

COLECCIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Semiótica y Educación

Clemente GASTALDELLO
Betina KESLER
Directores

Agustina FONSECA
Clemente GASTALDELLO
Hernán HIRSCHFELD
Betina KESLER

Marcos LOMUTO
Florencia SORIA
Gisela VICINO

ediciones UNL



Semiótica y Educación

Clemente Gastaldello
Betina Kesler
Directores

Agustina Fonseca
Clemente Gastaldello
Hernán Hirschfeld
Betina Kesler
Marcos Lomuto
Florencia Soria
Gisela Vicino
Autores

ediciones UNL

CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Laura Cornaglia
Miguel Irigoyen
Luis Quevedo
Alejandro Reyna
Amorina Sánchez
Ivana Tosti
Alejandro Trombert

Dirección editorial
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sadrán
Coordinación comercial
José Díaz

Corrección
Felix Chávez
Diagramación interior y tapa
Verónica Rainaudó

© Ediciones UNL, 2023.

—

Sugerencias y comentarios
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

Semiótica y educación / Clemente
Gastaldello ... [et al.] ; dirigido
por Clemente Gastaldello ; Betina Kesler.
– 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL, 2023.
Libro digital, PDF/A – (Ciencia y tecnología)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-419-8

1. Semiótica. 2. Educación. 3. Educación
Superior. I. Gastaldello, Clemente, dir.
II. Kesler, Betina, dir.
CDD 401.41071

© Agustina Fonseca, Clemente Gastaldello,
Hernán Hirschfeld, Betina Kesler, Marcos
Lomuto, Florencia Soria, Gisela Vicino, 2023.



Índice

Prefacio / 6

Preguntas de bienvenida

CAPÍTULO 1. Semiótica y Didáctica. Las buenas preguntas en el aula

Clemente Gastaldello, Betina Kesler y Hernán Hirschfeld / 11

Perspectivas, corpus y abordajes críticos / **11**

Perspectivas semióticas / **11**

Corpus semiótico: prácticas y textos / **35**

Crítica semiótica / **38**

Referencias bibliográficas / **58**

CAPÍTULO 2. Las buenas preguntas en los procesos de desautomatización

Florencia Soria / 60

Sobre la automatización de las prácticas educativas / **60**

El sujeto supuesto en los manuales escolares / **61**

Marco teórico y buenas preguntas: una relación insoslayable / **64**

Referencias bibliográficas / **66**

CAPÍTULO 3. Una crítica a la dicotomía: las buenas preguntas en la configuración de debates en el aula

Marcos Lomuto / 67

Captatio benevolentiae / **67**

Confutatio / **69**

Invenire / **71**

Res y Verba / **73**

Referencias bibliográficas / **74**

CAPÍTULO 4. Las buenas preguntas de quien observa. Lectura crítica de una propuesta de enseñanza de la metáfora

Gisela Vicino / 75

Usar los libros / **75**

Desmontar el artificio: supuestos, argumentos e hipótesis / **75**

Conocer y comprender: una distinción epistemológica / **78**

Construir sentidos / **81**

Referencias bibliográficas / **82**

CAPÍTULO 5. Lluvia semiótica de ideas para la enseñanza de la novela

Agustina Fonseca / 83

Las buenas preguntas empiezan por uno / **83**

Detrás de página: líneas subyacentes / **83**

Una buena lluvia de ideas / **87**

Las buenas preguntas: de uno hacia el texto / **89**

Referencias bibliográficas / **89**

CAPÍTULO 6. Los derroteros de la Semiótica en la escuela media argentina: notas sobre un manual

Hernán Hirschfeld / 90

Dos episodios de enseñanza en la Semiótica / **90**

Un episodio de enseñanza semiótica en Argentina / **91**

Un manual escrito a partir de una urgencia educativa / **92**

Entre historizar y explicar: la Semiótica como un fenómeno teórico / **95**

Des—consideraciones teóricas / **97**

Las buenas preguntas son también aquellas que no se responden / **101**

Referencias bibliográficas / **102**

Sobre las autoras y los autores / 103

Prefacio

Preguntas de bienvenida

La propuesta que presentamos en este libro comprende una serie de preocupaciones iniciadas en el recorrido de Semiótica General del Profesorado y la Licenciatura en Letras (UNL) y el Ciclo de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNLvirtual). En esa materia, de cursado obligatorio, planteamos un recorrido introductorio por las corrientes teóricas que componen la disciplina, con sus respectivos problemas y trayectos. En 2019, con la implementación del Seminario optativo Interacciones de Semiótica y Educación para la modalidad a distancia, intentamos recuperar una práctica que la Semiótica fue ejerciendo en su histórica construcción disciplinar. Nos referimos a la duda, al gesto crítico, a un modo de acercamiento a los objetos de estudio basado en la inquietud. Parafraseando al fundador de la Semiótica, Charles S. Peirce (1839–1914), es en la duda donde comienza la investigación y a partir de la cual se despliega la multiplicidad de formas del conocimiento. Y como la duda se materializa en la pregunta, preguntar se vuelve el primer paso hacia la transformación del saber, las ideas, las decisiones y las acciones implicadas. Sobre la base de estos supuestos en torno a cómo la duda y el conocimiento están íntimamente relacionados, en este libro nos centraremos en el cuestionamiento de nuestras propias prácticas en el aula de Lengua y Literatura y en la construcción de preguntas significativas, con el objetivo de transformar, aunque sea humildemente, las maneras en que nuestros estudiantes se relacionan con el conocimiento.

¿A qué nos referimos con «preguntas significativas»? Desde la Semiótica, entendemos por preguntas significativas a las elaboraciones de «planteos hipotéticos sobre la significación social, distinguiendo niveles homogéneos de descripción (búsqueda de invariantes en relación con lo variable), *a través de categorías y operaciones específicas*» (Magariños de Morentín, 2008:88). Esas categorías y operaciones pueden pertenecer a diversas disciplinas como la Psicología, la Historia, la Sociología, la Antropología, etc. Pero el aporte de la Semiótica en este aspecto radica en la formulación de la pregunta, es decir, en el planteamiento del problema. Es esta instancia de la problematización la que organiza una investigación, un trabajo práctico o una clase. En este sentido, la potencia de la pregunta reside en que determina de antemano algu-

nas posibilidades de respuesta: una pregunta puede servir para argumentar y desarticular prejuicios e instalar la duda, o bien puede servir para hablar de lo ya sabido, fortalecer preconcepciones e incluso esquivar la indagación profunda sobre un tema. Es por eso que la formulación de la pregunta pondera sobre otras instancias ya que en términos metodológicos «la formulación del problema (...) supone cuestionarse acerca de la justificación de la propuesta, su factibilidad y eventuales consecuencias de sus resultados» (Caudana, 2005:186).

En el caso de Semiótica General para la modalidad a distancia, la asignatura propone una metodología de evaluación y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes que consiste en el diseño de lo que el equipo de cátedra denominó Hipótesis de Clase (HC). Esta se piensa como el guion posible de una clase que proponga alguna innovación derivada de preguntas, teorías, problemas y nociones enmarcadas en el campo de los estudios semióticos. El capítulo que abre este libro, «Semiótica y Didáctica. Las buenas preguntas en el aula», retoma justamente estas producciones escritas entre 2015 y 2018 para volver sobre las preguntas realizadas por quienes cursaron la materia a los fines de autoexaminarnos como constructores de preguntas.

Nos interesa hacer visible una serie de problemáticas emergentes de prácticas educativas que, a través de algunos instrumentos y estrategias semióticas, tendremos la oportunidad de intervenir para mejorar. Por eso, gran parte de los contenidos presentados en este libro están en función de analizar prácticas y textos que se han ido naturalizando y consolidando en el encuentro educativo para tomar distancia de ellos y situarnos en una nueva (y acaso más significativa) relación con el conocimiento. En este sentido, el segundo capítulo que presentamos, «Las buenas preguntas en los procesos de desautomatización», retoma esta categoría de Viktor Shklovski —pensada originalmente para comprender algunos aspectos del encuentro con los textos literarios— y la vuelve eje de sus reflexiones semióticas sobre un corpus de materiales educativos. El conflicto que instala un proceso de desautomatización entre los términos de un par cualquiera (realidad/ficción; manuales/docentes; conocimiento/estudiantes) es nodal en este capítulo para comenzar a comprender que, sin duda, sin conflicto, sin preguntas, no se abre la posibilidad de desnaturalizar algunas de las prácticas menos saludables que habitan nuestras aulas.

Entre estas prácticas poco saludables se encuentra la naturalización de la dicotomía como único camino posible para la configuración de debates en el aula. De esto se ocupa el tercer capítulo, «Una crítica a la dicotomía: las buenas preguntas en la configuración de debates en el aula». En él se aborda críticamente un material educativo que sostiene al debate no solo como una habilidad lingüística sino como una práctica constitutiva de la vida ciudadana en democracia. Un supuesto rico en potencialidades pero limitado en su implementación

dentro del manual ya que entiende finalmente al debate como un medio para determinar una posición dentro de una dicotomía antes que como un instrumento para problematizar los supuestos que subyacen a las dicotomías mismas.

Y para problematizar supuestos e identificar lógicas que subyacen a cualquier construcción discursiva, las buenas preguntas están a la orden del día. Pero para saber preguntar es necesario saber observar. De esto trata el cuarto capítulo, «Las buenas preguntas de quien observa. Lectura crítica de una propuesta de enseñanza de la metáfora», que propone abordar una experiencia de enseñanza de la metáfora con anteojos semióticos para ver mejor. Con esta mirada renovada, el capítulo nos acerca una propuesta superadora que entiende la relación de los estudiantes con los saberes disciplinares (sea la metáfora o cualquier otro) como un acontecimiento semiótico, es decir, un encuentro entre sujetos y objetos mediado por el sentido.

El encuentro semiótico puede ser de los más incómodos porque instala dudas, desarticula supuestos, transparenta prejuicios y exige argumentos. En este sentido, el quinto capítulo de este libro, «Lluvia semiótica de ideas para la enseñanza de la novela», lo sabe bien y nos acerca preguntas incómodas para revisar y repensar una de las prácticas más recurrentes en las aulas de Lengua y Literatura: la lluvia de ideas. Pero esta revisión no afecta únicamente a esta práctica sino que proyecta su análisis sobre una propuesta editorial que aborda la novela desde una perspectiva utilitaria, en cuanto a su concepción de los textos literarios, y homogeneizante, en cuanto a su concepción de los sujetos a los que está dirigida.

Y si hablamos de concepciones utilitaristas, el último capítulo trae uno de los mejores ejemplos enmarcado en la enseñanza de los estudios semióticos en la escuela secundaria. «Los derrotados de la Semiótica en la escuela media argentina: notas sobre un manual», no es otra cosa más que el corolario ideal de un recorrido común con estaciones intermedias donde nos detuvimos a reflexionar semióticamente sobre prácticas y textos que circulan en nuestras aulas. Prácticas y textos que, en general, se han tramado sobre la base de lo que este último capítulo identifica como transversal a su caso de estudio: la urgencia educativa. Una urgencia que no ha cambiado desde la década de 1990 y que llama a revertir las estadísticas poco alentadoras en torno a la comprensión lectora y las habilidades de escritura de los estudiantes del nivel medio de nuestro país. Reducidos a números, los estudiantes de esa década que entraron en contacto con el manual aquí analizado, conocieron de la Semiótica poco menos que el nombre.

Teniendo en cuenta los abordajes que propone cada uno de los capítulos, creemos que el aporte en este libro será doble. Por un lado, instala una pregunta en el ámbito didáctico y pedagógico que sostiene las prácticas de los estudiantes:

por qué una propuesta educativa diseñada de determinada manera puede desencadenar aprendizajes y prácticas con sentido. Cuando hablamos de «aprendizajes y prácticas con sentido» nos referimos al acontecimiento de comprender un aspecto de la propia vida a través de la apropiación de un contenido, una perspectiva y/o una habilidad requerida para el abordaje de ese contenido o el acercamiento a esa perspectiva. Dice al respecto Analía Gerbaudo (2008):

No hay apropiación cuando lo que se hace no es más que nombrar con una palabra tomada de una teoría una intuición que bien podría nombrarse desde el sentido común. No hay apropiación cuando no hay deseo. Hay apropiación cuando en verdad tomamos una categoría porque nos permite explicar mejor algún aspecto del mundo, del arte, del lenguaje que, antes de esa formulación, nos resultaba invisible. (Gerbaudo, 2008:49)

En otras palabras y desde una perspectiva bajtiniana, se trata de vincular los saberes previos con los nuevos en un diálogo prolífico de transformación individual y social: «El sentido posee carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta a nada se nos representa como algo sin sentido, como algo sacado del diálogo» (Bajtín, 1982:368).

Por otro lado, la Semiótica ayuda a construir argumentos que permiten justificar por qué una propuesta de enseñanza tiene ciertas características y no otras y cómo contribuyen en la relación que los sujetos construyen con el conocimiento, con otros y con sí mismos. En este sentido, nos interesa no tanto que los lectores se vuelvan expertos en los contenidos que la Semiótica aporta como teoría, sino que adopten como perspectiva posible aquello que la Semiótica acerca como metodología de investigación. Con ello, que conozcan lo que la disciplina invita a cuestionar para ampliar nuestros horizontes de posibilidades de lo que sucede en nuestras aulas y mejorar así nuestras propias prácticas educativas concretas.

Nuestro maestro, Carlos Caudana, decía hace décadas que el terreno de lo educativo era sensible a las transformaciones de la cultura, y era precisamente en las aulas donde debíamos acompañar esos cambios, no solo actualizando contenidos y estrategias, sino innovando en las formas de relación con el conocimiento. Por ello proponía a la Semiótica como una perspectiva que nos permitiría volver sobre nuestras propias verdades inamovibles para repensar nuestras convicciones, observar los intereses de los estudiantes para revisar nuestros posicionamientos y replantear prioridades para movernos con la cultura, no pese a ella.

En una época en que fugacidad y repetición ocuyen la singularidad o diferencia de lo durable, en que iterar lo particular significa también mostrar la otra cara de la multiplicación: el eterno retorno de lo mismo. Una época en la que cierta lógica cultural (...), se sustituye por otra lógica que nos remite al hecho de que el signo excluye —radicalmente— toda referencia. Fingiendo aquello de lo que carece, anulando distinciones tranquilizadoras (...) entre verdad y ficción, realidad e imaginario. Tiempos, sin embargo, en los que —¡vale decirlo!: una vez más— las cuestiones educativas se sitúan en la encrucijada, con nuevas demandas y reclamos... Se recortan problemáticas, revisan supuestos, dimensionan intereses, replantean prioridades. (Caudana, 2002:42-43)

Con esto, Caudana nos invitó a emprender la duda como el inicio de una aventura intelectual que tenía como destino una transformación en nuestras propias prácticas educativas. En esta aventura, las nuevas preguntas, las preguntas significativas, se postulan como la huella discursiva de ese viaje emprendido, pero también como el punto de inicio de nuevos recorridos. Por esa razón, en lugar de cerrar esta introducción con palabras de bienvenida, preferimos concluir con preguntas de bienvenida: ¿Cuándo una pregunta es significativa? ¿Existen preguntas significativas y otras que no lo sean? ¿Por qué es importante formular preguntas significativas? Inquietudes como estas son las que intentaremos recorrer en este libro. Y hacia ese territorio nos dirigimos con el objetivo ya no de volver sino de atravesarlo, explorarlo para encontrar nuevos instrumentos que puedan transformar las maneras en que nuestros estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1982).** De los apuntes de 1970-1971. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Caudana, Carlos (2002).** La semiosis didáctica (constituciones, formatos y soportes). De *signos y sentidos*, (16), 40-67.
- Caudana, Carlos (2005).** Diseñar un proyecto (20 pasos iniciales...). De *signos y sentidos*, (16), 176-198.
- Gerbaudo, Analía (2008).** La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura. *Horizontes educacionales*, 13(1), 55-66.
- Magariños De Morentin, Juan (2008).** *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Comunicarte.

Capítulo 1

Semiótica y Didáctica.

Las buenas preguntas en el aula

Clemente Gastaldello, Hernán Hirschfeld y Betina Kesler

Perspectivas, corpus y abordajes críticos

Dado el extenso (y necesario) recorrido que presentamos en este capítulo, creemos relevante explicitar cómo se organiza la secuencia de temas.

En el apartado que sigue, «Perspectivas semióticas», propondremos un recorrido por categorías básicas de metodología de investigación, basándonos en aportes de la Epistemología (qué es una pregunta, qué es una hipótesis y qué es un corpus), la Didáctica (qué es una programación didáctica, qué son las actividades cognitivas simples y complejas) y los últimos desarrollos de la Semiótica para entender la investigación en el ámbito educativo.

En «Corpus semiótico: prácticas y textos» proyectaremos las perspectivas sistematizadas en el apartado anterior para analizar prácticas y textos que se han ido naturalizando y consolidando en el encuentro educativo, a los fines de tomar distancia de ellos y situarnos en una nueva (y acaso más significativa) relación con el conocimiento, con el objetivo de proponer a los estudiantes nuevas formas de vincularse con el saber.

Finalmente, en «Crítica semiótica» nos concentraremos en las proyecciones de la perspectiva semiótica para el abordaje crítico del corpus problematizado, a los efectos de avanzar en nuevos diseños de materiales innovadores para el aula y preguntas significativas para nuestros estudiantes sobre esos contenidos.

Perspectivas semióticas

En el presente apartado nos abocaremos a recorrer tres áreas disciplinares: Epistemología, Didáctica y Semiótica. Este ambicioso itinerario tiene en realidad la sencilla aspiración de tomar distancia de nuestras prácticas cotidianas para ofrecer algo más significativo a nuestros estudiantes. De la multiplicidad de nociones que nos ofrecen estos territorios teóricos, nos encontraremos solo con aquellos que nos permitan analizar nuestras prácticas educativas, esto es, observar nuestras acciones, objetivar nuestros procedimientos y hacernos

preguntas nuevas. Solo a partir de este ejercicio de desfamiliarización es que podremos ofrecer algo innovador a los estudiantes.

Tomar distancia o desfamiliarizarse implica resituarse en un espacio (no de jerarquía) para hacer observaciones participativas. Existe en la abstracción teórica un grado de responsabilidad que interpela a quienes clásicamente conocemos como científicos, pero que también involucra a toda la comunidad, y por ello también a quienes ejercen la docencia. Por esa razón podríamos decir que la Epistemología no es exclusiva de los investigadores ni tampoco que la Didáctica lo es con respecto al trabajo de la enseñanza. Juan Samaja (1940–2007), un semiólogo argentino dedicado a los cruces entre la Epistemología y la divulgación científica, dijo que «todo conocimiento científico resulta de una definida *combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos*» (1993:29). Ahora bien, ¿por qué es importante reconocer esta combinación en nuestras prácticas? Desde la superficie de esta pregunta es posible anclar una posición epistemológica relacionada con los modos de entender la teoría y la práctica. En tanto comprendamos al trabajo de investigación (y a su producto, el conocimiento científico) como una combinación entre estos dos aspectos, podremos desarrollar otra mirada a propósito de nuestro ser-estar en el mundo, y enseñarla en nuestros ámbitos de trabajo.

Aportes de la Epistemología

En este apartado nos abocaremos a revisar algunos fundamentos de la Epistemología, dado que en ellos encontraremos conceptos y métodos que nos ayudarán a esclarecer prácticas cotidianas que sostenemos en la formulación de nuestras inquietudes. Aunque parezca una práctica lejana o aislada, estas prácticas impactan directamente en cómo preguntamos a otros, y por ende en cómo pensamos lo que enseñamos. Su examen, entonces, nos permitirá visibilizar cómo organizamos nuestras propuestas educativas en función de lo que entendemos por «conocimiento» en la disciplina que nos toca.

Qué implica investigar

Investigar es seguir el camino de una inquietud, estar incómodos con una duda y buscar respuestas. Investigar parte de un deseo auténtico por querer saber, y ese deseo es lo que desencadena una serie de procesos intelectuales y acciones físicas que se detienen cuando, al menos por un tiempo, logramos la estabilidad tranquilizadora de una respuesta. Cuando esa respuesta comience a no

ser satisfactoria para nuevos casos y situaciones, aparecerá una nueva duda y se desarrollará otra búsqueda. De esto podemos inferir tres ideas útiles para el ámbito educativo: (1) que lo único que se mantiene en el tiempo no es un conocimiento, sino su búsqueda, porque el conocimiento en sí es transitorio; (2) que cuando enseñamos algo, lo más importante no es el contenido sino un modo posible de dirigirnos hacia él, dándole sentido a esa búsqueda; y (3) que aprender no es poseer un contenido en el corto plazo sino resolver de qué manera aventurarse para buscar respuestas duraderas en el mediano-largo plazo. Lamentablemente, nuestro sistema educativo no nos enseña cómo enseñar a investigar, sino que nos «baja contenidos» (verticales y clausurados) para que aprender no tenga que ver con la curiosidad y la búsqueda, sino con el consumo y la repetición.

Por ello, para construir una nueva perspectiva desde donde evaluar, debemos pensar primero qué es un seguimiento de los aprendizajes. Y para ello debemos preguntarnos primero qué es un proceso de aprendizaje, que como sabemos está determinado por un proceso previo que es el de enseñar. Y antes de esto, tenemos que tener claro qué es un proceso de enseñanza, en qué consiste, y a qué le llamamos «conocimiento» cuando enseñamos. Como habrán notado, todo esto implica que debemos volver sobre nuestros pasos a fuerza de preguntas, y que innovar no es cambiar (cosméticamente) un material de estudio o una consigna de trabajo práctico, sino transformar algunas de las profundas convicciones que tenemos sobre el conocimiento, su naturaleza, su utilidad y sus sentidos.

Hacer preguntas significativas implica que los saberes son significativos para nuestros estudiantes. Y eso se construye a partir de la duda legítima y de los procesos que esa duda desarrolla. Por eso innovar consiste en actualizar más allá de las superficies, en plantear una duda real e interpelativa en el aula. Y para ello es necesario que podamos ir a las bases de lo que entendemos por «conocimiento significativo». Los instrumentos para ir a estas bases y por ende innovar, creemos que los aporta no el último manual de moda, sino la Epistemología. Por esto comenzaremos por esta disciplina, para saber qué nos dice sobre cómo se investiga y cómo a partir de esto se transforma el espectro del conocimiento y nuestras prácticas. Los conceptos que citaremos son muy sencillos y se volverán significativos cuando los proyectemos a nuestras propias prácticas en futuras instancias de este capítulo y los capítulos por venir.

¿Qué es una pregunta de investigación y cómo se formula?

