dinero, automovilismo, ciclismo, andinismo, etcétera.
- j) **Diccionarios de la conjugación, de la rima, de literatura, de historia, de arquitectura, de mitología, de sociología, etcétera.**

Cada tipo de diccionario sirve a determinados usos específicos. Una primera observación: no hay un diccionario que asista a todas las cuestiones que atienden los enunciados más arriba. Sí pueden contener dos o tres de dichas funciones: ser de la lengua, con etimologías y sinónimos. Sí deben informar: acepción o acepciones de cada palabra, género, número y ortografía. Esto es lo elemental. A estos cuatro aportes se les pueden anexas otros, lo que los hace más valiosos (etimologías, sinónimos, antónimos, oraciones con muestras de uso).

No debe olvidarse que el diccionario no determina el uso de tal voz, sino que reconoce que se la usa. La labor del lexicógrafo es la de un escribano: deja constancia de lo que se dice o no se dice.

Hay quienes protestan por la inclusión de ciertas voces en el diccionario porque son ofensivas para personas, profesiones, pueblos, creencias o instituciones. Pero es un reclamo equivocado. El diccionario opera como un escribano: consigna

lo que hay en la realidad lingüística. Registra los usos reales de los hablantes, los ordena y caracteriza. En estas expresiones dichas coloca: desp. (“despectivo”), para que quede claro que no deberían ser usadas. Lo que se debe hacer es educar a la gente para que no utilice esas voces, y entonces, sí, desaparecerán del uso y, por tanto, del diccionario. Proscribir del diccionario los vocablos y expresiones descalificativos para extirparlos del uso es romper el espejo en lugar de mejorar el aspecto. De igual manera, desplazando el falso argumento de que no deberían incluirse voces negativas, sería como pensar que excluyendo palabras o expresiones como *po-breza*, *feminicidio*, *trata de personas* se haría desaparecer esas desgraciadas realidades de la vida social.

En nuestros días se pueden manejar los diccionarios en papel, impresos, o en versión digital. Hemos editado un *Mapa de sitios electrónicos confiables*²⁷, una de cuyas secciones comprende “Diccionarios” de diversa índole (pp. 38 y siguientes).

La enseñanza del manejo diestro del diccionario es uno de los objetivos que se debe cumplir en Primaria: lograr la autonomía del alumno en esta destreza de búsqueda y utilización provechosa.

1. Lo primero es que el alumno maneje con fluida habilidad el orden alfabético, base de su rastreo.
2. Compulse con rapidez las dos palabras o comienzos de palabra, que se hallan en los ángulos superiores izquierdo (la primera palabra de la página par) y derecho (última palabra de la página impar); ellas le dan el sector de voces que comprenden ambas páginas abiertas.
3. Todo diccionario está constituido por: palabras preliminares o prologales, abreviaturas, cuerpo y apéndices varios: siglas, conjugación de los verbos, normas ortográficas, etcétera.
4. El diccionario se maneja con una serie de *convenciones estables*, que hay que conocer leyendo las “Páginas preliminares” del libro. Algunas convenciones generales: a) no ofrece

verbos conjugados: se debe buscar el infinitivo (no *cantaríamos*, sino *cantar*); b) tampoco ofrece voces en plural, sino en singular (*voz*, no *voces*); c) los adjetivos y sustantivos aparecen en masculino singular, y se nos informa cómo se hace el plural y el femenino; d) no se hallarán diminutivos ni aumentativos como *lemas*; e) las formas compuestas, como *ojo de buey*, deben buscarse por la palabra base: *ojo*.

5. Cada unidad o celda léxica, que es la unidad mínima de estructura de la obra, se llama *artículo* o *asiento*.
6. Cada artículo se abre con una palabra destacada en negrita: el *lema*.
7. El asiento contiene información (detallada en el punto 8).
8. Los elementos que aporta el asiento (no siempre aparecen todos en los diccionarios) son:
 - a) Lema.
 - b) Etimología.
 - c) Categoría gramatical. Si es nombre, *género* y *número*. Si es verbo, *regular* o *irregular*.
 - d) Marcas *pragmáticas* o *de uso*: vulgar, despectivo, familiar, eufemismo, poco usado, etcétera; o *de materia*: filosofía, química, arquitectura...
 - e) Ámbito de uso: América, Argentina, España, etcétera.
 - f) Acepciones: aparecen numeradas con arábigos (1, 2, 3).
 - g) Ejemplos.
 - h) Fraseología.
 - i) Familia de palabras.
 - j) Sinónimos y antónimos.
 - k) Otros aportes.

²⁷Barcia, Pedro Luis; Di Bucchianico, María Adela, y Calegari, Viviana. *Mapa de sitios electrónicos confiables*. Con la colaboración del Equipo Técnico de SM. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación y SM, 2014. Hay versiones en *pdf* y en *epub*, en los sitios de la ANE y en el de SM. La versión *epub* se actualiza cada cinco meses.

Bibliografía

- BARCIA, PEDRO LUIS. *Cien de las mejores obras maestras universales*. Academia Argentina de Letras, 2015. En: e-sm.com.ar/obras_maestras.
- (coord.). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires, Santillana, 2008. Varios especialistas en mensajes de prensa, radio, televisión, publicidad y medios electrónicos.
- BAUMANN, J. F. (ed.). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid, Visor, 1990.
- CASSANY, DANIEL. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- CUBO DE SEVERINO, LILIANA (coord.). *Leo pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora*. Córdoba, Comunicarte, 2005, 5ª ed. corregida y aumentada. Con abundante bibliografía.
- GASCA, LUIS, y GUBERN, ROMAN. *El discurso del cómic*. Barcelona, Cátedra, 1991.
- HAVELOCK, ERICA. *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona, Paidós, 1996.
- HEILMICH, JOAN E., y PITTELMAN, SUSAN D. *Estudiar en el aula. El mapa semántico*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- ÍBARROLA, BEGOÑA. *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Prólogo de Rafael Bisquerra. Biblioteca de Innovación Educativa, Madrid, SM, 2013. Con abundante bibliografía.
- LEÓN, J. (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide, 2003.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, E. *Leer para comprender y aprender. Comprensión de textos*. Madrid, CEPE, 1995.
- ONG, WALTER J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PARODI, GIOVANNI. *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires, Eudeba, 2014, 2ª ed. revisada y aumentada. Con abundante bibliografía.
- (coord.). *Saber leer*. Aguilar-Instituto Cervantes, 2010. Con abundante bibliografía.
- PARODI, GIOVANNI, y NÚÑEZ, PAULINA (eds.). *Comprensión de textos escritos. De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998.
- PERONARD, M.; GÓMEZ, L.; PARODI, G.; NÚÑEZ, P., y GONZÁLEZ, J. *Programa L y C: leer y comprender. Libros 1 y 2*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997.
- REYZÁBAL, MARÍA VICTORIA. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla, 1993.
- RICCI, GRACIELA N. *Las redes invisibles del lenguaje. La lengua en y a través de Borges*. Buenos Aires, Dunken, 2011, ed. ampliada de la 1ª: Sevilla, Alfar, 2002.
- SALVAT, J. M. *Qué es hablar*. Barcelona, Salvat, colección Temas Clave, nº 96, 1982.
- SÁNCHEZ, M. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana, 1993.
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de la lectura*. Barcelona, Graó, 21ª ed., 2009.
- TEUBAL, EVA, y GUBERMAN, AINAT. *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2014.