Una pregunta de investigación es el punto de partida de cualquier indagación que se pretenda de rigor científico. Si la pregunta está bien formulada, tendremos un problema a investigar, podremos proponer una hipótesis y luego argumentar esa hipótesis, etc. Es decir que toda investigación nace en una buena pregunta y la clave es saber formularla. Que esté bien formulada no quiere decir solo que su contenido sea novedoso, sino también que su estructura sea la correcta, porque de ello dependerá la respuesta y sus derivaciones. Entonces, para que una pregunta de investigación esté correctamente formulada no debe pasar lo siguiente:

- Responderse por *sí/no*. Por ejemplo: ¿Está bien que los docentes enseñen contenidos del siglo XIX en pleno siglo XXI? La base de esta pregunta no pretende construir un conocimiento científico sino una opinión desde lo moral.¹ Esto lleva a que cualquier respuesta sea válida/inválida, ya que no existe ninguna vara (o como llamaremos más adelante, ningún marco teórico) que permita sostener argumentos contundentes sobre las respuestas a esas preguntas. Cualquiera puede responder por *sí/no* y dar sus argumentos desde cualquier punto de vista, pero esos argumentos no llevan a construir ningún conocimiento nuevo, sino a actualizar algo ya sabido. Esto nos dejaría siempre en la misma zona de incertidumbre, incluso puede que las respuestas no tengan nada que ver con el área de conocimiento que nos interesa, simplemente porque la pregunta no está bien formulada.
- Responderse con un dato aislado. Son las que comienzan con *QUIÉN/CUÁNDO/DÓNDE/QUÉ...*, y responderlas demanda conocer casi nada sobre un problema. Por ejemplo: ¿Cuándo comenzó a modificarse el comportamiento de los estudiantes en las aulas? [pregunta por una fecha]/ ¿Dónde se dio el primer caso de innovación tecnológica en la educación? [pregunta por un lugar]/ ¿Quién impulsó dicho cambio? [pregunta por alguien]/ ¿Qué cambios se dieron entre 1900 y 1910 en la educación argentina? [pregunta por una lista de eventos, no sus causas]. Este tipo de preguntas de investigación no es válido por su linealidad y porque no busca argumentos, sino respuestas enciclopédicas. Cualquiera puede responder esto copiando

1. Debemos señalar en este punto una diferencia entre lo moral y lo ético. Mientras que la moral se preocupa por decidir si algo es bueno o malo, independientemente de su contexto, la ética se ocupa de definir si algo es oportuno, pertinente y adecuado o no, en función de su contexto de ocurrencia. Mientras que la moral es dogmática y universal, la ética abre el debate y contempla la situación en la que se desarrolló lo que se está evaluando. Hacemos esta aclaración porque será de utilidad cuando exponamos las preguntas que incluyen una valoración.

y pegando de la web, repitiendo datos de un manual, citando el sentido común, proponiendo incluso datos falsos, y las respuestas serán válidas por cómo se planteó la pregunta.

- Las que incluyen una valoración incluida en el verbo. Por ejemplo: ¿Por qué los alumnos NO APRECIAN el valor de la educación pública y dejan la escuela? Este tipo de preguntas reúne elementos del primer modelo presentado, dado que existe una marca del discurso moral que evalúa la situación como negativa. Sin embargo, aunque en términos iniciales su formulación sea correcta —esto se verá en el párrafo siguiente— presenta lo que se conoce como «significantes flotantes» (Laclau, 2005). Existen elementos en esa pregunta que no son claros (¿Quiénes son «los estudiantes»? ¿Qué es «apreciar el valor»? y eso conlleva, como en el primer ejemplo, un alto grado de imprecisión en las posibles respuestas. Para volver válida esta pregunta son necesarias las categorías, sobre las cuales hablaremos más adelante.
- Responderse con un proceso. Por ejemplo, ¿Cómo se desarrollaron los cambios en política educativa entre 1900 y 1910? [pregunta por una serie encaadenada de eventos]. La pregunta por el CÓMO se inscribe entre las que pueden ser pertinentes porque siempre es útil conocer cómo se desarrolló un proceso. Pero si a partir de allí no se reflexiona sobre el proceso mismo, la pregunta no deja de ser descriptiva y una mera enumeración de hechos o sub-procesos. En este sentido, la pregunta por CÓMO es una pregunta que debe dar pie a otra pregunta más profunda y productiva, ser el antecedente de una pre-hipótesis, y sobre esa pre-hipótesis podremos basar nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se construyó ... [eventos]? → [Pre-hipótesis] → ¿Por qué tal evento [tal como lo afirma la Pre-hipótesis]? → Porque... [Hipótesis].
- Dado esto, una pregunta de investigación no puede remitir a respuestas inmediatas, datos o valoraciones, sino que debe preguntarse por un evento que exija ser comprendido en sus causas y efectos posibles. Por eso, una buena pregunta de investigación comienza con POR QUÉ/ PARA QUÉ/ A EFECTOS DE QUÉ y no incluye valoraciones personales en su formulación. Por ejemplo: ¿Por qué el 43 % de los estudiantes no puede realizar una lectura comprensiva? ¿Para qué se incluyó a las NTIC en la enseñanza de la Lengua en la reforma educativa? ¿A efectos de qué se emplearon materiales educativos en escuelas públicas con fines proselitistas en los gobiernos populistas?

Más adelante volveremos sobre esta idea y citaremos a Hugo Mancuso cuando aludió a este tema de la pregunta como la instancia central en cualquier proceso de producción de conocimiento. Una buena pregunta de investigación nos da la posibilidad de apertura y a la vez de delimitación clara que se habi-

litan en determinados debates, y en el fondo tensionan constructos que veremos más adelante como marcos teóricos:

No hay conocimiento, investigación o ciencia sin problemas, los cuales en última instancia, si son auténticos problemas, serán siempre problemas teóricos, es decir, problemas cuya resolución o no afectará la estabilidad o equilibrio de la teoría en la cual la investigación se inscribe. (Mancuso, 2008:84)

Con esto, veremos cómo plantear una pregunta es mucho más que proponer una simple frase entre signos de interrogación y dejarla «para seguir pensando» en los tiempos libres de la clase. Las buenas preguntas no se responden de manera rápida y sencilla, sino que demandan un análisis y una argumentación dedicada. Y veremos también que las buenas preguntas exigen una hipótesis.

¿Qué es una hipótesis?

Las respuestas a esta pregunta pueden ser variadas según el área de conocimiento en que nos encontremos. Pero, a grandes rasgos, una hipótesis es una respuesta posible a la pregunta de investigación que planteamos con anterioridad. Es una afirmación que proponemos como solución, y que debe argumentarse luego. Como verán, la pregunta de investigación es la que nos permite seguir avanzando, si está mal planteada entonces la hipótesis también lo estará y por ende sus argumentos serán difíciles de sostener. A veces, porque tenemos cierto material que nos gusta o que nos parece sencillo, elegimos un problema poco profundo e inventamos una pregunta y una hipótesis según eso que tenemos a nuestro alcance, porque las respuestas están en los materiales disponibles. Pero ese camino no nos lleva a investigar sino a enumerar lo ya sabido. Veamos algunos ejemplos:

- Pregunta de investigación: ¿A efectos de qué se desarrolló el proselitismo en los materiales educativos durante el gobierno peronista?
- Hipótesis: El proselitismo en este período y en esta práctica se desarrolló a los fines de construir un universo simbólico que se naturalizaría en una generación de ciudadanos que... (etc.).

La pregunta está bien planteada, la hipótesis es pertinente, pero todo esto está ya estudiado y publicado en libros de sociología (Sarlo, 1998, 2014), educación (Sardi, 2010) y ciencia política (Laclau, 2005). Se supone que la pregunta y la hipótesis deben ser innovadoras, por eso conviene documentarse antes, leer mucho sobre el tema y no repetir las preguntas de investigación que ya se

hicieron. En este caso conviene decir «Dado que [aquí se enumera lo ya estudiado] entonces nos preguntamos [aquí se expresan las nuevas inquietudes y preguntas de investigación] y nos animamos a sugerir que [aquí se propone una nueva hipótesis]». Esta forma de abordar una investigación sirve para cualquier fenómeno, y nada mejor que llevar todo ese saber a nuestro contexto más próximo, que seguramente fue poco o nada estudiado y sobre el que seguramente tenemos muchas preguntas por hacer e hipótesis para proponer.

Mancuso definió a esta etapa de la investigación como «Propedéutica»: todo tipo de acciones o actividades previas que «no son parte de las investigación propiamente dicha pero sin las cuales no existiría esa investigación y ni siquiera la ciencia como discurso unificado» (2008:19). Esta etapa también se conoce en tesinas de licenciaturas y tesis de maestrías y doctorados como «Estado del arte» o como «Estado de la cuestión», ya que se dedica a indagar sobre los problemas previos relacionados con nuestro tema de investigación.

Un punto fuerte de esta etapa se vincula con nuestra propia subjetividad en el modo de ver esos problemas. Allí es donde entra en juego nuestra percepción individual de los contextos que transitamos cotidianamente, entre ellos por ejemplo el espacio del aula. Independientemente de la complejidad del problema, de los resultados ya investigados o la sensación de que «ya está todo dicho», todo problema incursiona en el plano de lo social. Dado que los problemas son sociales y varían en cada comunidad, estos se encuentran en constante reformulación y son susceptibles de ser repensados en diferentes situaciones, en mayor o menor grado de alcance (por encima de las teorías y del contexto histórico, entre otras variables).

Otro aporte válido para visualizar este tema desde la Semioepistemología proviene de Juan Samaja (1993), quien diferencia la «intervención profesional» del «proceso de investigación». Lejos de intentar reforzar la dicotomía entre práctica y teoría, la distinción de Samaja busca desarticular ambas instancias en sus cualidades unívocas: por un lado la intervención profesional brinda componentes empíricos sobre un asunto local determinado en un momento dado, y por el otro, el proceso de investigación busca componentes teóricos para que esos componentes alcancen un grado de abstracción posible. La mezcla de estos dos elementos produciría lo que conocemos como hipótesis, o en palabras de Samaja, el «Objeto de investigación».

Observemos otro ejemplo (tramposo) que toca este tema:

- Pregunta de investigación: ¿Por qué los jóvenes de mi escuela no saben qué estudiar una vez que salgan del secundario?
- Hipótesis: Porque no tienen perspectiva de futuro.

Decimos que esta hipótesis es tramposa porque, sin ningún estudio de campo, solo con nuestra percepción superficial, nos animamos a dar una respuesta. Hay que argumentar esta respuesta, diciendo además de dónde sacamos los datos para hacernos esa pregunta (etapa propedéutica). También debemos precisar qué entendemos por una «perspectiva de futuro». En realidad esa pregunta y esa hipótesis no son científicas sino comentarios que carecen de argumentos sólidos sobre un comportamiento social. En el caso de este tipo de formulaciones acerca de determinados sectores de la población (en este caso «los jóvenes de mi escuela») funciona como procedimiento para fortalecer cierto constructo común sobre esa entidad. Una herramienta que podríamos tomar desde la Sociología para reformular esta hipótesis es la distinción entre una «inquietud personal» y un «problema público» (Mills, 1959). Tendríamos aquí una referencia teórica que pueda sostener prácticas (como el estudio de campo) y nuestra hipótesis. Pero además la construcción de nuestras inquietudes se encontraría dentro de un sistema de enunciados más lógico y con un sentido más claro. En este sistema es donde encontramos los marcos teóricos, los cuales permiten alcanzar grados de abstracción de forma ordenada y secuencial.

¿Qué es un marco teórico?

Habitualmente escuchamos el término «teoría» como opuesto a «práctica» (decimos: «Ya me sé la práctica, me falta estudiar la teoría»). Este uso reduccionista de los términos relega a la teoría a un conjunto de tecnicismos que no sirven mucho más que para decir algo sobre otra cosa, y que a la hora de la práctica es poco útil. Esto es herencia de una formación utilitarista que prioriza los hechos por sobre la reflexión de los hechos. En realidad, a grandes rasgos, la teoría es un sistema de conceptos que no están anclados en casos concretos, sino que sirven para ordenar los hechos, clasificarlos, distinguirlos y saber luego qué hacer con ellos. Por ejemplo, una teoría, en este caso matemática, dice que la suma de los ángulos de un triángulo siempre suma 180° . Gracias a este sencillo concepto, Eratóstenes calculó la curvatura de la tierra con asombrosa exactitud. Si no hubiera sido por la teoría, hubiera sido necesario que salga del planeta y lo mida en su totalidad. Como verán, la teoría no es un conjunto de palabras que nos distraen de la resolución de problemas concretos, sino una herramienta planteada en términos generales que nos acorta el camino hacia el conocimiento de algo en particular. Cuando queremos conocer algo, no usamos una teoría completa, sino algunos enunciados, algunas formulaciones abstractas que nos permiten ver lo que nos interesa

desde una perspectiva. Ese fragmento de saberes es lo que llamamos «Marco Teórico». La Semiótica ofrece una gran variedad de teorías para observar diferentes fenómenos: lingüísticos, visuales, audiovisuales, publicitarios, artísticos, cotidianos, del cuerpo, de la moda, de los comportamientos sociales, etc. Lo que hacemos en una investigación es identificar el problema de la investigación y formular una hipótesis, y luego la argumentamos siguiendo un marco teórico. Por ejemplo:

- Problema de investigación: ¿Por qué los manuales de estudio en el secundario enuncian los conocimientos como verdades últimas inmodificables?
- Hipótesis: Los manuales estudiados presuponen que la ciencia no es una construcción social situada en una época sino un compendio de verdades inmodificables o «mitos» a los fines de no incorporar la reflexión política y ética en la enseñanza de las ciencias.
- Marco teórico: En su libro *Mitologías* (1957), Roland Barthes explicó cómo se construye el «mito» contemporáneo a partir del modelo de signo de Ferdinand de Saussure. Propuso la revisión de las nociones de Significante/Significado, Sentido/Significación y el proceso de alienación del sentido para explicar cómo los mitos se presentan a sí mismos como verdades incuestionables, imposibilitando así la reflexión sobre su arbitrariedad y autoritarismo, con impactos en su circulación y por ende en la enseñanza y en el aprendizaje de verdades sociales indiscutibles.

En nuestra investigación debemos explicar estas nociones (llamadas «categorías») y argumentar nuestra hipótesis con ellas. Observen cómo un modelo general nos sirve para dar una explicación a un caso particular.

En este sentido, los marcos teóricos son construcciones que nos permiten ver determinados objetos de determinado modo. El hecho de que nos permitan ver unos objetos y no otros quiere decir que existen construcciones de marcos teóricos más apropiadas que otras para ver esos objetos. Cabe señalar que los marcos teóricos (y sus categorías) no se pueden «aplicar» de forma literal a nuestra investigación, ya que eso no supondría ningún grado de abstracción ni adecuación a nuestro problema. Esto es lo que se conoce como aplicacionismo.² De hecho, la palabra «teoría» proviene del verbo griego *theuma* que es lo que se pone frente a los ojos para poder ver de determinada manera. Es válido pensar entonces a los marcos teóricos como «anteojos» que nos ponemos para mirar ciertos objetos de una forma particular (ampliados, en su contexto,

2. Se considera aplicacionista a cualquier uso de una teoría en la que no se interpretan sus datos trabajados, sino que se las «hace encajar» en la teoría sin considerar las particularidades del objeto sobre el cual se investiga.

recortados, etc). Si llevamos aún más lejos esta comparación, sabemos que no todos los anteojos funcionan igual ni tienen el aumento adecuado para cada visión, por lo que será necesario ajustar esa construcción para lo que necesitemos observar. En este sentido es que los marcos teóricos se ubican dentro de los componentes teóricos retomados de la propuesta de Samaja, en tanto que tiene la exigencia de

producir, tarde o temprano, una explicación o una comprensión de su objeto (sea un objeto natural o un artefacto, resultado de acciones de un diseño); lo que obliga, *desde el comienzo*, a tener presente las normas que rigen el intercambio intelectual en la comunidad científica. (1993:35)

Con esto último, Samaja agrega que los marcos teóricos dependen también de las decisiones de los grupos de poder que se están abocando a investigar algo en un momento determinado. Así, los marcos teóricos que elegimos no son neutros, y por ende debemos estar atentos a aquellas «teorías de moda» que circulan con facilidad en el ámbito educativo y que nos hacen ver ciertas cosas y no otras de un fenómeno particular. Esto lo dejamos planteado a modo de problema para una futura discusión e insistimos en lo siguiente: que un marco teórico esté de moda no implica que necesariamente ese marco teórico (o una parte de él) vaya a sernos de utilidad para resolver un problema de interés, tanto para nosotros como para la población de estudiantes con la que trabajamos. Los marcos teóricos están a nuestra disposición para resolver los problemas que enfrentamos, no para ser recitados y comprobados.

Finalmente, ¿qué se hace con una teoría? A veces escuchamos que una teoría «se aplica» o «se baja» a un caso particular, sobre todo para ser enseñada. Esto además de sonar a que la teoría es como una ley que se aplica o se lleva sin cambios al objeto que observamos, va en contra de la investigación científica auténtica. En realidad las teorías no se aplican ni se bajan, sino que se *instrumentalizan*. Nunca empleamos una teoría completa sino solo lo que nos sirve, lo que nos es instrumental para nuestro caso. Ni tampoco la empleamos tal como está, sino que a veces en su uso nos damos cuenta de que algo le falta o que puede ser ampliada con nuevas ideas que podemos sumarle. Aplicar o bajar una teoría implica un modo cuasi-ignorante de confirmarla. En su lugar proponemos que debemos instrumentalizarla, usar de ella lo que nos sirve y cuestionar también sus alcances.

¿Qué es un supuesto?

Una respuesta que podemos acercar desde la Lógica es que un supuesto es un enunciado no declarado que hace verdaderos a los enunciados que se derivan de él. En términos más sencillos, un supuesto es algo que no decimos sino que suponemos, que damos por conocido y por verdadero. Si alguien lo identifica o lo cuestiona, todo lo que decimos con posterioridad carece de valor. Veamos algunos ejemplos:

- Enunciado 1: «Juan está enfermo, lo voy a visitar».
- Supuestos: «Juan existe», «Juan es un sujeto al que se le puede adjudicar un organismo que puede enfermar», «Juan no vive con el enunciador sino en otra parte», «El enunciador se puede movilizar para realizar una visita» y «Ambos conocemos a Juan». Si el interlocutor dice alguno de estos enunciados: «Juan es un personaje de la película que viste ayer, no existe realmente», «Juan es una calle, no se puede enfermar», «Juan no te conoce», «Juan vive en Italia», «¿Quién es Juan? No sé de quién me estás hablando», entonces hará que nuestro enunciado sea falso. Eso es cuestionar un supuesto: identificar algo no dicho y evaluar si es válido para los enunciados que se derivan de él.
- Enunciado 2: «Los estudiantes ven esos programas de mala calidad porque la gente en general mira eso para distraerse».
- Supuestos: «Todos los estudiantes son iguales», «Todos los estudiantes ven y comprenden lo mismo», «Decir estudiante y decir consumidor es lo mismo», «Existe una tabla, técnica o criterio universal que permite evaluar qué es un producto de buena o mala calidad», «Existe algo llamado “la gente” que abarca a toda la población de manera uniforme», «Existe una práctica de distracción que es efectiva», «Existe una práctica de distracción que además de ser efectiva está socialmente difundida y aceptada», «Existe una práctica de distracción que es realizada por todos los individuos de una misma sociedad y se ejecuta a la misma hora», «Esos programas de consumo masivo realmente ofrecen un espectáculo de distracción a la población que los consume». Ante toda esta enumeración de supuestos, un interlocutor cualquiera podría preguntar ¿qué es «la gente»? ¿qué concepto de sujeto estamos representándonos cuando hablamos de un estudiante?, ¿de dónde sale esa idea de que una población elige ver eso y no otra cosa para hacer algo diferente al final del día?, ¿cuál es la fuente consultada que mide científicamente esas prácticas? Con solo hacernos estas preguntas ya nos damos cuenta de que los supuestos del Enunciado 2 son falsos o al menos muy cuestionables, por lo que el Enunciado 2 se convierte en un enunciado sin fundamentos, opinable o sin sentido. Al respecto incluso podemos suponer que

estos enunciados son producidos por la misma tv para autolegitimarse. La Semiótica se permite dudar de enunciados como estos, dado que cuestiona los supuestos y busca la fuente de estas afirmaciones. Y si además estudiamos las poblaciones, veremos que ninguno de los supuestos de esta afirmación aplican para este caso.

- Enunciado 3: «Vivimos en un mundo globalizado y atravesado por las nuevas tecnologías».
- Supuesto: «El 100 % de la población mundial tiene electricidad y está conectada a Internet».
- En realidad este enunciado es completamente falso, y con identificar ese único supuesto que mencionamos nos damos cuenta de la inexactitud del enunciado. Lo que llamamos actualmente «globalización» es un fenómeno que se da en algunas ciudades del mundo. El resto, incluso localidades muy cercanas a esas ciudades, no dispone de infraestructura, información ni tecnología mínimas para estar en red con el mundo. Sus tiempos, costumbres y modos de resolver problemas continúan siendo similares a los que se empleaban hace 50 años o más. Y viven igual: aprenden, trabajan y desarrollan sus vidas al margen de la productividad y el consumo globales y las nuevas tecnologías. Lo que cabría preguntarse es por qué creemos que ese enunciado es verdadero. Y para ello los investigadores siempre debemos tener a mano esta frase: «Mi aldea no es el universo»: que vivamos rodeados de frases que creemos verdaderas no implica que lo sean, sino que son frases sostenidas por supuestos que merecen ser revisados.

¿Qué es un estado de la cuestión?

Como dijimos en páginas anteriores, el estado de la cuestión es también conocido como «Estado del arte». Es la compilación de datos e información disponible de investigaciones previas que están referidos al problema que vamos a investigar. Cuando vimos qué era una pregunta de investigación dijimos que cuestionarse qué, cuándo, dónde, quién, cómo, etc., era en realidad relevar listas de datos. Que la pregunta de investigación relevante consistía en tomar esos datos iniciales para indagar luego el por qué, el para qué o a efectos de qué se observa tal o cual fenómeno. Esos datos iniciales que recabamos del estado de la cuestión deben anteceder nuestra investigación, brindarnos un panorama previo, una documentación de la que partiremos para realizar nuestra indagación. Se trata de investigaciones iguales o similares que hicieron otros antes que nosotros, realizadas en poblaciones específicas, siguiendo preguntas pun-

tuales, formulando hipótesis propias, presentando argumentos y publicadas en documentos concretos. Toda esa información es el estado de la cuestión, los antecedentes de los que partiremos para investigar. Cuando señalemos un estado de la cuestión no debemos olvidar decir que en tal año tal investigador se hizo tales preguntas y generó tales aportes en tal texto. /// Y que esos datos nos servirán para ir un poco más allá en nuestro problema investigativo. Esta etapa es importante porque, sin ese relevamiento previo, estaremos investigando a ciegas, sin rumbo, desconociendo el tema y los avances que se dieron, dando por sentado que hacemos algo original cuando en realidad estaremos repitiendo lo que otro ya dijo (y tal vez dijo mejor). El estado de la cuestión nos marca además, y de manera nítida, una confusión básica de la que a veces se parte en una investigación: no es lo mismo aquello que no se sabe que aquello que yo no sé. El hecho de que nosotros no sepamos algo no quiere decir que otros antes no se hayan hecho la misma pregunta y la hayan respondido satisfactoriamente. Hacer un buen estado de la cuestión nos permitirá identificar qué se ha preguntado y respondido sobre el asunto que nos convoca y, a partir de allí, recuperar eso como antecedentes para hacerse preguntas realmente originales.

Ahora bien, ¿esto quiere decir que es necesario leer todo acerca de un tema para iniciar una investigación? Esta pregunta no resulta menor si consideramos el tema de investigación (cuya bibliografía puede ser, a veces, interminable) y es una preocupación comprendida dentro de dicho trayecto: hacer el estado de la cuestión lleva tiempo, tiempo que en ciertas oportunidades no tenemos debido a exigencias de diverso tipo. A menos que seamos investigadores con dedicación exclusiva, es preferible tener cierta confianza en nuestra intuición y en la de nuestra comunidad más cercana para conocer qué textos considerar y cuáles no. Cabe tener en cuenta las condiciones materiales de nuestro trabajo: libros a los que podamos acceder, personas que podamos entrevistar, etc. Entre estas condiciones se considera la disponibilidad de la bibliografía en una lengua con la que estemos familiarizados y (en caso de que tengamos la posibilidad) que esa bibliografía nos llegue a bajo costo o de manera gratuita. A propósito de esto, Mancuso sostiene que

una investigación ideal (como la que se realiza en un doctorado bien hecho, con el vigor de la plena juventud, generalmente becado y trabajando full-time en la investigación) exigiría la lectura de, prácticamente, toda la bibliografía «básica» (la clásica y la reciente), al menos la referida a su tema específico. Insistimos: resulta claro que en esta instancia de la investigación el rol del director, docente o tutor de la investigación es determinante. (1998:24)

En este caso, si no disponemos de director, es recomendable mantener vínculos con personas de nuestro ambiente próximo: docentes del colegio (de allí la importancia de compartir espacio en el salón de maestros), directivos, incluso los mismos estudiantes pueden ser asesores de un tema de investigación para una clase.

Objeto de estudio y corpus

Finalmente nos toca abordar dos nociones que a menudo se confunden en una investigación, proponer una diferencia entre objeto de estudio y corpus. Dicho de manera muy sencilla, un objeto de estudio es una construcción general, y un corpus es un conjunto de materialidades en las que se expresa el objeto de estudio. Por ejemplo, el objeto de estudio de la Geografía es la relación de la tierra con las sociedades que la habitan; el objeto de estudio de la Óptica es el comportamiento de la radiación electromagnética, sus características y sus manifestaciones; el objeto de estudio del Psicoanálisis es el sujeto del inconsciente; el objeto de estudio de la Matemática son las propiedades y relaciones entre entidades abstractas como números, figuras geométricas o símbolos matemáticos. Cada ciencia tiene su propio objeto de estudio y observa fenómenos específicos donde estos objetos se manifiestan. Los corpus en cambio son conjuntos de textos que contienen esas manifestaciones. Por ejemplo, un corpus para la Geografía puede ser un mapeo de la distribución de determinados alimentos en ciertas regiones pobladas; para la Óptica una serie continuada de fotografías del movimiento de la luz en determinada solución acuosa; para el Psicoanálisis una serie de casos de parafasia en sujetos que comparten el mismo espacio físico; para la Matemática un conjunto de números primos consecutivos presentes en un logaritmo. En muchos casos, ciertos corpus requieren de la mirada interdisciplinar para que sean abordados con diferentes instrumentos y sobre todo desde distintas perspectivas, a los fines de abordar el corpus en su real complejidad y aportar soluciones multilaterales a la pregunta de investigación.

Pongamos un ejemplo conocido en el campo de la crítica literaria donde puede visualizarse un corpus, en este caso lo que se conoce como «corpus crítico». Por ejemplo, el que construye Josefina Ludmer en *El cuerpo del delito* (1996) cuya investigación reúne textos de mujeres que matan en la literatura argentina. Podemos ver en esa construcción la selección de un objeto (en este caso la literatura, de materialidad lingüística) y su corpus, que en este caso se vincula con un criterio temático tal como lo indica su nombre. Otro criterio temático para organizar un corpus es presentado por María Díaz Rönner en

Cara y cruz de la literatura infantil (1988) donde su lectura se organiza a partir de textos de literatura infantil censurados en la última dictadura militar.

También existen, por poner otro ejemplo, los corpus que se organizan en función de la noción de autor. Estos son llamados «corpus de autor» y funcionan para visualizar un problema o particularidad en la producción de determinado escritor o artista. En esta categoría es donde se encuentran organizados los prólogos o introducciones críticas de obras completas, como las de Juan L. Ortiz (Hugo Gola, 1996) o las de Carlos Mastronardi (Claudia Rosa, 2010). Estos dos ejemplos de la noción de corpus permiten ver que esta categoría cumple principalmente una función organizadora: puede servirnos para mostrar una isotopía (una iteración) en determinado objeto y al mismo tiempo destacar una singularidad funcional a nuestra investigación.

Aportes de la Didáctica

Los aportes del campo de la Didáctica que recorren este material de estudio se inscriben cada uno en una corriente específica: en la Filosofía de la Educación, en la Psicología de la Educación y en la Didáctica de la Lengua. Cada uno de ellos se ha integrado casi de forma natural en las reflexiones y análisis que presentamos, como parte de un sentido compartido que ahora quisiéramos hacer extensivo a nuestros colegas.

Desde la perspectiva filosófica sobre la educación, retomamos la pregunta de Gary Fernstermacher sobre qué es una «buena enseñanza»:

en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (1989:158)

Asimismo, desde esta perspectiva, asumimos la enseñanza como una práctica gradual —la enseñanza y no el aprendizaje dado que, si bien son ontológicamente dependientes, no están implicados directamente en los contenidos de una asignatura—. Reconocer la gradualidad de las prácticas de enseñanza como una necesidad implica, a su vez, proyectar prácticas en las que los estudiantes puedan identificar conexiones entre unidades temáticas y actualizar determinados saberes en función del contenido nuevo.

Desde la perspectiva psicológica de la educación, retomamos dos aportes de David Perkins (1998, 1999) que se inscriben en su modelo de «enseñanza para la comprensión». Por un lado, asumimos su diferenciación entre conocer y comprender: mientras que una hace referencia a un estado de posesión, la otra hace referencia a la posibilidad de pensar, decidir y actuar con flexibilidad a partir de ese saber que se posee. Por otro lado, retomamos el concepto de «actividades de comprensión» para nombrar al conjunto de habilidades necesarias para articular con los contenidos y garantizar su comprensión. Desde las más simples (observar, reconocer o comparar) a las más complejas (argumentar, relacionar o explicar), la propuesta de Perkins asume, igual que Fernstermacher, la progresión como un supuesto de la enseñanza.

Finalmente, desde los aportes de la Didáctica de la Lengua, recuperamos el concepto de «programación» desarrollado por Daniel Cassany (1994), que supone un giro en la idea tradicional de la planificación. Esta alternativa visibiliza otras formas posibles de diseñar propuestas educativas que permitan asumirlas como un *continuum* y no solamente como la secuenciación de clases en un período determinado:

La estructura de una programación es muy similar a la de una hipótesis de trabajo que se proyecta en un triple sentido: en el plano de los contenidos, en el de las habilidades y requisitos técnicos que exigirá a alumnos y profesores, y en su dimensión temporal. (Cassany, 1994:59)

Una programación, en tanto «declaración de intenciones» exige la exposición de cada una de las decisiones que un docente toma para configurar su propuesta de una manera determinada. Decisiones con respecto a la selección de los contenidos, al tipo de evaluaciones, a los criterios de evaluación, a la secuencia didáctica, a los conocimientos previos de los estudiantes, a la articulación con instancias de formación previas. Decisiones sobre lo que los estudiantes deben conocer, creer o entender, sobre los indicadores de comprensión (para el docente y para los propios estudiantes), sobre el tipo de ciudadano que desea formar en el marco de su espacio disciplinar, sobre las experiencias de lectura, escritura y oralidad que el espacio disciplinar dará la oportunidad de tener, entre muchas otras decisiones que se le vinculan directa e indirectamente.

Dejamos entonces planteados estos conceptos a modo de presentación, para luego recuperarlos y expandirlos en las sucesivas partes que conforman este capítulo, donde los articularemos con casos específicos que iremos analizando.

Aportes de la Semiótica

En este apartado transitaremos por un itinerario teórico particular. Sin ingresar de lleno a un sistema teórico puntual, hablaremos de un proyecto intelectual, las limitaciones con las que se encontró, las proyecciones que surgieron luego y una nueva dirección que tomó un modelo para crecer y desarrollarse en la contemporaneidad. Este relato cobrará sentido sobre el final de nuestra exposición cuando acerquemos una propuesta que nos sirva para reposicionarnos frente a una investigación, los modos de construir preguntas y, por ende, de redefinir caminos de indagación. Eso, llevado al ámbito educativo, nos proporcionará una perspectiva que podremos instrumentalizar en los momentos que se sigan en el marco de este capítulo.

Una Semiótica que no pudo ser

Algirdas Julien Greimas (1917–1992) es uno de los autores insoslayables del campo de los estudios semióticos. A lo largo de la historia de la disciplina, sus aportes fueron instrumentalizados con diferentes objetivos, conformando sistemas de textos que van desde las revisiones teóricas más profundas hasta los aplicacionismos más llanos con corpus variados (literatura, cine, teatro, arquitectura). Nos guste o no, la teoría de Greimas se vuelve inevitable para quienes pasan en algún momento por la Semiótica. En su afán por enmarcar su teoría en un paradigma lo más científico posible, Greimas propuso desde el estructuralismo una mirada con pretensiones objetivas que analizara corpus concretos, ofreciendo categorías y modelos que permitan desambiguar los análisis y no dejar lugar para la libre interpretación. Dado un texto al que se le podía adscribir un impacto social, su objeto de estudio sería la significación generada en una población (esto es, el sistema de múltiples lecturas que se pueden construir). Propuso modelos para indagar qué había en los textos para que desde el sentido (un sentido básico originario presente en los textos) se llegue a determinadas significaciones posibles y no a otras. De esta manera, su semiótica estructural estudiaría el viaje y la transformación del sentido en los textos para desencadenar significaciones, con una metodología de análisis textual basada en la lógica y, en consecuencia, objetiva desde su planteo inicial. Se sirvió de algunos pocos modelos preexistentes en la Lingüística (Louis Hjelmslev) y en el estudio estructural de los relatos (Vladimir Propp), operando reduccionismos de los que era consciente. El primero de esos reduccionismos es que somos seres semióticos que vivimos atravesados por y emitimos incansablemente sentido, vivimos en y con ellos en diferentes niveles

de nuestra existencia, pero no podemos estudiar el «sentido vivido» porque mucho de eso es inasible e inaccesible. Por ende solo podemos acceder a y estudiar el «sentido manifestado». El segundo reduccionismo es que, dado lo anterior, no podemos estudiar «la vida» en toda su complejidad semiótica, solo aquello que da cuenta de esa complejidad en lo que se manifiesta, esto es los «textos enunciados».

Pero de fondo siempre estuvo presente esa aspiración mayor porque quería que la Semiótica lógica y objetiva se aventurara a ser alguna vez

una disciplina mayor consagrada a la búsqueda del sentido (...) comprender mejor cómo, en qué condiciones, por qué procedimientos nuestra presencia en el mundo llega a tener sentido. (...) una exigencia inseparable del oficio de semiótico tal como nosotros lo entendemos. Ante todo, ¿para qué «hacer Semiótica»? ¿Por qué interrogarse sobre el sentido si eso no fuera a ayudar a plantear para uno mismo la cuestión del «sentido de la vida», de la propia vida? (Landowski, 2011:129-130)

Esa mirada puesta en un corpus de textos para estudiar la transformación del sentido en significación, permitió construir un «modelo estándar» acorde a la objetividad pretendida en la época por los círculos científicos. Así, lo que Greimas propuso como su «Gramática narrativa canónica» vino a permitir explicar ciertos comportamientos textuales y, con ellos, ciertas relaciones sociales que se hacían legibles en las estructuras de los textos. El estudio del sentido en la vida quedó en suspenso, hasta que la teoría pudiera crecer, desarrollarse y proponer categorías y modelos que ofrecieran hipótesis igualmente científicas sobre fenómenos vinculados ya no tanto con la objetividad sino con la subjetividad, la dimensión sensible y la experiencia del sujeto en el mundo. De esta manera, el proyecto greimasiano quedó restringido a una semiótica estructural que analizaría textos, teniendo en su horizonte una semiótica existencial que analizara la experiencia humana (hasta entonces vedada por el paradigma científico).

«Fuera del texto, no hay salvación»

En una conferencia sobre literatura, Greimas tuvo un acto de arrojo con esta sentencia «Hors du texte, point de salut!»: Fuera del texto, no hay salvación. En ese momento se estaba refiriendo a que era hora de estudiar a la literatura en sí misma, no como un reflejo de una época, de las intenciones de un autor o las marcas que la historia dejaba en ella. Hasta el momento, la literatura había sido entendida en esa clave, como valiosa por ser reflejo de

otra cosa, de un «contexto» (historia, sociedad, vida del autor, otros textos. etc.) pero nunca por un valor intrínseco. Greimas estaba invitando a todos a un cambio de perspectiva que, como era de esperar, fue malinterpretado. Él entendía al texto como un objeto empírico (corpus) y al contexto como algo que efectivamente deja sus marcas en el texto pero que no es necesariamente el objeto del conocimiento. Su planteo sugería que el objeto de conocimiento sea el sentido (no ya el contexto). Este desplazamiento le valió ser juzgado de inmanentista, de científico cerrado al contexto y sus problemáticas cuando, en realidad, él proponía ir más allá de las especulaciones y profundizar en algo más efectivo, en el sentido que está en los textos de manera solapada y que impacta directamente en nuestras vidas. Buscar la historia, las condiciones sociales de escritura, las intenciones del autor, la presencia de otros textos, etc. en los textos literarios es una tarea noble, pero no dice nada políticamente relevante. Solo permite especular motivaciones, comprobar impactos y relevar semejanzas, que no nos aportan alguna novedad sobre nuestro presente y futuro como seres semióticos. Revelar, desvelar el sentido, en cambio, se nos presenta como una tarea mucho más interesante, porque puede ser probada científicamente y a la vez tiene impactos políticos contundentes, al mostrar un modo de organización social inscripto en los textos.

buscar cómo dar cuenta de lo que los objetos de sentido, leídos en situación, *hacen de nosotros*, que los leemos (...) lo que importa es lo que pasa en la vivencia de la lectura, concebida como operación que da sentido a objetos cualesquiera, son las condiciones de esa lectura las que se imponen como el principal objeto semiótico por describir. (Landowski, 2011:134)

En este marco, Greimas diseñó una «Gramática narrativa canónica», que aportó modelos para hacer inteligible los procesos de producción del sentido y los procesos de construcción social de la significación. Hasta allí llegó su trabajo exhaustivo, que tímidamente quiso avanzar más tarde en la dimensión pasional de la escritura, explicada también en términos lógicos en *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo* (Algirdas Julien Greimas – Jacques Fontanille, 1991). Pero no pudo desarrollarse más allá de eso, dado que falleció al año siguiente de su publicación. Quedó allí su propuesta de una semiótica estructural que analizó el sentido en los textos desde una perspectiva objetiva y por contraposición quedó pendiente el desarrollo (igualmente científico) de una semiótica existencial que analice el sentido en la experiencia desde una perspectiva subjetiva. Lo que se había desarrollado sobre la inteligibilidad del mundo a partir de lo cognitivo y racional podría brindar las bases para nuevas indagaciones que consideraran otras formas de

leer el mundo: la dimensión sensible y la experiencia estética. Aunque parezca extraño, no debemos olvidar que el proyecto de Greimas tenía este objetivo mayor: «¿Por qué interrogarse sobre el sentido si eso no fuera a ayudar a plantear para uno mismo la cuestión del “sentido de la vida”, de la propia vida?» (Landowski, 2011:129–130). Por eso es necesario avanzar, ahora, en aquello que antes no se pudo explicar y que nos hace también humanos.

Pero la experiencia sensible no puede ponerse en palabras, está más acá del lenguaje, es lo inefable, es sutil, no puede expresarse en otra materialidad que la misma con la que fue expresada ni puede traducirse. Es una presencia estética que excede al arte: uno puede conmoverse viendo a un ser amado cocinándonos, a un político prometiéndonos exactamente aquello que necesitamos, a un desconocido describiendo vivencias comunes a las nuestras, y ver una obra de arte y permanecer indiferente. El sentido impacta en nosotros, nos interpela más allá de lo racional, y esto también merece ser estudiado.

El hecho de que se instaure más acá de las palabras no implica que sus *efectos de sentido* no ofrezcan ninguna regularidad (...) lo que interviene a este nivel influye tan fuertemente en el sentido que atribuimos a nuestra presencia mutua —el primer elemento del «sentido de la vida»—, que no vemos cómo podríamos, en cuanto semióticos, resignarnos a no tomarlo en cuenta. (Landowski, 2011:135)

Esta nueva dimensión de estudio implica que lo vivencial se trama en lo racional, incluso desplazándolo sutilmente. La narración, que contenía una significación que había que descubrir en el texto, progresivamente va dejando lugar a la experiencia, que permite crear sentido. Y ese sentido creado, da mayor credibilidad y moviliza mucho más que las grandes verdades inscriptas en los textos, porque es el sujeto mismo (el lector) quien participa en su construcción. Narración y experiencia se vuelven dos regímenes de significación diferentes.

Dijimos antes que Greimas diseñó una gramática narrativa canónica que dejó una serie de modelos para estudiar la narración y la significación inscripta en el texto que podría ser revelada. Uno de los elementos de este modelo (fundamental para estudiar la significación) permite analizar la relación de los sujetos con los objetos presentes en los textos. Básicamente un Sujeto define su situación por poseer o no un Objeto, y este tipo de relación fue más tarde revisada en *De la imperfección* (Greimas, 1990) porque suponía una relación puramente económica que no decía nada de otras relaciones también presentes en los textos, esto es, del sujeto consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo. Si el objetivo de la Semiótica es «dar cuenta del sentido de la vida» es fundamental que se analicen estas otras dimensiones del ser del sujeto, sus relaciones pasionales con sí mismos, los otros y el mundo, más allá de su fun-

ción textual. Y es necesario estudiar no solo el saber que los relaciona consigo mismos, los otros y con los objetos, sino también la dimensión sensible que sostiene esas relaciones, ampliando la noción de sujeto y sus modos de interacción. Para ello es necesario avanzar en lo que se ha dado en llamar los «Regímenes de sentido en la interacción» (Landowski, 2005) en el marco de una nueva teoría general de la construcción y aprehensión del sentido.

Los regímenes de sentido: en la interacción y en la significancia

Inicialmente, el modelo de la semiótica narrativa canónica de Greimas postulaba que el Sujeto está o no vinculado con un Objeto (la relación económica de la que hablamos) y que eso es lo que desencadena o no un relato. Así, se dice que el Sujeto «opera» con Objetos y que no se vincula con otros sujetos más que para intercambiar información o reforzar relaciones de poder. Ahora bien, cuando transfiere deseos, esto es, hace-desear a otros sujetos lo mismo que él, se dice que el Sujeto «manipula» a otros sujetos. Así podemos hablar de dos regímenes de interacción iniciales: el del Programador (que organiza Objetos) y el del Manipulador (que controla Sujetos). ¿Pero qué pasa si no los puede controlar, si se adapta a las reglas de los Objetos y de los Sujetos con los que se relaciona, o incluso es programado (como si fuera un objeto) o manipulado por ellos? Aquel que negocia con las leyes de los Objetos es el Oportunista, y aquel que se deja llevar por los mandatos de los Sujetos es el Fatalista. Estos dos últimos que dependen, respectivamente de la sensibilidad y el ajuste por un lado, y del asentimiento y la suerte por otro, revelan la dimensión sensible que el primer modelo no había podido abordar. Los cuatro describirían los «regímenes de sentido en la interacción».

Ahora bien, al avanzar en esta nueva dirección teórica de construcción del sentido, dijimos que el texto era articulado con la experiencia y que, por lo tanto, la lectura del texto (y su dimensión cognitiva y racional) debía sumar la captación de la experiencia (y su dimensión estética). Lectura y captación se instituyen entonces como nuevos «Regímenes de sentido en la significancia». Y esos regímenes no solo permiten estudiar los textos, sino además los sujetos que entran en contacto con ellos, los lectores:

El régimen de la *lectura* del mundo queda ahora desplazado por el régimen de la *captación* de un mundo vivido en cuanto que «hace sentido». Es cierto que con frecuencia podemos tener el sentimiento de que existe una concordancia entre esas dos modalidades de la mirada o, más generalmente, entre esos regímenes de significancia. Así, en una conversación, mientras que el tono de nuestro inter-

locutor parece corresponder al contenido de lo que nos está diciendo, nosotros no tenemos ninguna razón para disociar la *captación* de la *lectura* —lo *estésico* de lo *cognitivo*—, puesto que precisamente los efectos de sentido que sus inflexiones de voz nos permiten captar a través del modo impresivo se encuentran validados por su conformidad con lo que nos parece ser la significación articulada e intencional de sus palabras. (...) para un sujeto que se coloca bajo el régimen de la lectura, cualquier objeto puede tener lugar de texto, dicho de otro modo, puede ser mirado como portador de significaciones; inversamente, para aquel que se coloca bajo el régimen de la captación, todo objeto, incluso un texto, puede ser mirado como algo que hace sentido más allá de aquello que significa en términos lingüísticos o narrativos. (Landowski, 2011:144-146)

Así, lectura y captación se inscriben en los dos modos de tratar con los textos y las experiencias respectivamente. Y cada uno describe una forma particular no excluyente de producir sentido.

Ahora bien, ¿cómo se articulan los dos regímenes de sentido? Vimos que el Programador y el Manipulador responden a un régimen de interacción que controla Sujetos y Objetos en el texto, y que la lectura se corresponde con una dimensión cognitiva y racional del texto. Y por otro lado observamos que el Oportunista y el Fatalista se abandonan a las leyes del medio y revelan la dimensión sensible en las relaciones entre Sujetos y Objetos, por ende se corresponderían con el régimen de captación. Ambos regímenes articulados definen estilos existenciales, modos de recorrer los textos y vivir las experiencias. En definitiva no solo permiten describir los textos solamente, sino además (y sobre todo) a los sujetos que tratamos con ellos.

Tales conexiones entre regímenes de sentido y regímenes de interacción implican que a cierto nivel de profundidad, tenemos que ver con dispositivos de carácter más general que los subsumen. Dichos dispositivos, determinando al mismo tiempo la manera preferencial como un sujeto es llevado a hacer significar las realidades que lo rodean, y la manera según la cual tiende a interactuar con esas mismas realidades, traducen la manera, propiamente existencial, de estar en el mundo a la cual tiende la identidad de los personajes en cuestión, y sin duda también —con todas las variantes, matices y complejidades imaginables— la de cada uno de nosotros. (Landowski, 2011:151)

En proyección, podríamos decir que en el universo social en el que convivimos existen sujetos que dan sentido a sus vidas desde la experiencia, desde la captación, siendo oportunistas o fatalistas, y otros que construyen el sentido de sus

vidas como una narración, como un texto poblado de significados descifrables y controlables, y cumplen en él los roles de manipuladores o programadores.

Aportes de la Semiótica Existencial a nuevas propuestas educativas

Vemos entonces cómo el proyecto científico de Greimas no pudo avanzar de una modelización primaria, pero dejó sentadas las bases para indagar sobre «el sentido de la vida» y los «modos de estar en el mundo» en las reflexiones de Landowski. Cuando Greimas señaló la diferencia entre el objeto empírico (la literatura) y el objeto de estudio (el sentido) dirigió la mirada hacia los procesos importantes que se proyectaban desde el seno de la vida social, volviendo nítidos a lo cognitivo como campo de indagación, la lectura como proceso, las funciones de manipulación y programación como operaciones legibles no solo en los textos sino también en la distribución (desigual) del poder de la palabra. Y a partir de allí, Landowski pudo identificar lo que quedaba pendiente: la experiencia, lo sensible/estético, la captación, el oportunismo y el fatalismo. Lejos quedan ya las preguntas por el reflejo del contexto en el texto, los sentimientos del personaje, las intenciones del autor, etc., porque además de improbables, los datos que se obtienen de estas preguntas no pueden proyectarse a nada relevante que se acople con el sentido que interpela actualmente a los lectores («sentido de la vida», «modos de estar en el mundo»), y no dicen absolutamente nada sobre la dimensión política y ética de la literatura. Y cuando hablamos de lo político y lo ético nos referimos a la presencia de la otredad en la experiencia de la lectura, ese otro que no tiene voz en la materialidad del objeto empírico pero que está supuesto en el sentido (nuestro objeto de estudio). Porque, nos guste o no, así como la asignación del significado revelado es una tarea solitaria, el sentido en cambio es una construcción social que hacemos desde, con y hacia otros.

La unión no es la fusión; tampoco es un estado. Es un modo de interacción (y al mismo tiempo, un modo de construcción de sentido), en cuyo marco, las partes llegan —en el mejor de los casos— a constituir, conjuntamente, dinámicamente y por ajuste mutuo, una entidad compleja nueva, una totalidad inédita, en la cual cada una de las partes que la integran encuentra la forma de su propia realización. (Landowski, 2011:141)

Es en este punto de la reflexión teórica donde surge un nuevo problema vinculado con la otredad, y por ende con la intersubjetividad: ¿cómo el otro está implícito en nuestra experiencia del sentido? En la interacción con nosotros,

el otro está supuesto no en su traducción a un esquema que entendamos, sino en su diversidad, su extranjería, su extrañeza y su disidencia. A este otro, el investigador siempre accedió gracias a algunas estrategias como la asistencia del «informante» (un testigo de época, un participante de una comunidad o una autoridad informada). Incluso objetos (imagen, cartografía, documento, otros textos) que facilitan cierta información y avalan cierta interpretación en una dirección y no en otra. Siempre la construcción del sentido del otro es objetiva y no intersubjetiva: el otro no participa en la construcción que hacemos de él:

se consideró que sólo la mirada del investigador tomaba parte activa en la construcción del objeto de conocimiento, mientras que el «otro» —el informador— era reducido al estatuto de un no-sujeto: el «salvaje» (el «primitivo»), el autor de un texto literario o, más generalmente, el actor social «no saben»: no conocen ni pueden conocer la razón de lo que piensan, y no tienen cómo dar cuenta de lo que hacen. Sólo el sabio, apoyado en su posición exterior, está en condiciones, por medio de análisis metódicamente conducidos, de alcanzar un nivel de significación profunda detrás de las manifestaciones producidas en forma de textos, de objetos materiales, de comportamientos o de prácticas, o simplemente de respuestas a las preguntas de algún investigador. (Landowski, 2016:16)

Al avanzar en una perspectiva posestructuralista, el informante deja de ser traducido y abandona progresivamente el carácter de no-sujeto, de objeto (de estudio) para ser entendido como sujeto que puede colaborar con el objetivo de la investigación semiótica: visibilizar el sentido de las acciones y los discursos que nos implican mutuamente; no del sentido que viene del otro, sino del sentido construido con el otro. Debemos señalar que esto trae aparejado un riesgo: caer en el subjetivismo absoluto, donde la investigación se transforma en un recorrido panfletario que vuelve a decir lo que el otro ya dijo, sin permitir que se haga inteligible ningún proceso de producción de sentido en su discurso.

Llegados a este punto, nos encontramos con un horizonte poblado de inquietudes más que de certezas, de preguntas antes que respuestas sobre qué hacer con un texto literario en una clase. Por el contrario, recorrimos actualizaciones teóricas y conceptos para llegar a un estado de desinstrumentalización. Señalamos que el objeto empírico es el texto, pero que existe otra dimensión a ser analizada. Que el objeto de estudio es el sentido y no el contexto histórico, las ideas del autor, los textos de la época. Dijimos también que hay «modos de estar en el mundo» implícitos en la literatura, y que en ese modo está involucrado un otro en su singularidad por el que aún no nos hemos preguntado. También mencionamos que el significado oculto del texto y su revela-

ción es un modo de domesticar a la literatura, de cumplir con consignas (acaso ministeriales) que nada tienen que ver con la experiencia de lectura de nuestros estudiantes. Finalmente vimos cómo las preguntas sobre el texto omiten la experiencia de ese otro, vuelven no-sujeto a todo aquel que está supuesto en la construcción del sentido. Y que en el otro extremo, reconocer al otro y ponerlo en un lugar de mayor privilegio es también marginarlo, discriminarlo positivamente sin dejar que hable de su relación con nosotros, en esa construcción intersubjetiva que hacemos de la experiencia literaria.

El objetivo de este apartado no fue, entonces, el de dar recetas, porque no es siquiera el objetivo de este libro ni mucho menos el de la disciplina. En su lugar, el objetivo que nos propusimos fue el de presentar una zona de dudas sobre lo ya conocido: cuáles son las prácticas que reproducimos habitualmente frente a un texto y qué implicancias tienen esas prácticas; qué hizo la Semiótica con estas categorías tranquilizadoras y qué desarrolló en su lugar; qué nuevas ideas aporta una posible Semiótica Existencial en la actualidad y cómo podemos hacer mejores propuestas a partir de dudar y revisar lo que creíamos cierto e inmutable. En definitiva, allanamos un territorio para que desde aquí puedan emerger las primeras ideas sobre cómo construir una programación didáctica innovadora a partir de actividades cognitivas simples y complejas, con lo que sabemos sobre cómo formular buenas preguntas.

De esta manera, lo que acercamos desde algunos de los aportes de la Epistemología, la Didáctica y la Semiótica nos deja frente a un paisaje inhóspito, prácticamente hostil para algunos, pero abierto a nuevas ideas que pueden transformar nuestras prácticas e impactar no solo en nuestras propuestas educativas, sino especialmente en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. A esta tarea de construcción de algo nuevo nos dedicaremos en las páginas que siguen.

Corpus semiótico: prácticas y textos

Este apartado se diseña como una instancia de reflexión sobre las prácticas educativas desde una perspectiva semiótica. Estas prácticas en las que hemos identificado una serie de problemáticas no provienen del sentido común, ni de experiencias propias ni de anécdotas que hemos escuchado, sino de textos de educadores.

Desde el año 2015, la asignatura Semiótica General del Ciclo de Licenciatura en Enseñanza de Lengua y Literatura ha implementado como metodología de evaluación y seguimiento lo que denominamos «hipótesis de clase» (HC). La HC consiste en una propuesta de escritura centrada en la articula-

ción entre la experiencia educativa situada y los aportes teóricos, metodológicos y epistemológicos del campo de los estudios semióticos. Se estructura en cinco momentos:

1. Descripción del grupo de estudiantes y de la institución en la que se desarrollará la clase hipotética.
2. Presentación del contenido disciplinar que será abordado en esa clase.
3. Objetivo de la clase.
4. Presentación de la categoría semiótica que dará soporte a esa clase.
5. Desarrollo de la clase hipotética.

Son estos últimos dos momentos los que suelen determinar el modo de apropiación de las herramientas semióticas por cada uno de los estudiantes. Algunos de ellos encuentran en la Semiótica un instrumento teórico para complejizar un conocimiento que luego transponen didácticamente o para incorporar directamente a la clase como categoría a enseñar. Otros se apropian de la perspectiva semiótica como una herramienta metodológica para presentar un abordaje del contenido a sus estudiantes y enseñarles un modo posible de analizar los textos. Finalmente, un tercer grupo encuentra una herramienta epistemológica para reconfigurar supuestos sobre los modos de vinculación posibles entre ellos mismos, sus estudiantes y los saberes que circulan en la clase de Lengua y Literatura.

Cualquiera sea el modo de apropiación, los estudiantes se enfocan en desarrollar la articulación entre la Semiótica y el contenido disciplinar porque así lo solicita la HC. No obstante, como parte de la última etapa prevista en la HC (la del desarrollo), sucede que, sistemáticamente y de manera generalizada, las actividades pautadas antes, durante o luego del abordaje del contenido no se articulan con la propuesta semiótica instrumentalizada para el contenido. En general, el desfasaje se produce en el tipo de «actividades de comprensión» (Perkins, 1998:82) previstas por cada consigna. Cada una de estas actividades se inscribe en cuatro niveles de comprensión: el nivel del contenido, el de resolución de problemas, el epistémico y el de investigación. Desde el más simple al más complejo, se van tramando con actividades básicas e insoslayables tales como la repetición, la memorización, la reformulación o la aplicación, y con actividades complejas como la justificación, la explicación, el cuestionamiento y la formulación de hipótesis.

Lo que ponen de manifiesto las HC es que, mientras que el trabajo con el contenido supone avanzar progresivamente hacia una mayor profundidad en el abordaje del contenido y del análisis, las consignas presentadas a los estudiantes se caracterizan por suponer una resolución que:

- a) No implica una variedad de actividades de comprensión sino solo las más elementales, como observar, identificar, repetir y memorizar (Torti, Luquez, Viñas y Holubicki, 2011).
- b) Implica actividades de comprensión complejas, como relacionar, explicar y argumentar, que no formaron parte de las habilidades enseñadas en la clase.

En ambos casos, las problemáticas derivadas son las mismas:

- a) La marginalización de la progresión como supuesto de cualquier instancia de evaluación y seguimiento, es decir, de instancias que requieren la formulación de una consigna para el desarrollo de una actividad.
- b) El desdibujamiento de la diferencia entre conocer y comprender (Perkins, 1998). Mientras que «el conocimiento es un estado de posesión» (81), la comprensión supone ir más allá de ese estado para ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con aquello que ya se sabe.

Las HC han sido instrumentalizadas durante cuatro implementaciones de Semiótica General, desde 2015 hasta 2018. Sobre la sistematización de las 238 producciones escritas que integran este período (45 en 2015, 49 en 2016, 76 en 2017 y 68 en 2018), hemos construido dos corpus sobre los que avanzaremos en su problematización y análisis en la próxima parte del capítulo: un corpus de prácticas y un corpus de textos. Cada uno de ellos está constituido por elementos que dan cuenta de modos de reflexión y construcción de los saberes disciplinares en Lengua y Literatura a partir de prácticas y materialidades significantes cuyo objetivo no es claro y da lugar a la problematización de su relevancia, pertinencia y sentido dentro una clase.

El «corpus de prácticas» hace referencia al conjunto de decisiones realizadas en las aulas de Lengua y Literatura para la reflexión sobre un contenido. Estas prácticas son:

- a) La construcción colaborativa de ideas a partir de un «disparador» o «lluvia de ideas».
- b) La invitación al diálogo a través del «debate».
- c) La incorporación de materialidades significantes no lingüísticas.

El «corpus de textos» hace referencia al conjunto de preguntas puestas en circulación en las aulas de Lengua y Literatura para observar el grado de comprensión de un contenido. Estos textos son:

- a) Preguntas cuya resolución se agota en el nivel del contenido.
- b) Preguntas cuya resolución se agota en el sentido común.
- c) Preguntas cuya resolución restringe el análisis a una respuesta correcta.

Cada uno de los elementos que integran los corpus será analizado en la próxima parte del capítulo.

Crítica semiótica

En el apartado anterior presentamos una tipología de los corpus que vamos a abordar críticamente en esta instancia desde una perspectiva semiótica y con miras a optimizar procesos de enseñanza en un área disciplinar particular. Recordemos que cada corpus está constituido por elementos que definen su naturaleza: uno por prácticas y otro por textos. Sin embargo, pese a ser ontológicamente diferentes, son atravesados por la misma problemática que ha operado como criterio de selección de cada uno de dichos elementos: la ausencia de criterios claros que definan por qué y para qué la incorporación de ciertas prácticas y textos en la clase es relevante, pertinente y, por lo tanto, significativa.

Corpus de prácticas: algunas problemáticas

Recordemos las tres prácticas que componen este corpus: la construcción colaborativa de ideas a partir de un «disparador» o «lluvia de ideas»; la invitación al diálogo a través del «debate»; y la incorporación de materialidades significantes no lingüísticas. Avancemos en una crítica semiótica de cada una.

El disparador

Como iniciador de debates o como forma de resumen, el concepto de «lluvia de ideas» o «disparadores» parecería en un principio conveniente para invitar a los estudiantes a tomar la palabra. Sin embargo, esta práctica tiene implicancias que en ocasiones son contraproducentes para generar conocimiento de manera colaborativa. Una de esas implicancias son las inconsistencias acerca

de las consignas a debatir o los objetos que son usados para «disparar» ideas. La primera inconsistencia es procurar que el objeto mismo plantee un problema de forma directa sin necesidad de consignarlo o enmarcarlo en una buena pregunta. Citamos una HC de un colega que precisamente actualiza esto: «La elección del video tiene que ver con la posibilidad de disparar en diversas significaciones a través de las imágenes, la música y los colores» (HC, 2016). En esta ocasión no se considera la singularidad del objeto presentado (por lo tanto podría ser cualquier otro) y, más importante aún, se presupone que después de ver, leer o escuchar ese texto las ideas emergen automáticamente. El primer inconveniente de esta práctica automatizada es que si no se encuentran enmarcados dentro de una pregunta o hipótesis a debatir, los disparadores terminarán reuniendo apreciaciones o valoraciones personales, lo que produce en reiteradas ocasiones que la clase se distancie de sus objetivos, contenidos y problemas.

El objeto inesperado en este caso será un cortometraje que circula en la web titulado *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*, incluido en la planificación de Literatura fantástica, como disparador para un trabajo de reflexión, aplicando no sólo los conceptos aprendidos sino también poniendo en juego las significaciones individuales de los alumnos y otras que puedan desencadenarse. (HC, 2016)

Junto con la automatización de los disparadores se encuentra la automatización del objeto a presentar como disparador, el cual suele ser reemplazable porque se piensa como un medio para pasar a otra cosa y no como un fin sobre el cual detenerse a indagar de forma exhaustiva. De este modo, los textos son presentados como un soporte para hablar de otros temas sobre los que a veces no hay relación explícita:

Para ello seleccioné como disparador la exposición de web-art denominada *Nube Magritte*, disponible en el museo de arte digital interactivo Espaciobyte (www.espaciobyte.org). (...) Así tendrán sentido las primeras preguntas disparadoras: ¿por qué ese título?, ¿a qué nos remiten los términos «nube» y «Magritte»? ¿para qué una fotografía aérea en desplazamiento?, ¿por qué el objeto gravitando en suspensión?, ¿por qué es evocado aquel signo y no otros creados por el pintor?, ¿para qué conjugar estos lenguajes autónomos?, ¿qué posibles sentidos es posible activar al interactuar los usuarios? (HC, 2015)

Por eso, antes de seleccionar un texto para un debate hay que preguntarse el porqué de este texto y no otro. En función de las respuestas que podamos ofrecer a esa pregunta, esta información será útil para ser económicos con la

pregunta que queramos plantear en el aula y evitar así que la lluvia de ideas se convierta en un abanico de interrogantes. En esas instancias es importante disponer de alguna categoría o marco teórico que nos permita visualizar algún problema de un modo no convencional, aunque esta disposición no es suficiente para encontrar un problema:

Desde la teoría semiótica, el video es un *representamen*, cuyo *objeto* escapa a los fines humorísticos: no se intenta divertir ni volver más entretenida o interesante la obra. Debe ser disparador para que los alumnos evalúen la forma en que son presentadas la vida de la ciudad, la vida del campo, la decisión del hombre, opinen y fundamenten sus pareceres. El docente debe orientar la construcción de un *interpretante* que piense acerca del valor del ocio y la necesidad del trabajo. (HC, 2015)

En esta última HC vemos que existe un aparato categorial que acompaña un texto determinado. Sin embargo, la teoría aquí está presentada para limitar el análisis: «Debe ser disparador para que los alumnos». La modalización de esta consigna indica que la lectura funcionará para una sola cosa: «evaluar» determinadas prácticas sociales, lo cual redundará en una apreciación u opinión personal.

Es posible ver que detrás de esta práctica existen más acciones que transforman nuestra clase en un espacio para no enfocar o no hablar sobre un problema particular. De todas formas, esto no quiere decir que no podamos proponer instancias como estas o delegar la voz para debatir (que veremos en el siguiente punto), sino que es necesario considerar una serie de ítems o recomendaciones para elaborar estas instancias grupales. Sobre esto hablaremos más adelante.

El debate

La práctica del debate parece desprenderse de los disparadores al no hacer uso de ningún texto para comenzar a hablar sobre algo. De todos modos, aunque no se utilice un texto como medio para decir algo, existe la posibilidad de que ese debate refuerce los supuestos que cada integrante de la discusión tenga sobre un tema determinado. Por lo general, la idea del debate viene acompañada también con la representación del resumen o de «la puesta en común» sobre determinado asunto. Lejos de mostrar eso, en ocasiones los debates funcionan para dispersar un problema o diluirlo, e incluso para discutir acaloradamente sobre algo que instala polémica en el aula. Muchas veces, bajo el lema de «respetar las opiniones», «escucharnos entre todos», etc., se colabora

con la reproducción de prácticas sostenidas en una disyunción excluyente (o se está a favor o se está en contra de una postura, sin deconstruir este binarismo). En lugar de construir la clase de Lengua y Literatura como un espacio propicio para desnaturalizar esa lógica (presente en medios de comunicación, redes sociales, conversaciones en el barrio, etc.), la clase se inscribe en esa lógica y colabora con la naturalización de estas prácticas dicotómicas. Es en este tipo de instancias donde resulta necesario considerar la naturaleza dialógica (Bajtín, 1981) de los discursos y el poder de la conversación (Camblong y Fernández, 2012) como puesta de manifiesto de ese dialogismo.

Pero antes vayamos a un ejemplo. Dijimos que en algunas ocasiones los debates resultaban dispersos debido a la inconsistencia de la consigna, la cual invitaba a hablar libremente sobre un tema como vemos en la siguiente HC: «Se hace una reflexión grupal sobre lo que es la escritura y su función» (HC, 2017). Lo relevante en este ejemplo no es solo el uso de lo que Laclau (2005) denominó «significante vacío» o «significante flotante», sino que de forma implícita se presupone que todos los involucrados en esta discusión comparten la misma «enciclopedia» (Eco, 1976:159) sobre el tema. Existen diversas teorías que hablan sobre la escritura y sus funciones (Barthes, 1974; Foucault, 1966) pero no se detalla qué definición se retoma para instalar el debate. Si ponemos por caso que existe un conocimiento acordado acerca de esta definición, ¿entonces a efectos de qué se retoma esta noción para un debate?

En el otro extremo de los posibles escenarios de debates, se encuentran los que pronostican determinado grado de abstracción, los que de forma directa esperan que se hable de ese tema y nada más:

En base a esta información, deberán argumentar y debatir acerca de la estrategia del Autor/Emisor de omitir las identidades de los personajes al hablar y su relación con los contextos de la dictadura, *esperando que identifiquen* los valores del anonimato, la censura, las normas impuestas, los arreglos matrimoniales, la falta de libertad, etc. (HC, 2015 – el destacado es nuestro)

Dialogar acerca de aquellos elementos que dificultan la comprensión del sentido del texto, *esperando que los alumnos expongan acerca de* la falta de linealidad del relato y la ausencia de identificación de los portadores de la voz en el diálogo. (HC, 2015 – el destacado es nuestro)

Es en esta instancia donde conviene retomar algunas posturas conceptuales que pueden servirnos para pensar escenarios de debate, donde se incluyen las nociones que mencionamos al inicio de este apartado sobre el dialogismo. En tanto que «*práctica semiótica*» (Camblong y Fernández, 2012), los encuen-

tros grupales de producción de conocimiento suponen un contacto con el otro que implica una multiplicidad de respuestas posibles con algún tipo de injerencia en el orden de lo subjetivo. En este sentido, la importancia de una buena pregunta en una instancia de debate no dejaría de lado el ingreso de relatos personales y demás experiencias de vida, sino que buscaría situar eso que se cuenta de otro modo. En los debates suelen proliferar relatos a modo de anécdotas que bien podrían ser útiles para una clase, porque como dicen Ana Camblong y Froilán Fernández:

todo lo que hacemos en nuestra vida cotidiana significa y conlleva valoraciones plurales y cambiantes según los niveles sociales, las edades, las épocas, las modas, los lugares, las pertenencias, los gustos, etc. Lo que para algunos resulta muy significativo y le asignan un gran sentido, para otros puede resultar in-significante, sinsentido, desprovisto de valor. (Camblong y Fernández, 2012:31)

Esta dimensión dialógica del conocimiento (donde pueden enmarcarse las instancias grupales) da cuenta de que debatir, antes que lanzar una inquietud nada más, implica una responsabilidad. ¿Cómo tomar una postura responsable en una instancia de debate? La respuesta es, como lo dijimos más arriba, con una buena pregunta.

Tomemos un ejemplo que puede estar o no enmarcado en una experiencia de aula: las instancias de cine-debate. Usualmente, después de la reproducción de la película, algún especialista o aficionado toma la palabra para hablar sobre el film. Entre los diferentes aportes que emergen de forma recurrente pueden encontrarse aspectos técnicos, biográficos o contextuales de la película. El problema de este tipo de intervenciones es, paradójicamente, que no hay problema. La instancia de cine-debate no tiene, curiosamente, una instancia real de debate. Todos los comentarios resultan válidos ya que no existe un marco más allá de los conocimientos enciclopédicos, las opiniones o «lo que quiere decir» determinado texto. Como contrapartida, proponemos otra forma de acercamiento al texto fílmico desde una perspectiva donde lo que se trabajó con cuidado fueron, precisamente, las preguntas.³

3. En función de este ejemplo es que presentamos una alternativa inmediata y a la cual se puede acceder de forma virtual. Se trata del foro virtual de *Cine & Semiótica*, el cual está conformado por estudiantes y docentes de las cátedras de Semiótica de la Universidad Nacional del Litoral. Este foro fue presentado en las plataformas Facebook y Youtube para abordar películas a partir de un anclaje semiótico. Si bien el marco teórico es específico, la formulación de los problemas en cada intervención permite un abordaje siempre interdisciplinar.

Los efectos

Nuestro último corpus de prácticas se ubica a medio camino entre el uso de los textos como una excusa para hablar sobre otra cosa y el sostenimiento de debates sin ningún problema concreto. Como vimos anteriormente, en mayor o menor medida los casos citados de disparadores y debates daban cuenta de una representación de los estudiantes que no se sostenía con alguna práctica concreta (en estos casos, con preguntas concretas). Pudimos comprobar de forma propedéutica que el pronóstico de que se espere algo de los estudiantes (que identifiquen, que debatan, etc.) daba por supuesto y a la vez limitaba muchas variantes posibles dentro de la clase.

Este corpus de prácticas trae a colación otro supuesto presente en el manejo de textos (en su mayoría artísticos) dentro del aula, y tiene que ver con aquellas prácticas que premeditan un efecto ante un texto. Retomemos una HC:

En el comienzo de la clase proyecté la imagen pictórica mediante un cañón a la vez que escuchamos alguna canción de Hendrix que *aunque no recuerdo en particular cual había sido* tenía la peculiar melancolía del Blues. Al finalizar la pista de audio pregunté a mis alumnos *acerca de sus sensaciones o impresiones* considerando (sin decírselos por supuesto) nociones de Barthes orientadas a una operación que continúa a la evaluación y que Barthes llama Interpretación. (...) *Quería que mis alumnos/as establecieran relaciones entre la imagen y la música orientadas a la tristeza, el dolor o el sufrimiento para luego leerles un fragmento del canto XIII de La divina comedia de Dante Alighieri y establecer relaciones con la pintura.* (HC, 2015 – el destacado es nuestro)

En este ejemplo, lo significativo parece adquirir un carácter unívoco e infalible. Por un lado, como se ve en el ejemplo citado, no importó qué texto se utilizó concretamente⁴ y, por otro lado, se presuponía que esos textos estaban orientados a evocar algo de la dimensión emotiva (la tristeza o el dolor). Por lo tanto, la actividad reduce la multiplicidad de reacciones posibles (incluso la que no suscita nada) a una sola. Esta práctica presenta un problema sobre lo que vimos en las anteriores mencionadas respecto con la otredad, la cual aparece como predecible y homogénea. Y tal como se ha visto en los casos anteriores, esto puede suceder incluso con la presencia de un marco teórico:

4. Una de las causas de la reemplazabilidad de los textos que llevamos a clase, además de la carencia de preguntas significativas, es el supuesto de pensar al arte (entre otros discursos) como un medio para transmitir un mensaje y no como una finalidad o mensaje en sí mismo.

Las imágenes propuestas, desde la perspectiva de Charles Sanders Peirce, me permite que los alumnos se remitan a las vivencias del gaucho Martín Fierro. El porqué de presentarles estas imágenes tiene *la explicación de que muchas veces cuesta estimular a los alumnos en la lectura de esta obra literaria solamente a través de los cantos ya que en algunas situaciones les resulta, si no complicado, tedioso, así que considero que estas pinturas pueden actuar como estimulantes para propiciar el interés en la lectura.* (HC, 2015 – el destacado es nuestro)

Aunque esta clase se encontraba sostenida teóricamente por la propuesta semiótica de Peirce, ese sustento no tenía continuidad en la programación didáctica. En este último ejemplo se pone en manifiesto una representación acompañada de los efectos, que se vincula con la idea de que a los estudiantes no les gusta leer. En función de esa falta de estímulo, se muestran transposiciones de ese mismo texto literario en imágenes o películas para generar un interés en la lectura.

A propósito de esto es necesario detenerse sobre una frase bien conocida que remite a los supuestos que mostramos acerca de los efectos: el placer de la lectura. En diferentes manuales y campañas de lectura se hace hincapié en esta frase que busca instalar el espacio de lectura como un espacio de comodidad, como señala Graciela Montes:

Con «el placer de leer» vienen siempre «comodidad», «facilidad», «diversión», «humor», a veces —sólo a veces— «elección», «libertad»... Con el consiguiente dibujo de un universo opuesto donde están reunidos la incomodidad, el esfuerzo, la preocupación, el rigor, el deber, la disciplina, etc. (Montes, 2001:78)

Sea de textos lingüísticos o audiovisuales, la misma lógica permanece presente. En tanto que se cree que tal texto producirá un efecto determinado, se normaliza un camino que instala estos objetos como divertimento o estimulante: *«El recurso a una de las versiones cinematográficas circulantes potenciará los efectos emocionales ya estimulados previamente»* (HC, 2015). Utilizar la película antes de ingresar al texto literario sin aludir a una pregunta significativa como sucede en la HC retomada, habla más de los intereses del docente desde su propia subjetividad que de los intereses de los estudiantes. A propósito de esto, Analía Gerbaudo pregunta:

Mientras escribo esta anécdota pienso en tanta tinta gastada en tanta planificación que nombra el «placer de la lectura». ¿Placer de quién? ¿Del docente? ¿Del alumno? ¿No será necesario releer a Roland Barthes y repasar su concepto de *gocé*? (2011:173)

La falsa dicotomía desarrollada por el semiólogo francés en *El placer del texto* (1978) instala formulaciones necesarias para considerar los efectos de sentido que pueden producir la lectura de los textos en las aulas:

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores, y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. (Barthes, 1974:22)

Esta última cita da cuenta de una multiplicidad de debates relacionados con eso que a veces pretendemos suscitar en nuestros estudiantes. Los debates iniciados sobre este tema hace más de cuarenta años por Barthes funcionan como indicio de la importancia de retomar, una vez cada tanto, estas discusiones para repensar los supuestos de nuestras prácticas. No se habla de una práctica correcta y una incorrecta, se trata de conocer las estructuras sobre las que producimos y guiamos el conocimiento para saber argumentar (ya sea a nuestros alumnos, a nuestros pares o a los padres) por qué elegimos una postura y no otra.

A lo largo de estos tres apartados no solo dimos cuenta de tres prácticas cuyo sustento es a primera vista desarticulable, sino que la *episteme* subyacente a las mismas niega en ocasiones a la otredad. En muchas ocasiones, esos debates o efectos que pretendemos disparar hablan más sobre nosotros que sobre nuestros estudiantes. En el siguiente grupo de corpus veremos cómo estas prácticas suelen articularse a partir del uso de textos.

Corpus de textos: algunas problemáticas

Recordemos los tres tipos de textos que componen este corpus: preguntas cuya resolución se agota en el nivel del contenido, preguntas cuya resolución se agota en el sentido común y preguntas cuya resolución supone una respuesta predeterminada. Podemos atender a dos variables transversales para reconocer el momento en el que una pregunta se encuentra atravesada por alguna de las tres problemáticas de este corpus: la primera es su formulación y la segunda es el tipo de actividad de comprensión requerida para resolverse. Atender a ambas variables puede colaborar con el distanciamiento de prácticas que posibiliten tres clases de respuesta: enciclopédicas, sin argumentos y por descarte.

Desde la Semiótica entendemos que una buena pregunta es aquella cuya formulación favorece la comprensión de un contenido y la apropiación de

una habilidad transversal a otros escenarios que escapan a los disciplinares de modo que puedan desencadenar una semiosis.⁵ Sobre la base de este supuesto, la Epistemología acerca herramientas para formular buenas preguntas, aquellas que se inscriben en prácticas de investigación y, por lo tanto, suponen respuestas construidas con hipótesis y argumentos. Una buena pregunta comienza con por qué, para qué o a efectos de qué y no incluye apreciaciones personales en su formulación. Esto significa, a su vez, que una buena pregunta no puede responderse con un dato aislado, por sí o por no o con una valoración.

Quién es el personaje, o las preguntas enciclopédicas

La pregunta por el contenido de un texto no es irrelevante. Al contrario, la reconstrucción de las coordenadas básicas de cualquier relato (Benveniste, 1977:83-91) es importante dado que constituye una primera aproximación analítica al texto y las respuestas que obtengamos operan como indicadores de la comprensión básica de un texto. En rigor, reconocer quién es el narrador de una historia, en qué tiempos y espacios ocurren las acciones y transformaciones de sujetos y objetos es una habilidad necesaria y subyacente a cualquier otra más compleja. En este sentido, preguntas como «¿Qué historia se cuenta en el corto y cuál en la canción?» (HC, 2015), «¿cómo era el circo adonde quería entrar el niño?, ¿cómo eran los personajes de ese circo?, ¿qué diferencia existe entre el primer circo y el segundo?» (HC, 2017), son preguntas necesarias. Pero no son suficientes. Inscriptas en una secuencia de preguntas progresivamente más complejas, las preguntas por el contenido son insoslayables pero no significativas en sí mismas. No lo son porque, en lugar de enseñar a los estudiantes a construir la duda legítima y los procesos que esa duda permite desarrollar, enseñamos a señalar con el dedo, a subrayar con el lápiz o a recordar datos. Señalar, identificar, memorizar, son habilidades necesarias en cualquier campo disciplinar y en cualquier ámbito de la vida cotidiana, pero no son las únicas ni las más complejas.

Identificar este tipo de preguntas no es difícil, basta observar su formulación. Si la respuesta a la pregunta puede considerarse suficiente con la enunciación de un dato, sabremos que estamos frente a un problema dado que

5. La semiosis, categoría peirceana, es el proceso desencadenado por la acción de los signos. Proceso infinito porque «supone siempre una acción anterior que explica y justifica el sentido que los signos adquieren en los procesos comunicativos, pero además, está abierto hacia el futuro, es decir, hacia los efectos que puede producir en otras mentes» (Castañares, 2000:132).

no busca argumentos sino respuestas enciclopédicas. Estas preguntas suelen comenzar con cuándo, dónde, quién, cuál y qué, y responderlas demanda conocer casi nada de un problema. Veamos algunos casos: «¿En qué lugares o situaciones es habitual encontrarla [la bandera argentina]? La idea de identidad argentina, ¿en qué otros objetos se manifiesta dentro de la publicidad? La Bandera argentina aparece en un determinado momento en la publicidad, ¿en cuál?» (HC, 2015); «¿Qué es un eslogan? ¿Qué tipos de oraciones se suelen utilizar en el lenguaje publicitario?» (HC, 2017); «¿Qué objetos observamos?, ¿cómo están constituidos?» (HC, 2017); «¿Qué diferencia hay entre una canción y otra?» (HC, 2017); «¿El chico acepta la cultura que tienen los padres? ¿Se refleja en él? ¿Qué diferencias y semejanzas tiene con respecto a la sociedad en general?» (HC, 2017).

Si nos detenemos en la formulación de cada una de estas preguntas, observamos que están encabezadas por un pronombre interrogativo que prefigura una respuesta a partir de un dato: un lugar, un objeto, una oración, una definición, una clasificación o una característica de un texto. En estos ejemplos vemos cómo las expectativas de la pregunta se alcanzan a partir de actividades de comprensión elementales: recordar, observar, señalar, enumerar, definir, identificar, reconocer, caracterizar y comparar. La consecuencia de ello es que no permiten finalmente capitalizar ningún saber de la Lengua o de la Literatura sino desarrollar habilidades que conocen de manera intuitiva y que podrían haber desarrollado más allá del campo disciplinar en el que se inscriban.

Qué siente el personaje, o las preguntas de opinión

La pregunta que conlleva una valoración no es una buena pregunta por tres motivos. En primer lugar, porque si se orienta hacia los estudiantes la respuesta no espera un abordaje disciplinar sino la socialización de una sensación o percepción que forma parte de lo íntimo (y que el estudiante tiene derecho a no hacer). En segundo lugar, porque si se orienta hacia los sujetos que integran un relato estamos favoreciendo procesos de «antropomorfización» de sujetos discursivos (Gastaldello, 2011), como cuando preguntamos «¿Cómo sienten ellos ese camino hacia el propio sacrificio?, ¿cómo creen que habrán sentido el avance de otros pueblos y la llegada de los conquistadores?» (HC, 2017). Sobre los procesos de antropomorfización en casos de incorporación del cine en las aulas, pero con proyecciones hacia cualquier materialidad, Gastaldello afirma que:

siempre asignamos una dimensión cognitiva a un conjunto de píxeles, nunca se nos ocurre pensar cómo se la construyó (con qué estrategias) y por qué se la di-

señó de esa manera y no de otra (para lograr qué efectos de credibilidad). Lo que en realidad vimos fue un sujeto discursivo: el texto fílmico citó ciertos fragmentos de textos que reponen tipos y estereotipos, los cuales nos son familiares. Luego los dispuso de determinada manera y los fue desplegando, a los fines de generar la sensación de una «personalidad». Lo que vimos, entonces, no fue realmente un sujeto con cierta personalidad, sino un conjunto de operaciones discursivas orientadas a generarnos esa sensación de estar frente a una persona real. (...) Ese modelo que usamos para la vida, nos permite opinar sobre esos píxeles (o sujetos discursivos) como si fueran personas. En definitiva, cuando hablamos de un «personaje», estamos hablando de nuestro propio modelo para comprender lo que nos rodea, es decir, terminamos hablando de nosotros mismos. (2011:68–70)

En tercer lugar, y derivado de lo anterior, este tipo de preguntas incluye algún elemento que no es claro y que, además de habilitar respuestas sin argumentos, puede colaborar con la naturalización de la noción de opinión como «significante vacío»:

Un significante vacío es, en el sentido estricto del término, un significante sin significado. Esta definición es también, sin embargo, la enunciación de un problema. Porque, ¿cómo es posible que un significante no esté unido a ningún significado y continúe siendo, a pesar de todo, parte integral de un sistema de significación? (...) La única posibilidad de que una sucesión de sonidos estuviera desprendida de todo vínculo con un significado determinado y que continuara siendo, sin embargo, un significante, sería que a través de la subversión del signo que la posibilidad de un significante vacío implica, se realizara algo que es un requerimiento interno del proceso de significación como tal. (Laclau, 2005:69–70)

Esto significa que la misma pregunta habilita un alto grado de imprecisión en las posibles respuestas y un distanciamiento de la responsabilidad por lo enunciado. Las preguntas que requieren una valoración y dan lugar a la materialización de opiniones pueden estar encabezadas por cómo, qué, cuándo, dónde, cuál e inclusive por qué y para qué, pero las detectamos porque no contribuyen a visibilizar un problema, a instalar una duda o a construir hipótesis y argumentos para transformar la duda en una certeza. Esta vez ya no se buscan datos sino valoraciones. Veamos algunos casos: «¿Qué les provoca la pintura? ¿Qué les sugiere la imagen?» (HC, 2015); «¿Cuál es el sentimiento predominante cuando se lee la novela? ¿Y cuando se juega y se conoce el final de *Every Day The Same Dream*?» (HC, 2015); «¿Cuáles fueron los símbolos que más le llamaron la atención en los diferentes textos? ¿Por qué? (...) ¿Con cuáles pasajes de estos textos se sintieron más identificados? ¿Cuál es la razón de ello?» (HC,

2015); «¿Cuál es tu opinión personal acerca de las publicidades formadoras de estereotipos?» (HC, 2016); «¿Te animas a escribir tus estados de ánimo? Podés hacerlo en forma de poema (...) o en prosa» (HC, 2017).

Si nos detenemos en la formulación de estas preguntas observaremos que cada una de ellas prefigura una respuesta a partir de una valoración de sujetos discursivos y de sujetos humanos, en ningún caso de un objeto disciplinar. Por lo tanto, en estos ejemplos vemos cómo las expectativas de las consignas se alcanzan a partir de actividades que no se vinculan con la comprensión de una idea, un tema o un problema disciplinar sino a partir de una actividad inherentemente humana: sentir. Las prácticas orales y escritas sobre esos sentimientos toman la forma de una opinión y esa idea de opinión se vuelve un significante vacío. Dado entonces que el foco está puesto en el sujeto y no en objetos de estudio, la consecuencia de ello, en términos didácticos, es que no permiten establecer criterios de evaluación para la valoración de las producciones orales o escritas de los estudiantes que den cuenta del grado de apropiación o comprensión de un saber sobre la Lengua o la Literatura. Vale hacer una aclaración en este punto. En páginas anteriores hablamos de las formas de la experiencia, de la subjetividad y de lo otro inscripto en el texto. Pero en esa instancia nos referíamos a cómo el sujeto se inscribe en términos de sujeto social (con sus problemáticas, sus particularidades y alcances), esto es, cómo lo social se inscribe en lo textual. No es lo mismo que interpelar al sujeto en su intimidad, en sus aspectos emocionales y privados. El estudiante es, antes que nada, un sujeto social que puede desarrollar su lectura como sujeto de la cultura. No es lo mismo que entenderlo como un conjunto de emociones privadas que debe exponer en el aula. Mientras en la primera concepción se pone de relieve su intersubjetividad, sus lazos sociales y su lugar en la trama cultural que lo afecta, en la segunda se la omite y oculta en nombre de la exposición de sus emociones (que el sujeto tiene derecho a mantener en el plano de lo privado si así lo desea).

Qué quiso decir alguien, o las preguntas–adivinanza

Las preguntas que presuponen una respuesta no son buenas preguntas porque requieren una única actividad que, además, no implica una comprensión sino una actividad de sentido arbitrario: adivinar. Podemos subclasificarlas en adivinar cuál es la respuesta esperada y adivinar qué quiso decir el autor.

En el primer grupo de preguntas —adivinar la respuesta esperada— su formulación puede asumir una respuesta por sí o por no y, en algunos casos,

esa primera respuesta restringe los límites interpretativos de las subsiguientes. Veamos algunos casos:

- a) «¿se podría leer como un símbolo? ¿de qué?; ¿sería la misma significación colocando otros héroes que no tengan los colores de la bandera norteamericana?» (HC, 2015)
- b) «¿se constituye de igual modo en las imágenes de la serie *Metamorphosis*, en el audiovisual de la *Esfera Stapledon* y en los textos de Auster y Yandros?; ¿qué rasgos caracterizan al enunciador de cada texto?» (HC, 2015)
- c) «En grupos, los alumnos deberán dividir la hoja en dos y analizar el perfil de mujer que se deja entrever en el chiste y el perfil de la mujer, hoy. ¿Cambió algo? ¿Qué frases no les causan gracia y por qué?» (HC, 2017)
- d) «¿ejerce influencia el contexto histórico en que lo enmarcamos?, ¿ejerce influencia la actualidad desde la cual leemos?, ¿qué sucede con la figura de autor, lector o receptor del mismo?, ¿es absolutamente original?, ¿o es producto de lecturas anteriores?, ¿existe lo absolutamente original?» (HC, 2017)
- e) «¿Sienten que discriminan al emplear este tipo de connotación peyorativa? ¿Qué pueden hacer para erradicar este término y su correspondiente connotación?» (HC, 2018)
- f) «Hace 20 años, ¿hubiese sido posible siquiera el debate?, ¿por qué?, ¿por qué ahora sí es posible?» (HC, 2018)

Cada uno de estos casos integra en su secuencia alguna pregunta cuyas expectativas se colman respondiendo sí o no: «¿se podría leer como un símbolo?» en (a); «¿se constituye de igual modo en las imágenes de la serie *Metamorphosis*, en el audiovisual de la *Esfera Stapledon* y en los textos de Auster y Yandros?» en (b); «¿Cambió algo?» en (c); «¿Sienten que discriminan al emplear este tipo de connotación peyorativa?» en (e); «¿hubiese sido posible siquiera el debate?» en (f); «¿ejerce influencia el contexto histórico en que lo enmarcamos?», «¿ejerce influencia la actualidad desde la cual leemos?», «¿es absolutamente original?», «¿existe lo absolutamente original?» en (f). Asimismo, en algunos de estos casos la pregunta posterior a éstas anuncian cuál debería ser la respuesta correcta de la anterior: «¿de qué?» en (a) y «¿Qué pueden hacer para erradicar este término y su correspondiente connotación?» en (e) suponen responder que sí a las anteriores; «¿qué rasgos caracterizan al enunciador de cada texto?» en (b) y «¿por qué ahora sí es posible?» en (f) supone responder que no a las anteriores.

Notemos que la formulación de algunas de estas preguntas se encabezan con «por qué» pero ello no es suficiente para garantizar una buena pregunta.

Las preguntas que no parten de una duda legítima no se transforman solamente con un cambio de encabezador para formularla. Es necesario, además, analizar el contenido de la totalidad de la consigna para prever qué contenidos y actividades de comprensión deberán ponerse en juego para conocer y comprender un saber disciplinar.

Dentro de este mismo grupo de preguntas que implican adivinar la respuesta correcta, se encuentran aquellas que presentan, en su misma formulación, la respuesta esperada. Se solapa, bajo la forma de una pregunta, una hipótesis de lectura que el estudiante deberá poder identificar en el texto y, por lo tanto, restringir los límites de su propia interpretación. Veamos algunos casos:

- a) «¿Cuál es el problema social que plantea?» (HC, 2015).
- b) «¿Qué mensajes transmiten, tanto la propaganda como el informe televisivo, en cuanto a la prevención de la violencia hacia la mujer?» (HC, 2015).
- c) «¿Cómo se refiere cada canción a la mujer?» (HC, 2017).
- d) «¿Qué características son las más representativas de cada ámbito?» (HC, 2017).

En cada uno de estos casos vemos cómo se espera que el estudiante:

- a) Identifique la problemática social antes que presentar directamente la problemática y preguntar por qué el texto la construye de determinada manera y no de otra.
- b) Identifique qué aporte nuevo debe hacer en torno a la prevención de la violencia hacia la mujer antes que profundizar en cómo, por qué o para qué la propaganda y el informe televisivo hacen uso de diferentes estrategias enunciativas para abordar la misma problemática.
- c) Encuentre las diferencias que evidentemente existen entre las mujeres de ambas canciones, antes que ahondar en las condiciones de producción de cada una para comprender por qué cada canción construye una idea de mujer determinada.
- d) Identifique y enumere las características más representativas de algo, antes que trabajar sobre la idea de «lo representativo» para aprender a construir criterios y poder argumentar como representativas un conjunto de características de un objeto de estudio.

En cada uno de estos casos el foco está puesto en que los estudiantes realicen actividades de comprensión elementales (reconocer, describir, enumerar y comparar) para llegar a una conclusión única y predeterminada. En este sentido, resulta más significativo reorganizar los elementos de la clase: mover la conclusión final hacia el principio, como hipótesis de trabajo compartida, sobre la cual trabajar progresivamente en su comprensión. Para hacerlo, el recorrido puede iniciar con actividades básicas como observar, describir o

caracterizar y se acercará paulatinamente hacia otras más complejas como explicar y argumentar.

Hemos observado con frecuencia este tipo de prácticas en las que los docentes explicitan cuál es la interpretación deseada: «Mediante preguntas guías se intentará llegar al concepto de «identidad»» (HC, 2016); «Buscar la relación que hay entre “Continuidad de los parques” e “Historia para un tal Gaido”, localizando el elemento fantástico que va más allá de lo inverosímil y el lector/protagonista se involucra en convirtiendo en propia la ficción» (HC, 2016); «Encontrar la correspondencia entre la idea del ser humano con respecto al paso de la vida misma y de qué modo esto se encuentra plasmado en la obra de cada uno de los artistas» (HC, 2016); «Se pretende que los alumnos lleguen a interpretar que la figura del “gaucho” visualizada en el cuadro es un ícono e índice de la gauchesca» (HC, 2017); «Mi objetivo (...) era que los alumnos pudieran hacer alguna interpretación de ella como la dignidad de la persona» (HC, 2017); «Se pretende que los alumnos lleguen a interpretar que es el “Río” quien está enamorado de sí mismo. De la misma forma, se buscará que lleguen a manifestar que Narciso es el personaje de un mito» (HC, 2017); «Esta actividad y la anterior pretende que los alumnos logren descubrir los términos contrapuestos teniendo en cuenta las relaciones que se contraen entre ambos personajes principalmente hacia el final del cuento: vida o muerte» (HC, 2017); «Al mismo tiempo, con el fin de evidenciar la marginalidad en la que está sumido el personaje y toda su clase social, se orientará a los alumnos mediante preguntas» (HC, 2017).

El segundo grupo de preguntas —adivinar las intenciones del autor— se caracteriza por presentar en su formulación una respuesta que depende de otros: los productores de un texto en cualquier materialidad significativa (el autor de un texto, el director de una película o el compositor de una canción). El horizonte de expectativas de la respuesta habilita como válida y suficiente una respuesta como «no sé». Es válida y suficiente porque, en rigor, la pregunta no va dirigida al texto sino al autor: «¿Por qué les parece que el autor le puso música reggae? ¿qué quiso significar con la música?; ¿qué quisieron hacer notar con esa elección?; (...) ¿qué simbolizan las imágenes de esos dos héroes que eligieron poner en el video?» (HC, 2015); «¿Qué pretenden los anuncios?» (HC, 2017).

Cada una de estas preguntas puede responderse con un «no sé» aun cuando están encabezadas con un por qué. Retomamos nuevamente a Clemente Gas-

taldello (2011) para profundizar en este fenómeno emergente de las preguntas analizadas:

cuando preguntamos «¿qué quiso decir el autor con tal cosa?», suponemos un individuo del siglo XIX, y estamos haciendo una pregunta biográfica, una «pregunta vieja», que recorta las otras voces que atraviesan al sujeto y que lo presentan como un individuo cerrado y aislado del mundo. Estamos, en definitiva, postulando una interrogación muy pobre en derivaciones.

Llevado esto al aula, podríamos preguntarnos con los estudiantes cómo los saberes científicos se integran en la construcción de un texto cinematográfico (discurso científico), cómo se filtran ciertos estereotipos en un film (discurso social), cómo un país se figura a sí mismo y a otros países en una película (discurso político, histórico y económico), cómo ciertos films citan formas presentes en otras películas, cómo se inscriben en la historia del cine con este procedimiento (discurso del arte), cómo ciertos tratamientos formales presentes en los films se retoman luego en la televisión y en la publicidad (discurso mediático)... por sugerir algunas inquietudes desde esta perspectiva. Puede ser más interesante esto, traducible en aprendizajes significativos para la vida de los estudiantes, que focalizar en las intenciones (improbables) de un sujeto desconocido al que llamamos autor. (2011:76)

Esta posición de lectura que pondera las intenciones del autor no solo produce un camino pobre en derivaciones como señala la cita, sino que toma como supuesto una postura epistemológica acerca del lenguaje que, lejos de ser inocente, opera sobre todas las representaciones sociales desde el siglo XV hasta la actualidad (Copes y Canteros, 2014). Nos referimos al supuesto de que los lenguajes sirven para reflejar la realidad. En esta línea, se entiende que la obra de tal autor está reflejada en su vida personal, y viceversa. Así como hemos visto en los diversos tipos de preguntas, este tipo de formulaciones cae en mayor o menor medida sobre el supuesto del reflejo que, lejos de ayudar a desarticular o deconstruir un sentido común acerca del lenguaje, realiza el camino opuesto: da por supuesto que el lenguaje es una herramienta que sirve para comunicar y reduce la pluralidad de interpretaciones en alegorías o analogías.⁶ Las consecuencias didácticas y disciplinares de este tipo de pregun-

6. ¿Quiere decir esto que es un error pensar la vida del autor en relación con su obra? La respuesta en principio es no, si se consignan y definen los supuestos con los que se va a trabajar. No es lo mismo hacer un análisis bajo la categoría de «autopoética» o «autoficción» (Scarano, 2014) que decir lisa y llanamente que la obra de tal autor es un reflejo de su vida, o ni siquiera decirlo. De allí la importancia de enmarcar nuestras investigaciones con categorías. Esta aclaración se hace necesaria por otra pregunta que suele escuchar-

tas es que el estudiante se encuentra con un objetivo que no se vincula ni con la Lengua ni con la Literatura (ni siquiera con sí mismo). Dado que la pregunta se orienta a averiguar algo sobre alguien con quien se relaciona a través de una materialidad, no le permite el desarrollo de sus habilidades para comprender algo nuevo y significativo sobre el lenguaje.

Las buenas preguntas

Plantear una pregunta implica más que lanzar una frase entre signos de interrogación y dejarla «para seguir pensando». Implica encontrar un punto de fuga donde cosas que antes nos parecían obvias o cotidianas de pronto ya no lo son. Es posible encontrar problemas en todos los discursos y en todas sus materialidades y existen algunos pasos para encontrarlos, para eso retomamos a Mancuso. Podemos encontrar problemas al:

- a) *Criticar las soluciones o respuestas aceptadas*, casi por principio, aunque en apariencia no haya contradicciones entre ellas. Toda argumentación humana, en algún punto, es contradictoria, pues «ninguna hegemonía es absoluta» (Gramsci, 1975); en todo discurso se puede explicitar, en algún momento histórico, algún punto débil;
- b) inversamente, *aplicar analógicamente las respuestas socialmente aceptadas o reconocidas a situaciones desconocidas*: si valen, se ha ampliado el dominio axiomático de las soluciones, si se contrastan negativamente, se habrá ampliado el sistema de problemas;
- c) *ampliar la aplicación de problemas reconocidos por la comunidad científica como tales* y que no han sido adecuadamente resueltos hasta el momento, en otro contexto teórico o en otra disciplina científica;
- d) *buscar relaciones entre problemas de otros campos del conocimiento*. Este principio metódico es sumamente útil, puesto que además de ayudar a la problematización de la disciplina, permite la contrastación y el control de hipótesis o axiomas conocidos de estas. (2008:89)

Como vimos en los inicios de este capítulo, debemos observar que las buenas preguntas no se responden de manera rápida y sencilla, sino que demandan un análisis y una explicación: las buenas preguntas piden una hipótesis. A

se en determinados círculos de la crítica periodística o las redes sociales: «¿Se puede separar la vida del autor de su obra?». Sabemos que esta pregunta esconde una trampa que puede reformularse. Se puede separar la vida de un autor o no, el problema es a efectos de qué se realiza esa operación.

grandes rasgos, una hipótesis es una respuesta posible a la pregunta que planteamos con anterioridad. Es una afirmación que proponemos como solución, y que debe argumentarse luego. Como verán, la pregunta es la que nos permite seguir avanzando, si está mal planteada entonces la hipótesis también lo estará y por ende sus argumentos serán difíciles de sostener.

Recapitulación

A lo largo de estas páginas hemos intentado desandar prácticas y textos presentes en aulas de Lengua y Literatura. No en aulas cualquiera: aquellas en las que nuestros propios estudiantes de Semiótica de la modalidad a distancia de la UNL ponen en juego sus saberes didácticos y disciplinares, sus historias personales y de formación. En el marco de preocupaciones disciplinares, didácticas, personales, interpersonales e institucionales, se inscriben cada una de las 238 hipótesis de clase analizadas para seleccionar una serie de problemáticas y presentar un modo posible de abordarlas críticamente con un único objetivo: colaborar desde la Semiótica para desnaturalizar lo naturalizado.

Dado que la Semiótica se pregunta siempre por qué, hemos intentado comprender por qué existen ciertas prácticas en las aulas de Lengua y Literatura y no otras, por qué las preguntas toman ciertas formas y no otras, por qué la conversación se instala en ciertos términos y no en otros. Dado, también, que las respuestas a estas preguntas no son sencillas ni únicas y requerirían un trabajo de campo al que no estamos abocados sistemáticamente por ahora, hemos intentado responder, más modestamente, a una pregunta derivada: cómo puede colaborar la Semiótica con la construcción de prácticas significativas en el marco de prácticas educativas. Esto significa que, aun teniendo algunas pre-hipótesis o intuiciones al respecto, no estamos en condiciones de formular aún afirmaciones definitivas acerca de por qué se ha instalado la práctica del «disparador», el «debate» y los «sentimientos» en las aulas. Tampoco de formular hipótesis que permitan responder por qué la formulación de buenas preguntas de investigación no se ha instalado con la misma rigurosidad en otros campos de construcción de conocimiento, como las aulas escolares y cualquier material que allí ingrese (como los manuales, por ejemplo). Pero, frente a estos escenarios que se sostienen en el tiempo y en los espacios, sí podemos advertir problemáticas derivadas transversales a instituciones, sujetos y formaciones y acercar una alternativa. En este sentido, el abordaje crítico de los tres elementos que constituyen el corpus de prácticas ha permitido:

- Visibilizar las implicancias de la práctica del «disparador» o «lluvia de ideas» en la construcción del conocimiento colaborativo. Más allá de las buenas

intenciones que pueda suponer invitar a los estudiantes a tomar la palabra, esta práctica puede volverse inconsistente en dos aspectos: en las consignas a debatir y en los objetos utilizados para la emergencia de las ideas. Con respecto a la primera inconsistencia, la consecuencia será el desplazamiento de la hipótesis por la valoración personal como forma de sortear la ausencia de consignas. Con respecto a la segunda inconsistencia, la consecuencia es doblemente negativa: en primer lugar, porque desconoce la singularidad del objeto de estudio para desencadenar una idea y no otra; y, en segundo lugar, porque presupone la automatización en el desencadenamiento de las ideas a partir del solo contacto con un objeto.

- Visibilizar las implicancias de la práctica del «debate» en la naturalización de disyunciones excluyentes. Sin un eje sobre el cual organizar ese diálogo, se refuerzan dos prácticas derivadas: por un lado, la absolutización de los supuestos que cada integrante de la discusión tenga sobre un tema determinado («es mi opinión», hemos escuchado y leído en intervenciones escolares); por otro lado, la normalización de la dicotomía como modo de afirmar una creencia (a favor o en contra, por ejemplo). En cualquier caso, la clase de Lengua y Literatura se inscribe en la misma lógica de ámbitos no especializados de circulación discursiva (las redes sociales, por ejemplo) y colabora con la naturalización de estas prácticas, en lugar de legitimarse como un espacio propicio para desnaturalizarlas.
- Visibilizar las implicancias de la incorporación de distintas materialidades significantes en el abordaje crítico y riguroso de objetos de estudio y categorías disciplinares. Hemos cotejado que esta práctica se apoya, en general, en el supuesto de la motivación como efecto esperado. La consecuencia es doblemente negativa: en primer lugar, porque se asume como un criterio didáctico válido de selección de los materiales el gusto personal del docente o las representaciones que este tenga sobre sus estudiantes; en segundo lugar, porque se naturaliza la idea de los textos (sobre todo las materialidades artísticas, como las películas) como medio para hablar sobre otra cosa y no como un fin en sí mismo.

Por su parte, el abordaje crítico de los tres elementos que constituyen el corpus de textos ha permitido reflexionar sobre las buenas preguntas para:

- Acercar una serie de problemas en torno a las preguntas enciclopédicas, es decir, aquellas que se responden con un dato. Hemos visto cómo las preguntas de este tipo son necesarias pero no suficientes para garantizar el desarrollo de actividades de comprensión complejas, que van mucho más allá de la observación, la memorización o el reconocimiento. La consecuencia de este tipo de preguntas como únicas en el aula es que los estudiantes no tie-

nen el mismo acceso sistemático a otro tipo de preguntas que les permitan desarrollar actividades de comprensión complejas como discutir, explicar o argumentar a partir de los datos que observan, identifican o comparan.

- Acercar una serie de problemas en torno a las preguntas de opinión, es decir, aquellas que se responden con un enunciado valorativo sin argumentos. Hacemos hincapié en las preguntas que implican ser respondidas desde el sentido común, desde una perspectiva propia de cada sujeto que no ha sido sometida a discusión ni articulada con herramientas para aprender a argumentarlas. La consecuencia de esto se vincula con el vaciamiento de la noción de opinión y, por lo tanto, su transformación en un significativo flotante. En ese vaciamiento, la palabra denota un vacío en lugar de una acción, una práctica sin sentido antes que una práctica performativa.
- Acercar una serie de problemas en torno a las que hemos llamado «preguntas-*adivinanza*», es decir, aquellas que se responden con una afirmación especulativa y no con una hipótesis. En el horizonte de esa especulación, ingresan las de dos tipos: aquella relacionada con lo que el docente espera y aquella relacionada con las intenciones del autor. La consecuencia de estas preguntas es negativa porque el estudiante finalmente no se pregunta por un objeto disciplinar o por algún fenómeno vinculado con el lenguaje, sino por las intenciones de otros sujetos.

Esta ha sido una oportunidad para problematizar de forma sistemática aquellas conclusiones que hemos construido a partir de la lectura de cada una de las producciones de colegas docentes y de las conversaciones que hemos podido sostener con muchos de ellos. Conocer sus historias de formación, las condiciones institucionales en las que se inscriben sus prácticas, las historias de sus estudiantes, la representación escolar que existe sobre su disciplina y las prácticas que supone ha sido para nosotros el insumo fundamental para responder parcialmente nuestras propias dudas: por qué las prácticas del disparador, del debate y de la interpelación subjetiva emergen en los escenarios de enseñanza de la Lengua y la Literatura como legítimas; por qué las preguntas que circulan en las aulas muchas veces no toman la forma ni potencian los efectos de las buenas preguntas.

La respuesta a estas dudas fue una propuesta que permite evidenciar de qué manera la Semiótica puede colaborar con la Didáctica en la construcción de prácticas significativas. En los próximos capítulos nos encontraremos con nuevos casos de análisis para seguir cuestionando algunas prácticas y textos que circulan en las aulas de nuestras disciplinas y ayudar a construir, en el mejor de los casos, propuestas superadoras.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1981).** *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, Émile (1977).** El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de Lingüística General II*. Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1974).** *El placer del texto y Lección Inaugural*. Siglo XXI.
- Camblong, Ana y Fernández, Froilán (2008).** *Alfabetización Semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Editorial Universitaria de Misiones.
- Cassany, Daniel (1994).** Programación del área de Lengua. *Enseñar Lengua*. Grao.
- Castañares, Wenceslao (2000).** La Semiótica de C.S. Peirce y la tradición lógica. Seminario del Grupo de Estudios Peirceanos, Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/gep/Castanares.html>
- Caudana, Carlos ([2002]2016).** La semiosis didáctica (construcciones, formatos y soportes). *Texturas*, II(2). Ediciones UNL.
- Caudana, Carlos ([2005]2016).** Diseñar un proyecto (20 pasos iniciales). De *Signos y Sentidos. Cuadernos del proyecto / Construcción de proyectos en investigaciones aplicadas*, II(3). Ediciones UNL.
- Copes, Ana y Guillermo, Canteros (2014).** *Operatividad de las categorías analíticas para el relato: validación y desmantelamiento en la narrativa actual*. IV Congreso Internacional de Cuestiones Críticas. http://www.celarg.org/int/arch_public/canteroscopescc2015.pdf
- Eco, Umberto (1976).** *Tratado de Semiótica General*. Lumen.
- Fernstermacher, Gary (1989).** Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Gastaldello, Clemente (2011).** *El cine en el aula. Semiótica narrativa y alfabetización audiovisual: propuestas didácticas y materiales para la enseñanza*. UNL Virtual.
- Gerbaudo, Analía (2008).** Aportes de la teoría y la crítica literaria en la construcción de contenidos, problemas y corpus en las aulas de literatura. *Teoría Literaria I*. Anexo, Avance de Investigaciones. Ediciones UNL.
- Gerbaudo, Analía (Comp.) (2011).** *La Lengua y la Literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens.
- Laclau, Ernesto (2005).** *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Landowski, Eric (2005).** Tres regímenes de sentido y de interacción. *Tópicos del Seminario*, (14). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://www.redalyc.org/pdf/594/59401408.pdf>
- Landowski, Eric (2011).** ¿Habría que rehacer la Semiótica? *Contratexto*, (20). Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. <http://www3.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/v20/index.html>
- Landowski, Eric (2016).** A prueba del otro. *Contratexto*, (26). Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/659>
- Mancuso, Hugo ([1999]2008).** *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de la semioepistemología*. Paidós.
- Mills, C. Wright ([1959]2004).** La promesa en *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Montes, Graciela (2001).** *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, David (1998).** El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión. *La escuela inteligente.* Gedisa.
- Perkins, David (1999).** ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (Comp.), *La enseñanza para la comprensión.* Paidós.
- Samaja, Juan (1993).** *Epistemología y Metodología, Elementos para una teoría de la investigación científica.* EUDEBA.
- Sardi, Valeria (2010).** *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940.* Ediciones UNL.
- Sarlo, Beatriz (1998).** Cabezas rapadas y cintas argentinas. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas.* Planeta.
- Sarlo, Beatriz (2014).** El viaje original. *Viajes. De la Amazonia a las Malvinas.* Seix Barral.
- Scarano, Laura (2014).** *Vidas en verso, autoficciones poéticas (estudio y antología).* Ediciones UNL.
- Torti, Estela, Luquez, Sonia, Viñas, Fabiana y Holubicki, Jesica (2011).** Leer, resumir, memorizar, decir a otros: ¿una rutina de los alumnos? *La lengua y la literatura en la escuela secundaria.* Ediciones UNL/Homo Sapiens.

Capítulo 2

Las buenas preguntas en los procesos de desautomatización

Florencia Soria

Sobre la automatización de las prácticas educativas

Tomar distancia o desfamiliarizarse de las prácticas educativas tradicionales no significa separarse de los contenidos o de su forma de abordaje. En «El arte como artificio» (1916) de Viktor Shklovski se afirma que «Si examinamos las leyes generales de la percepción, vemos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas. De modo que todos nuestros hábitos se refugian en un medio inconsciente y automático» (55). En consecuencia, Shklovski proponía entonces aplicar al lenguaje poético una desfamiliarización, un conflicto entre la realidad y la ficción y, por consiguiente, deshabituarnos del lenguaje automático que percibimos día a día. Lo mismo sucede con nuestras prácticas cotidianas en el aula: en ocasiones se encuentran tan automatizadas por los actores que conformamos el nivel educativo que nos resulta (casi) imposible deshabituarnos a lo ya establecido como cotidiano y rutinario.

En este capítulo, nos interesa preguntarnos por el automatismo en el que pueden verse inscriptas algunas de nuestras prácticas educativas tradicionales, en el hacer diario de nuestra labor docente y las decisiones que tomamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Estamos desfamiliarizados o tenemos una relación de automatismo con nuestras prácticas educativas? ¿Cómo organizamos nuestras propuestas basadas en las prescripciones ministeriales, sean estas a nivel nacional o jurisdiccional? ¿Cómo articulamos los procesos de enseñanza–aprendizaje con las propuestas editoriales disponibles en las instituciones educativas, que tienden a homogeneizar los grupos de estudiantes, sus recorridos, posibilidades y proyecciones? Transformar las prácticas docentes no implica desbaratar lo que ya está fijado sino, más bien, repensar nuestras prácticas en el aula para volverlas objeto de estudio. Así podremos replantear, a su vez, nuestros métodos, técnicas y modos de enseñanza y, en el mejor de los escenarios, lograr que el estudiante dimensione el sentido de nuestros objetos de estudio y las categorías teórico–metodológicas que utilizamos para abordarlos.

El sujeto supuesto en los manuales escolares

La práctica docente se encuentra signada por una libertad que se construye sobre la base de diferentes elecciones: materiales de estudio, paradigmas teóricos y herramientas metodológicas que ayudan a efectivizar los objetivos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. En este contexto, es frecuente que los docentes hagan uso de ciertos materiales educativos que promueve el mercado editorial. Si el acercamiento a estas publicaciones no es crítico sino basado en el reconocimiento o prestigio dentro del ámbito educativo, nos encontramos frente a una problemática de la que nos ocuparemos en este libro: los manuales escolares se vuelven indispensables dentro de la propuesta de enseñanza porque crean la ilusión de alinearse con la llamada «bajada de contenidos», esto es, un tipo de transposición didáctica prescripta por los documentos públicos y cuya finalidad es garantizar la transmisión de un conjunto de saberes.

Nuestra hipótesis va en otra dirección: creemos que las propuestas editoriales pueden colaborar con la práctica educativa siempre y cuando sean los docentes quienes actualicen el abordaje de los contenidos propuestos por las editoriales para volver significativas esas propuestas en el aula con grupos de estudiantes particulares y no los que los manuales homogeneizan e idealizan. Para ello, las buenas preguntas pueden ayudar a organizar el recorrido de los estudiantes por los contenidos y articularlos con actividades significativas para que sean capaces de realizar los procesos cognitivos necesarios y aproximarse a la labor del investigador, todo ello con el fin de apropiarse de las categorías a través de un trabajo de comprensión.

En Argentina, diversos estudios demuestran que los jóvenes estudiantes representan el avance y la actualización social. Entre una de las investigaciones más destacadas, se encuentra la que llevó a cabo el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, *Los jóvenes y los consumos culturales* (2017), basándose en el consumo cultural que realizan los jóvenes adolescentes de diferentes franjas etarias en todo el territorio. Luego de un minucioso trabajo, los porcentajes indicaron que sus gustos poco a poco se alejan de los consumos tradicionales que ya estaban instaurados a nivel social, tales como la radio, el diario, la televisión por cable o materiales en formato papel. Actualmente, sus intereses se encuentran ligados a gustos globalizados, acompañados también de visiones individualistas.

En este contexto sociocultural de progreso y desarrollo, es importante hacer una mirada retrospectiva hacia nuestras prácticas educativas cotidianas y los materiales educativos con los que se articulan. Los manuales escolares son elementos que desempeñan un papel protagónico dentro de las instituciones educativas, haciendo que los agentes de producción, es decir, los grupos edi-

toriales, intervengan de forma directa en los procesos de aprendizaje. En este sentido, es importante preguntarnos si realmente estos materiales persiguen los objetivos educativos propuestos a nivel institucional o solo los adaptan a un mercado con lógicas e intereses propios. El análisis de distintos materiales educativos¹ evidencia que las editoriales nutren sus propuestas de acuerdo al consumo cultural y las aficiones recurrentes propias de los jóvenes adolescentes. La presencia permanente de ciertas temáticas en los manuales escolares para el área de Lengua y Literatura permite hipotetizar que estas garantizarían, al menos en la actualidad, cierta estabilidad de ventas y, con ello, el cumplimiento de objetivos comerciales pero no necesariamente educativos. Tomemos por caso a los manuales del nivel secundario: muchas veces estos materiales presentan planes de trabajo que giran en torno a persuadir y captar la atención e intereses del grupo de estudiantes dentro de una determinada asignatura utilizando como herramientas actividades lúdicas e innovadoras. Pareciera que estos materiales se encuentran más abocados a agradar a los estudiantes con sus propuestas novedosas y creativas que a favorecer las condiciones para la comprensión de categorías disciplinares que les permitirían a los alumnos pensar con flexibilidad en otros contextos más allá de la clase. Así, se pierde la relevancia de los contenidos y las perspectivas teóricas dentro de los procesos de aprendizaje porque la mirada se centra en actividades atractivas pero superficiales en tanto que no colaboran con la apropiación del objeto de estudio ni de las categorías teórico–metodológicas por parte de los estudiantes.

De acuerdo a los datos obtenidos del análisis del corpus de materiales escolares de Lengua y Literatura para el nivel secundario, observamos que la distribución de los contenidos y su respectiva articulación con las actividades para efectivizar la apropiación de las categorías es imparcial. En su mayoría, las propuestas reducen la importancia de las categorías y los objetivos están centrados en presentar actividades motivadoras para que los estudiantes puedan hacer una abstracción de los contenidos conceptuales. Por ejemplo, los materiales de la editorial Comunicarte introducen sus módulos con actividades motivadoras que giran en torno a la observación de viñetas, historietas, proyección de materiales audiovisuales o análisis de piezas musicales. En la introducción del Módulo 6 del manual *Las aventuras del lector* (2013) se propone la siguiente actividad: «El amor está presente desde siempre en todas las

1. Los materiales seleccionados corresponden a diferentes años de la educación secundaria obligatoria: «Lengua y Literatura 8» (Puerto de Palos, 2003), «Aprendamos Lengua y Literatura 2» (Comunicarte, 2014), «Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje» (SM serie conecta 2.0, 2011), «Las aventuras del lector 4» y «Las aventuras del lector 5» (Comunicarte, 2013).

artes, también en la música. Escuchemos algunos temas en los que el amor es la musa inspiradora» (92). Aquí vemos que el eje de la actividad implica escuchar canciones, sin ningún propósito disciplinar. Así, los temas que circulan con frecuencia en los manuales giran en torno a la comunicación, las redes sociales y la globalización junto con problemáticas sociales de interés general, en un intento por articular la dicotomía teoría-práctica pero no tanto como una forma de nutrir estos términos recíprocamente sino, más bien, otorgándole un énfasis mayor a uno (la práctica) sobre el otro (la teoría). En este punto es importante mencionar a Juan Samaja (2004), quien en sus estudios intenta desarticular la dicotomía teoría-práctica entendida como la confrontación de opuestos para pensarlos como elementos que se nutren recíprocamente. Esta superación de la dicotomía permitiría engendrar buenas preguntas —aquellas que se preguntan por qué o para qué— y desencadenar procesos significativos.

Sabemos que la literatura y las artes en general se embeben de ciertas condiciones de producción, circulación y reconocimiento.² De igual modo, los materiales editoriales actuales intentan adscribir a la era de la globalización a los estudiantes con actividades sobre temáticas y problemáticas supuestamente de su interés, tales como el consumo de sustancias, la legalización del aborto, las redes sociales o, simplemente, con textos que se vinculan hipotéticamente con sus vidas cotidianas (recetas de cocina o programas de televisión). Sin embargo, es importante preguntarnos si sus propuestas son significativas ya que, si bien en la superficie vemos un conjunto de temas vinculados con una agenda pública y, en consecuencia, se supone que serán del interés de docentes y estudiantes, la práctica nos brinda pruebas de que este tipo de propuestas no construyen saberes significativos al largo plazo. Esto es así debido a lo que mencionamos algunos párrafos atrás: la relevancia de una categoría teórica para analizar un objeto de estudio y luego proyectarla hacia otros objetos cotidianos es desplazada por actividades superficiales que no brindan a los estudiantes la posibilidad de pensar con flexibilidad a partir de un saber disciplinar.

2. Pensemos, por ejemplo, en los libros de estudio y de lectura obligatoria que difundió el Gobierno de la Nación Argentina durante la presidencia de Juan D. Perón: la enseñanza se inscribía en cierto marco institucional que centraba al peronismo como un valor transversal a la enseñanza de cualquier disciplina porque se creía que era lo adecuado para favorecer los procesos de aprendizaje.

Marco teórico y buenas preguntas: una relación insoslayable

En el primer módulo del manual *Aprendamos Lengua y Literatura 2* (2014), se interpela a los estudiantes con preguntas tales como: «¿Qué es la comunicación?», «¿Qué consecuencias trae la incomunicación?», «¿Qué le habrá ocurrido al personaje de Liniers que encabeza el módulo?» (8). Todas ellas vagas, imprecisas, sin apoyarse en alguna hipótesis que oriente el tipo de respuesta deseada para construir, desde allí, una nueva etapa en el abordaje del contenido dentro de la clase.

Otro tipo de preguntas que se alejan de lo que entendemos como «buenas preguntas» son aquellas como la que encontramos en este mismo material analizado. Sobre el mismo contenido (la comunicación), se presenta a los estudiantes la siguiente pregunta: «¿Qué elementos del circuito de la comunicación se vieron afectados?» (13). Una pregunta como esta invita a que los estudiantes, de forma automática y mecánica, recurran a datos explícitos del propio manual para elaborar una respuesta y no colabora con la activación de procesos cognitivos más complejos que les permitan relacionar, explicar ni argumentar para volver significativo el trabajo con ese contenido.

Si intentamos responder por qué la formulación de las preguntas en este manual se vuelve problemática, una de las primeras hipótesis que podemos construir pone en el centro del problema el tratamiento que este material hace del marco teórico. Este es fundamental en cualquier propuesta porque permite transparentar una perspectiva desde la cual argumentar hipótesis de trabajo, ya sean del docente o de los estudiantes, al momento de responder buenas preguntas, es decir, preguntas con sentido. El marco teórico se vuelve un instrumento fundamental para acercarnos cada vez más al aprendizaje significativo porque ayuda a observar la teoría y la práctica como una relación solidaria y no dicotómica, como partes que se enriquecen y trabajan en conjunto para obtener resultados significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A propósito de ello, retomemos la problemática que planteamos previamente sobre la jerarquización de ciertas temáticas por sobre las categorías teóricas. Señalábamos que este desplazamiento del marco teórico no permitiría abordajes alejados del sentido común, es decir, lecturas de los objetos que los estudiantes podrían hacer solo si conocen un conjunto de categorías de un marco teórico particular. En la sección «Gramática» del mismo módulo que trata el contenido «La comunicación»,³ se desarrolla un primer acercamiento a clases de palabras. En esa instancia, se presenta este contenido haciendo refe-

3. Primer módulo, *Aprendamos Lengua y Literatura 2* (2014).

rencia a otras categorías imprescindibles para el estudio de la lengua, como Morfología, Sintaxis y Semántica:

Las palabras no son todas iguales. La gramática es la guía que nos permite agruparlas en «nueve clases», según los rasgos que poseen. Así, en el español, las palabras se clasifican en: determinantes, sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Conocer las clases de palabras es muy importante. Si descubrimos cómo se relacionan dentro de la oración (sintaxis), cuál es el significado que expresan (semántica) y cómo cambia su forma (morfología), lograremos escribir mejor. (Delgado *et al.*, 2014:14)

Un marco teórico presentado de forma tan escueta no ayuda a que los estudiantes puedan conocer en profundidad la clasificación de las palabras del español ni lograr inscribirlas en los diferentes niveles de la lengua. Se pierde la posibilidad de que los estudiantes conozcan y entiendan, por ejemplo, los problemas que surgieron en torno a la conceptualización de la Semántica a medida que la Lingüística moderna avanzaba. Resulta entonces fundamental situarnos en un rol docente que legitime la figura del guía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que colabore con la desautomatización de procesos que distintos agentes del sistema educativo (como las editoriales educativas) ayudan a automatizar. Una figura que sea capaz de justificar la selección de sus categorías de trabajo no solo para proponer un recorrido por una serie de contenidos entre otros posibles, sino para enmarcarlos dentro de los parámetros de la «buena enseñanza» de la que hablaba el filósofo norteamericano Gary Fernstermacher:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (1989:158)

Así, los parámetros de la buena enseñanza pueden ayudar a que los docentes inscriban sus decisiones didácticas —categorías, técnicas, métodos y propuestas— en un horizonte ético que oriente a los estudiantes hacia la apropiación de los contenidos y no simplemente a un acercamiento superficial basado en los supuestos que los materiales educativos reproducen y naturalizan. Solo así nuestras acciones docentes podrán desencadenar cambios en los estudiantes

de forma gradual que les permitan ser capaces de realizar conexiones entre lo ya conocido y aquello por conocer.

Referencias bibliográficas

- Delgado, Myriam; Develoza, Valeria; Delicia, Dario; González Brizuela, Francisco y Martínez Costa, María Soledad (2014).** *Aprendamos Lengua y Literatura 2*. Comunicarte.
- Delgado, Myriam y Ferrero, Isabel (2013a).** *Las Aventuras del lector 4*. Comunicarte.
- Delgado, Myriam y Ferrero, Isabel (2013b).** *Las Aventuras del lector 5*. Comunicarte.
- Faggiani, Roberto; Montes, Rosalía; Kevorkian, Analía y Sánchez, Karina (2003).** *Lengua y Literatura 8*. Puerto de Palos.
- Mazzalomo, Lidia; Lobo Ponceliz, Lucrecia; Pereira, Paola y De los Santos, Mercedes (2011).** *Lengua y Literatura. Prácticas del Lenguaje*. SM.
- Ministerio de Cultura. Sistema de Información Cultural de la Argentina. (2017).** *Los jóvenes y los consumos culturales*.
- Shklovsky, Viktor (1916).** El arte como artificio. En Todorov, Tzvetan (2012). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI.

Capítulo 3

Una crítica a la dicotomía: las buenas preguntas en la configuración de debates en el aula

Marcos Lomuto

Captatio benevolentiae

En el presente texto llevaremos a cabo un abordaje crítico del manual *Proyecto Nodos. Lengua y Literatura 2/3* de la Editorial SM (2014). Esta guía para el docente es un proyecto didáctico colectivo creado, bajo la dirección editorial de Silvia Lanteri, por el siguiente equipo: Noelia Vitali, Cecilia Serpa, Andrea Cordobés, Andrea Baronzini y Mariana Calcagno, todas ellas profesoras de enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Pedro Luis Barcia, por su parte, Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y actual presidente de la Academia Nacional de Educación, es quien realiza la lectura crítica del proyecto. Su mirada se materializa en las palabras iniciales a los colegas docentes.

El primer punto a considerar no serán las palabras propiamente enunciadas por Barcia, sino el modo en que la editorial plantea su carta: es una lectura crítica. Es muy complejo catalogarla de esta manera considerando que sus valoraciones —aun significativas en cuanto a su formación como especialista en el área— quedan supeditadas a un juego de mercado, aunque Barcia explique que continuamente revisa y mejora los libros de SM porque «es en la escuela donde se moviliza el cambio» (párr. 1). No obstante, ¿qué tan necesaria y/o esclarecedora puede ser una guía para el docente en relación con los cambios pedagógicos? Para responder esta pregunta, nuestro análisis estará centrado en «rasquetear», problematizar y comprender cómo operan las formas de decir, de configurar y proponer las prácticas del lenguaje en dicho manual.

En «Palabras a los colegas docentes», Barcia aclara que el término «colega» no hace referencia a una fórmula de allegamiento, sino que él también ha experimentado el aula, caracterizada como «la única realidad pedagógica, que enfrentamos, día a día, para hacer de ella un simulador de vuelo para la vida» (párr. 1). Queda dilucidado, entonces, que estamos frente a un formato discursivo cuya trama predominante es la argumentativa, no solo porque implica una mirada valorativa de las prácticas involucradas en el manual, sino también por la intención explícita de convencer a los profesores de que esta propuesta es significativa e interesante para abordarla en las clases del nivel secundario.

Hay un claro despliegue de argumentos detrás de una tesis que se explicará a continuación. Por lo pronto, en ese inicio o punto de partida, ya se observa la *captatio benevolentiae*, es decir, el uso de la figura retórica con la cual la instancia emisora intenta ganarse la atención y buena predisposición de su público.

En esa misma presentación, Barcia plantea que «La doble atención que nos urge en nuestra enseñanza es el desarrollo de la oralidad y la capacidad comprensiva de lectura de nuestros alumnos» (párr. 10). ¿Qué fundamentos utiliza para sostener esta idea? En una primera instancia, expone que la lengua es el puente comunicativo que tenemos para expresarnos, consolidar la comunidad y favorecer a la democracia, por tanto —y aquí aparece su primer argumento inductivo— «los individuos son seres dialogantes por esencia, pero hay que enseñarles las formas del diálogo: respeto, tolerancia, búsqueda de consensos y delimitación de diferencias» (párr. 3). Cabe preguntarnos si el lenguaje tiene esas metas tan específicas. Si somos dialogantes «por esencia», ¿no conoceríamos, por ende, algunas formas del diálogo? ¿Qué es lo que debemos enseñar como docentes de espacios curriculares relacionados con el lenguaje? ¿Todo intercambio, para ser comunicativo y comprensible, debe acabar en consensos? Luego de este primer fundamento propuesto por Barcia, continúa con el segundo. Señala que la escuela le ha dado un trato privilegiado a las prácticas de lectura y de escritura, desatendiendo a la escucha y el habla, lo que para el especialista es una grave contradicción ya que el 80 % del uso del lenguaje de los seres humanos consiste en hablar y escuchar. Prosigue con su hilo argumentativo diciendo que «el desarrollo de la oralidad está en desventaja» (párr. 5) y, por este motivo, es probable que egresen alumnos incapacitados para defender sus derechos manifestando oralmente sus pensamientos, sobre todo porque se encontrarían limitados por su escaso vocabulario. Ahora bien, ¿por qué dice que las escuelas atienden más a las prácticas de lectura y escritura si en el aula todo el tiempo ocurren intercambios orales que, aun no pensados dentro de la propuesta didáctica, también producen conocimientos? Se entiende, de todos modos, que Barcia puede estar apuntando a la falta de actividades diseñadas por los docentes para desarrollar determinados formatos de la oralidad, no obstante eso no implica que esta se encuentre en desventaja con respecto a la escritura. Por otro lado, si la intención es que los estudiantes se ejerciten en la capacidad de construir y/o profundizar sus ideas para luego aprender a expresarlas, ¿qué otros conocimientos son necesarios para que amplíen su vocabulario? Aclaremos este punto y refutemos la idea de Barcia: los alumnos pueden manejar un lenguaje amplísimo más allá de saber o no oralizar de la forma en que aquí se propone. Finalmente,

y retomando la tesis desde la capacidad comprensiva de lectura de los alumnos, explica que lo esencial de «nuestra tarea» (¿de los docentes o de la editorial?) es abundar en la lectura, comentario y comprensión de textos literarios y no en teorías. ¿Por qué no? ¿Qué nos detiene: el supuesto de que esos textos académicos son difíciles para los estudiantes o de que el acercamiento a la teoría no se traduce en una buena lectura? Tal vez el equipo haya pensado en ambas. Pero, ¿acaso no toda propuesta didáctica conlleva una mirada que, al fin y al cabo, se configura gracias a una o más teorías? ¿Cuál es el sentido de su omisión? ¿No es importante para los estudiantes que egresarán como manifestantes de sus derechos y pensamientos el hecho de conocer desde dónde están posicionados? Tampoco aquí hay explicaciones. Solo una aclaración ante la necesidad de focalizarse en este aspecto: «la tarea reducirá el 52 % de egresados que actualmente no tiene lectura comprensiva en nuestro país» (párr. 8), no obstante no se especifica de dónde se recupera esta cifra. Veamos ahora cuál es su plan para que esto mejore.

Confutatio

Específicamente, nos detendremos en una de las secciones del manual, a saber, el bloque II titulado *Los textos y el mundo. La participación ciudadana*, que propone conocer algunos géneros discursivos en donde el lenguaje no suele llegar al espacio de la ficción, por ejemplo, los textos legales y los académicos. Los estudiantes podrán dialogar y tomar posición sobre la circulación de este tipo de discursos en las redes sociales y en las publicaciones que se ven diariamente. Entre los diversos formatos que se presentan, aquí analizaremos la secuencia en torno al debate. Las actividades sugeridas son las siguientes:

- Lectura de los titulares presentes: «Call center: anuncia el debate en el Congreso para mejorar las condiciones de los trabajadores»; «El debate sobre los buscadores web llega a la Corte Suprema». Sobre la base de esos titulares deben responder las siguientes preguntas: «¿Qué sentidos tiene la palabra *debate* en estos titulares? ¿En qué ámbitos se producen? ¿Quiénes pueden ser protagonistas de los mismos? ¿Ataño a la vida pública o privada de las personas?» (169).
- Escritura, individual, de un breve texto sobre la importancia del debate en la vida democrática.
- Ofrecimiento de teoría acerca de la estructura, los roles, la dinámica y los recursos propios de esta práctica discursiva.

- Solicitud de debate en el aula. Para hacerlo, se les brindan los siguientes pasos:
 - 1) elegir un tema polémico.
 - 2) organizarse en dos equipos (cada uno debe enunciar su tesis y sus argumentos, y deben ser ideas contrarias).
 - 3) Con los apuntes en mano, los datos recogidos de la investigación y los oradores entrenados, se debe dar comienzo a «la contienda».
 - 4) Saber pedir ayuda al docente para que cumpla con la función de moderador. (2014:169)
- Luego de efectuado el debate, se concluye con una reflexión que surge de los siguientes interrogantes:

¿Cómo se comportan cuando debaten, esperan su turno de habla, levantan la mano, aceptan las opiniones ajenas? Cuando la mayoría toma una decisión contraria a sus preferencias o deseos, ¿la aceptan sin dificultad o les cuesta asumirla? ¿Creen que es importante aprender a debatir con los demás? Justifiquen sus puntos de vista. (169)

A partir de lo citado entendemos que, en esta secuencia de actividades, aparece no solo la práctica del debate sino también la del torbellino de ideas. Empecemos por esta última. Suele utilizarse para invitar a los estudiantes a tomar la palabra pero puede arribar a puertos no deseados o que no impliquen una práctica significativa, por ejemplo cuando el disparador termina reuniendo apreciaciones o valoraciones personales que no colaboran con los objetivos de la enseñanza de un contenido. En este caso, parece ser un buen momento de la clase para optar por esta práctica, no obstante podría mejorarse el tipo de preguntas para que esa lluvia de ideas logre convertirse en un abanico de interrogantes que realicen los propios estudiantes. Además, creemos que hace falta alguna categoría teórica que comulgue con los titulares, de modo tal que no surjan solo apreciaciones sino también que nos permita visualizar el objeto «debate» como un problema desde un lugar no convencional. Por eso, enfatizamos en la importancia de generar otro tipo de preguntas. Una de ellas podría ser: ¿cómo impactan los debates en la vida pública? o ¿por qué los políticos actuales necesitan de esta práctica para presentar su sistema de ideas?

En cuanto al pedido de configuración de un debate, podría ser una práctica áulica mucho más significativa si no se utilizara solo como medio para decir algo (en este caso, reflexionar sobre nuestros comportamientos en los debates) sino como instrumento para darle la oportunidad a los estudiantes de problematizar los supuestos que cada uno de ellos maneje sobre un tema determinado. Se sobreentiende, por el objetivo bien marcado del manual, que

se espera de los alumnos una discusión «acalorada» acerca de la polémica elegida e instalada en el aula, colaborando con la reproducción sostenida de la disyunción a favor/en contra de un tema específico, tan naturalizado en los medios y en los discursos políticos.¹

Queda en evidencia que pesa más la enseñanza de las formas del diálogo —«el respeto, la tolerancia, la búsqueda de consensos y la delimitación de las diferencias» (Barcia, 2014, párr. 3)— que el desarrollo propio de la oralidad para «favorecer la democracia» (párr. 3). ¿Dónde aparecen las actividades que permiten favorecer la democracia si los alumnos no pueden posicionarse desde sus verdaderos puntos de vista, o profundizarlos con la investigación o, tal vez, darse la oportunidad —también desde la búsqueda de información o escuchando a sus pares— de acercarse a nuevas ideas? ¿Dónde está la importancia de formarse como un sujeto ciudadano y democrático que no necesariamente opte por la polarización de sus ideas?

Invenire

¿Cómo construir sentidos para nuestros alumnos en las prácticas áulicas en torno al «debate» partiendo de las reflexiones ofrecidas? A continuación, presentaremos una propuesta de mejora que reinterprete, resignifique y deconstruya las actividades del manual.

Antes que nada, creemos que es muy complejo que los estudiantes puedan escribir un texto breve sobre el debate en la vida democrática partiendo únicamente de un torbellino de ideas, habiendo hablado y socializado (pero no analizado) solo sobre dos titulares completamente descontextualizados. Por este motivo, y ya posicionados desde la propuesta de mejora, creemos oportuno acompañar esta práctica con una de las partes teóricas expuestas en el manual, a saber, aquella que se subtitula *Por qué pensamos distinto*. Allí se enuncia la estructura de este género discursivo (el tema que se discute, la tesis o hipótesis y los argumentos), los roles, la dinámica del debate y sus objetivos, entre ellos: estimular el interés de los participantes, defender posiciones a través de la presentación de argumentos, generar reflexión con el fin de superar prejuicios y aprender a argumentar de manera coherente.

1. Un caso paradigmático es el de la despenalización del aborto. Encontramos titulares que manifiestan se encuentran a un lado o al otro de la dicotomía. Por ejemplo, un titular como «Argentina legaliza el aborto en un hito histórico para los derechos de las mujeres» (*The Guardian*. 30 de diciembre de 2020) se encuentra notablemente en las antípodas de otro como este que visibiliza argumentos en contra: «Aborto: cinco argumentos en contra de la despenalización» (*La Nación*. 17 de abril de 2018).

Ahora sí, luego del torbellino de ideas y antes de la escritura del texto, realizaríamos más preguntas para comenzar a dialogar sobre determinada temática después solicitada, además de las nombradas con antelación en el apartado anterior: ¿cómo receptionamos este tipo de discursos?, ¿cómo nos posicionamos a la hora de defender una idea?, ¿por qué creemos que es necesaria su práctica? Llegados a este punto donde se supone que la escritura procesual del texto ha finalizado, se socializan las ideas para observar y evaluar cuáles son sus andamiajes. De este modo, ya se pueden desarrollar otros aspectos teóricos, no solo los brindados por el manual² sino también otros marcos teóricos y materiales de autoría del propio docente para expandir el escaso tratamiento bibliográfico que desprende esta guía tras su afirmación de que lo esencial de su tarea no es abundar en teorías. Cuando Barcia lo enunciaba en las «Palabras a los colegas docentes» se refería a los textos literarios, pero, no obstante, puede observarse que es una prioridad que los especialistas mantienen para todas las prácticas del lenguaje a lo largo del manual. Proponemos, entonces, documentos de cátedra elaborados por el docente que tomen como referencia las perspectivas teóricas presentes en dos producciones: «La antigua retórica» (Barthes, 1974) y «La secuencia argumentativa», en *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller* (Nogueira, 2010).

A raíz de los ejemplos, situaciones, experiencias que nombren en la actividad anterior, proponemos varias temáticas polémicas, por ejemplo: el testeo en animales para la elaboración de determinados productos cosméticos, la pena de muerte, la recuperación de las Islas Malvinas, o propuestas que surjan de los alumnos. El objetivo será que ellos elijan una para problematizar con mayor profundidad y lograr así, a largo plazo, un debate. Después de la elección, ampliaríamos el corpus teórico con la presentación del texto *Los usos de la argumentación* (Toulmin, 2007), el cual será leído y explicado en clase para conocer modos de configurar este tipo de género discursivo. En este momento también se da comienzo al tiempo para la investigación. Para ello, el docente ofrece preguntas guías para la búsqueda, de modo que cuando los alumnos traigan la información al aula puedan socializarse aquellos datos en pos de una selección oportuna y significativa, en consonancia con los criterios de evaluación previamente comunicados. Es decir, entre todos los puntos a evaluar, se tendrán en cuenta las prácticas del lenguaje asociadas a la organización textual sobre la base de selecciones relevantes. De este proceso se espera la construcción de posicionamientos que profundicen sobre las temáticas, problemáticas y perspectivas teóricas sobre las que se hayan leído y comentado, sin que

2. En este caso, hacemos referencia a los recursos argumentativos: definición y comparación entre el argumento casual y el razonamiento deductivo.

ello se apoye en la polarización del grupo de estudiantes como en los debates tradicionales. Finalmente, cabe señalar que el debate tendría sus reglas, las cuales se especificarían en determinado momento del proceso junto con los criterios de evaluación.

Res y Verba

Para finalizar con nuestro análisis, abordaremos los planteos del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE), debido a que el manual analizado se halla circunscripto a su prisma. Por eso, en esta instancia, cabe preguntarnos hasta qué punto se trata de una guía, más allá de las omisiones, elipsis y selecciones efectuadas por los miembros del manual con el objetivo de orientar a los educadores para que secuencien sus clases.

Si bien hay otros discursos que dilucidan la lectura e interpretación del diseño nombrado, tales como la focalización de los ámbitos allí propuestos (la literatura, el estudio y la formación ciudadana), encontramos inconvenientes en las actividades presentadas, como ya hemos explicado con anterioridad. ¿A qué se deben estos problemas? ¿Por qué las actividades enunciadas en el manual pierden fuerza con respecto a la perspectiva del diseño? ¿Cómo influyeron sus lecturas? En la secuencia analizada, podemos observar que el ámbito de la literatura queda relegado ya que se trata del estudio de géneros discursivos con otro tipo de circulación. No obstante, logramos ver que la gran focalización se halla en la formación ciudadana, incluso a fuerza de minimizar las prácticas del lenguaje correspondientes al área de estudio. Al respecto, el documento de la DGCYE prescribe que los docentes deben favorecer distintas formas de intercambio a través de las cuales se estimule a los alumnos para que expresen y defiendan sus opiniones y creencias, entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva y utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos. Creemos que la primera parte de este propósito directamente nunca fue considerada, y eso, aunque parezca un detalle menor, ya nos muestra que los fundamentos expuestos en «Palabras a los colegas docentes» pierden toda congruencia. O, mejor dicho, nos muestran sus verdaderas intenciones, a saber, la importancia de que los estudiantes piensen de una determinada manera. ¿Por qué sostenemos esta idea? Porque el enunciado «El hablar te permite expresar libre y convincentemente lo que pensás, para defender tus derechos, y hacerte oír; es la lengua la que te habilita a discutir con los demás sobre todas las cosas que te interesan, y acrecentar la amistad con tus allegados» (Barcia, párr. 1), se

contrapone a una de las consignas planteadas en el manual: «Organicen dos equipos. Cada uno debe enunciar su tesis (deben ser contrarias, por supuesto) y desarrollar sus argumentos. Para ello, deben investigar previamente» (168). Si bien es cierto que los estudiantes pueden elegir la temática a debatir, luego no hay libertad de expresión. Con estas actividades, se los incentiva a tomar caminos completamente opuestos («Elijan un tema. Debe ser un tema polémico, es decir, sobre el que existan determinadas posturas»), naturalizando la dicotomía para relacionarse con los demás. Es decir, se refuerza la lógica de los discursos mediáticos y políticos en lugar de enseñarles a problematizarla.

Por todo lo expresado, consideramos, en conclusión, que esta guía puede confundir a los docentes e incluso sistematizar determinados pensamientos que se alejan de la «lengua como puente entre las personas de una comunidad» (Barcia, párr. 1), llevando a los estudiantes a perderse la oportunidad de formarse como sujetos críticos y reflexivos del lenguaje, que siempre es social.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1974).** La antigua retórica. En *Comunicaciones*. Tiempo Contemporáneo.
- Dirección General de Cultura y Educación – La Plata (2006).** *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, 1° año.*
- Dirección General de Cultura y Educación – La Plata (2006).** *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, 2° año.*
- Dirección General de Cultura y Educación – La Plata (2006).** *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires, 3° año.*
- Lanteri, Silvia (Dir.) (2014).** *Lengua 3 Nodos. Guía del docente.* SM.
- Toulmin, Stephen (2007).** *Los usos de la argumentación.* Península.

Capítulo 4

Las buenas preguntas de quien observa. Lectura crítica de una propuesta de enseñanza de la metáfora

Gisela Vicino

Usar los libros

El manual de Sergio Frugoni (2001) es parte de la colección *Libros Temáticos* de Longseller que se inscribe en las disposiciones de la Ley Federal de Educación vigente hasta el año 2006. La particularidad de esta colección es que no está destinada a un año determinado del exciclo Polimodal que comprendía los años 1°, 2° y 3°, es decir, los últimos tres años de la escuela media no obligatoria y cubría las edades de 15, 16 y 17 años, respectivamente. Es particular porque está conformada por un total de nueve libros que interpelan a los docentes para que seleccionen el o los ejemplares según sus intenciones didácticas. Cada manual propone un abordaje en torno a una problemática de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. A pesar de «la innovación» en el tratamiento de la enseñanza de contenidos para el área, la propuesta responde a uno de los principios de la Ley Federal de Educación, a saber: usar los libros «según las necesidades y los intereses de la institución y el grupo...» (Sardi, 2001:7).

Desmontar el artificio: supuestos, argumentos e hipótesis

Al inicio del capítulo 5 de *Lengua 5. El mundo del sentido*, hay una leyenda que anticipa de qué tratará este segmento: la metáfora. En él se presenta la metáfora inicialmente como «una de las formas básicas con las que las palabras nos muestran sus innumerables posibilidades semánticas» (81). Luego, una hipótesis más elaborada al respecto la propone ya no como una forma sino como una acción:

la metáfora consiste, entonces, en hablar sobre algo determinado con palabras que no son las que habitualmente utilizamos para hacerlo. Es decir, para que una metáfora sea tal no alcanza con cambiar «luna» por «moneda de plata», por ejemplo, sino que tenemos que considerar el contexto en el que esas palabras se encuentran. (84)

Derivado de lo anterior, observamos una serie de supuestos problemáticos que sostienen dicha hipótesis y que se encuentran enunciados a lo largo del capítulo. En primer lugar, que la palabra puede adoptar distintos sentidos de acuerdo con el contexto que la rodea. En este punto, nos preguntamos: ¿qué palabra?, ¿cuáles sentidos?, ¿qué contextos? y ¿quién interpreta esos sentidos? Las respuestas a estas preguntas nos revelan que se da por sentado que la interpretación se produce solo en el marco del texto más allá de las subjetividades de quien/quienes interpretan. En este sentido, la propuesta de Eco (1992:35) se vuelve significativa para analizar la libertad de la interpretación y la naturaleza del texto que deriva en la naturaleza de la semiosis. En esta línea, proponemos pensar aquellos interrogantes desde la idea de lector crítico o semiótico en contraposición a la hipótesis del manual que actualiza la idea de un lector semántico. Por último, con respecto a este supuesto, observamos que se invisibilizan los límites de la especificidad literaria desde el momento en el que se la secciona y fragmenta con un fin utilitario, en este caso enseñar la metáfora. En segundo lugar, otro supuesto asume que, en los textos literarios, el significado de una palabra no es el usual ya que el texto ofrece otras posibilidades de sentido e invita a hacer nuevas interpretaciones. En este supuesto observamos que se concibe a la literatura como un discurso en el que siempre hay un «doble sentido» independientemente de que el escritor haya querido decir literalmente lo que dijo o no. Es decir, se da por sentado que todos los textos literarios quieren decir lo contrario de lo que expresan literalmente. También destacamos que hay una operación de antropomorfización (Gastaldello, 2011)¹ del texto literario ya que se le otorga cualidades humanas cuando se enuncia «el texto ofrece» e «invita a hacer», de modo que se simplifica la complejidad de un discurso literario. Creemos que esta operación se inserta con el fin de volver al texto literario afín a los lectores, operación habitual en el discurso escolar que obtura las posibilidades de los estudiantes y revela supuestos en torno a la concepción de los estudiantes relacionada con un «faltante», en este caso, un faltante de capacidad para comprender la complejidad del texto literario. Esta concepción textualista de interpretación podría ser superada si se tuviera presente una noción de interpretación que requiere que una parte del lenguaje pueda hacerse signo, interpretante de otra parte del lenguaje mismo, es decir, si se tomara como principio de interpretación el signo peirceano y

1. Entendemos por *antropomorfización* al proceso por el cual se le otorga una dimensión cognitiva humana a los sujetos discursivos. Esta operación reproduce el modelo de la vida cotidiana de modo que permite opinar o interpretar al sujeto discursivo como si fuera una persona. Este proceso obtura la posibilidad de pensar las estrategias y efectos en la construcción de dicho sujeto que, en definitiva, genera la reproducción de ideas y no la construcción de unas nuevas.

la semiosis ilimitada.² Finalmente, el tercer supuesto asume que la literatura permite que las palabras interactúen y cambien sus sentidos de acuerdo con las diferentes lecturas que hagamos. En este supuesto nos preguntamos por qué se da por sentado que la literatura siempre tiene un *plus* de significado y que siempre como lectorxs vamos a hacer interpretaciones, cuando la literatura puede leerse, escucharse o escribirse más allá de esa finalidad.

También hemos reconocido que en el capítulo en cuestión se plantea una serie de argumentos que justifican los supuestos acerca de la metáfora:

- Las metáforas se emplean en todos los discursos, no solo en los literarios.
- La metáfora es una operación del lenguaje que nos permite poner en relación dos ámbitos que antes permanecían desvinculados.
- La metáfora sirve para hablar del mundo escurridizo e innombrable.
- Las metáforas forman parte del lenguaje cotidiano y sirven para ponerle nombre y clasificar a esa cotidianidad.
- La metáfora enuncia una manera de interpretar lo que pasa, es decir, una forma particular de percibir la realidad.

Nos encontramos aquí con una intención por parte del autor de argumentar y conceptualizar a la metáfora. Pensamos, en este sentido, en términos de Lakoff y Johnson la idea de metáfora como un concepto metafórico que instala expresiones lingüísticas en el sistema conceptual de las personas, es decir, las metáforas son las que estructuran el modo en que percibimos, pensamos y actuamos nuestra actividad cotidiana: «El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente» (1995:41–42). Así, los argumentos de Frugoni acerca de la metáfora justificarían vagamente los supuestos que se plantean sobre la especificidad del lenguaje literario y evidencian un intento por definir y explicar un concepto teórico desde el lenguaje escolar que, paradójicamente, se aleja de la rigurosidad teórica.

2. Para profundizar al respecto se sugiere la lectura de Charles S. Peirce: *El ícono, el índice y el símbolo* (1903), *Nomenclatura y divisiones de las relaciones triádicas, hasta dónde están determinadas* (1903) y *Los signos y sus objetos* (1910). Todos los artículos están disponibles en <https://www.unav.es/gep/>

Conocer y comprender: una distinción epistemológica

La intención de Frugoni por «traducir» conceptos teóricos al mundo cultural y escolar de lxs estudiantes y apelar a sus subjetividades revela inconsistencias teóricas que se expresan en las propuestas didácticas del apartado *Guía de profundización*. En la sección «Cómo leer este libro» se explicita que en las guías de profundización «se proponen actividades para sistematizar lo aprendido. Éstas guían el estudio y el alcance de conclusiones parciales que se irán enriqueciendo a lo largo de los capítulos» (7).

El contenido del capítulo 5 denominado «La metáfora: hablar sobre el mundo de otra manera» tiene, al final del mismo, una sección que propone la sistematización de lo aprendido. En la *Guía de profundización* podemos leer dos actividades. Veamos la primera de ellas (91):

1. A las oraciones que siguen les falta su contexto, es decir, no se sabe qué otras palabras las rodeaban y, por lo tanto, no es posible definir exactamente su sentido. Les proponemos que elijan una de las oraciones para escribir dos breves notas periodísticas que la tengan como titular: en la primera nota, tomen la oración elegida en su sentido metafórico y en la segunda nota, en su sentido literal.

* El equipo de Mandiyú rompió la red.

* Las personas que fueron al show se murieron de risa.

* La policía hizo un cerco en torno al delincuente.

* Iban tranquilamente y de pronto se comieron el cordón.

TITULAR

TITULAR

Con respecto a esta primera consigna, observamos que se propone la escritura de un tipo de discurso que no fue trabajado en el capítulo 5 sino en el capítulo 3, que es donde se presentan análisis de notas de opinión. Por tanto, se presupone que lxs estudiantes ya conocen las particularidades discursivas periodísticas. Si bien podría destacarse que, así planteada, la propuesta abre la posibilidad de una intervención docente para enseñar este tipo de discurso y ofrecer diferentes instancias de prácticas de escritura, el enunciado «en la primera nota, tomen la oración elegida en su sentido metafórico y en la segunda nota, en su sentido literal» deja claro que se espera mantener el trabajo sobre el contenido de este capítulo en particular, es decir, la metáfora. Ahora bien, la complejidad de la propuesta supone, por un lado, aprender la escritura de un tipo textual y, por otro lado, sistematizar el concepto de metáfora. Aquí es cuando nos encontramos con una primera dificultad que tiene que ver con lo que plantea David Perkins (1999) respecto a la diferencia entre comprender y conocer. Conocer refiere a un estado de posesión del conocimiento mientras que comprender a la posibilidad de pensar, decidir y actuar con flexibilidad a partir de esa posesión. Nos preguntamos entonces: ¿es posible garantizar la comprensión de un contenido como la metáfora cuando la actividad que se propone implica un desconocimiento de habilidades y prácticas de escritura del discurso periodístico? Una de las respuestas posibles es que no, ya que en esta propuesta no se observa una progresión de la enseñanza entendida esta como una práctica gradual en la que lxs estudiantes puedan identificar conexiones entre unidades temáticas y actualizar saberes en función del nuevo contenido. En este sentido, y siguiendo a Perkins, la progresión de la enseñanza es un modelo de enseñanza para la comprensión cuyas actividades avanzan desde las más simples (observar, reconocer o comparar) hacia las más complejas (argumentar, relacionar o explicar). Vemos entonces que la propuesta del manual es una actividad que implica conocer sin haber transitado por actividades de comprensión respecto del discurso periodístico en una *Guía de profundización* que supondría la sistematización de un concepto teórico como la metáfora. Por último, con respecto a esta primera consigna, observamos que se proponen titulares que pueden ser leídos en sentido literal o en sentido metafórico, lo que presupone que todxs lxs estudiantes que reciban esta actividad harán ese tipo de lectura y no otra. Ahora bien, cabe preguntarse qué hacemos cuando lxs estudiantes solo leen en sentido literal porque expresarse de un modo determinado es parte de su subjetividad. Esta propuesta revela una dicotomía de la lectura literaria: metafórica o literal. En consecuencia, se reduce el contenido a una definición enciclopédica.

Una propuesta superadora para esta actividad que implica generar una escritura compleja para sistematizar un contenido sería resolverla de manera grupal, de modo que, ante una situación problemática, los estudiantes ponen en juego su enciclopedia (Eco, 1979) y una programación (Cassany, 1994). Se trata de reformular la propuesta de modo tal que la programación tenga en cuenta las habilidades y requisitos técnicos (escribir una nota periodística) además de los contenidos (metáfora y discurso periodístico).

Veamos ahora la segunda consigna de la *Guía de profundización*:

2. El siguiente texto es el comienzo de un relato del escritor cubano Virgilio Piñera y narra una situación fantástica e inverosímil que podría ser interpretada como una metáfora. Les proponemos que lean y luego completen el relato teniendo en cuenta esta posible lectura metafórica. (91)

El texto que se toma en esta segunda consigna (que, recordemos es de sistematización) es *El crecimiento del señor Madrigal* de Virgilio Piñera. Desde una mirada crítica reconocemos que en esta propuesta se produce una obturación de la interpretación del texto ya que antes de leerlo se sostiene que «narra una situación fantástica e inverosímil que podría ser interpretada como una metáfora», es decir, se explicita cuál es la interpretación deseada por lo que se reduce la multiplicidad de interpretaciones que se aseveran en los supuestos del capítulo. La actividad no desarrolla el texto completo sino una parte del mismo y el corte está supeditado a la continuidad de la escritura por parte de los estudiantes. En este sentido, se presenta una práctica escolar habitual: cambiar el final. Práctica que le delega a la literatura un fin exclusivamente utilitario en el que se la usa para enseñar un tema o practicar una habilidad determinada. Nos preguntamos si esta propuesta permite la sistematización de un contenido como la metáfora y si es necesaria la utilización de una parte de un texto literario para sistematizar el concepto de metáfora. En esta crítica podemos, incluso, preguntarnos ¿a qué denominamos fantástico?, ¿a qué denominamos inverosímil?, ¿por qué una metáfora puede interpretarse desde lo fantástico o lo inverosímil? ¿Acaso la metáfora no es parte del habla cotidiana?, ¿lo literario es inverosímil?

Construir sentidos

Se trata, entonces, de leer literatura y abrir el diálogo al debate desde una pregunta problematizadora que desencadene una semiosis (Peirce, 1894). La semiosis, objeto de estudio de la semiótica peirceana, es el proceso por el cual un signo se relaciona con otro signo que existe porque tiene una concatenación con otros signos. Un signo es algo (primeridad) que está en lugar de una cosa (segundidad) en algún aspecto o capacidad para un tercero (terceridad). Dicho de otro modo, para que haya un representamen tuvo que haber un interpretante de un objeto porque toda semiosis se inicia en un signo previo. Si los humanos somos signos entonces las ideas no son de este sino que están dispersas en una entidad que las contiene, eso es la semiosis. Es por ello que la simple vinculación con un texto no determina la generación de nuevos signos como proponen las actividades analizadas. En todo caso debe, necesariamente, promoverse la construcción colaborativa del conocimiento entendida como el proceso por el cual las ideas se van correlacionando y van conformando una realidad. Si los humanos somos signos, significa que somos una parte del sistema de ideas y, por lo tanto, nosotros estamos en las ideas y no las ideas en nosotros. Esto no es otra cosa más que afirmar que el conocimiento se construye en comunidad, como también afirma la semiótica peirceana.

En este análisis quisimos proponer desde un enfoque semiótico una mirada superadora de las propuestas didácticas que hace el autor y que obtura, para nosotrxs, las posibilidades de lxs estudiantes como sujetos semióticos. Pensar el acto educativo, en nuestro caso la clase de Lengua y Literatura como un acto semiótico, implica poner en juego la enciclopedia de lxs estudiantes y las prácticas de lectura como acto de colaboración. En esta línea, el rol de lxs profesotrxs al momento de pensar sus propuestas es clave en tanto que pueden construir ese rol desde un lugar que obture las posibilidades de aprendizaje y reproduzca prácticas didácticas como las analizadas, o bien colaborar con propuestas que desencadenen la semiosis y, por lo tanto, construyan conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel (1994).** *Enseñar lengua*. Graó.
- Eco, Umberto (1992).** *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Frugoni, Sergio (2001).** *El mundo del sentido*. 1era edición. Longseller.
- Gastaldello, Clemente (2011).** *El cine en el aula. Semiótica narrativa y alfabetización audiovisual: propuestas didácticas y materiales para la enseñanza*. UNL Virtual.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1995).** *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Peirce, Charles (1903a).** *El ícono, el índice y el símbolo*. <https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>
- Peirce, Charles (1903b).** *Nomenclatura y divisiones de las relaciones triádicas, hasta dónde están determinadas*. <https://www.unav.es/gep/RelacionesTriadicas.html>
- Peirce, Charles (1910).** *Los signos y sus objetos*. <https://www.unav.es/gep/Signos&Objetos.html>
- Perkins, David (1999).** *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Sardi, Valeria (2001).** *Lengua. Polimodal. Libro para el profesor*. Longseller.

Capítulo 5

Lluvia semiótica de ideas para la enseñanza de la novela

Agustina Fonseca

Las buenas preguntas empiezan por uno

¿Cuántas veces nos dirigimos hacia la biblioteca en busca de herramientas que nos ayuden con nuestra práctica áulica? ¿Por qué optamos por seleccionar material teórico y/o secuencias de actividades presentes en libros de textos? ¿Con qué frecuencia nos detenemos a analizar las líneas que se esconden detrás de un recurso propio de la actividad docente como lo son los manuales escolares?

A partir de la segunda mitad del siglo xx, en Argentina existe una amplia gama de empresas dedicadas a la edición y publicación de material educativo impreso. Editoriales reconocidas como Santillana, Aique, Homo Sapiens, Puerto de Palos, entre otras, son algunas de las tantas que podemos mencionar. Si bien sus propuestas son elementos centrales de la cultura escolar, ¿cuán eficientes resultan en el proceso de enseñanza–aprendizaje?, ¿qué nos lleva a calificar como apropiado un manual que contiene una adaptación y una accesibilidad universal de contenidos?, ¿qué es aquello que nos hace elegir un manual escolar por sobre un texto propio?

Detrás de página: líneas subyacentes

En el año 2013, la editorial Santillana publicó la primera edición del manual *Lengua 6: prácticas del lenguaje* de María Inés Indart, Silvia Pérez y María Schujer. Este recurso de la actividad docente está dividido en ocho capítulos. En cada uno hay tres momentos que facilitan la organización para estudiar mejor: *Sumando ideas*, una sección presente en el inicio de cada capítulo destinada a trabajar con los saberes previos de los estudiantes; *Revisando ideas*, una sección para repasar e integrar lo aprendido en las actividades de cierre; y *Organizando las ideas*, una sección final para sintetizar y ordenar lo aprendido.

El contenido perteneciente al Capítulo 5, «Noveleando», propone como hipótesis el hecho de que las novelas invitan a los lectores a sumergirse en un mundo creado por el autor. Esta idea, está sostenida en tres argumentos:

1. Las novelas son textos literarios narrativos, es decir, cuentan una historia inventada por el autor.

2. La novela se diferencia de otros textos literarios como el cuento, la leyenda o la fábula debido a su extensión, polifonía, variedad de personajes y conflictos.

3. El novelista crea una voz narrativa que cuenta una historia en la que todos los hechos se relacionan entre sí.

Si bien se presenta una breve caracterización de lo que es la novela, notemos cómo estos argumentos carecen de un marco teórico puesto que no se visualizan las bases y/o referencias teóricas.

Avancemos con este capítulo y veamos una secuencia de actividades presente en el apartado *Sumando ideas*:

¿A qué se llama «novela»? ¿A un tipo de relato literario? ¿A los programas de televisión que suelen incluir situaciones de amor? ¿A los dos! Sólo que las de la tele se las llama «telenovelas».

a) Con tu compañero, observen las imágenes que aparecen arriba y resuelvan.

Busquen en www.librosalfaguarainfantil.com los títulos de los libros que aparecen en la foto y digan si todos pertenecen al género novela.

Lean atentamente los índices de *El monstruo del arroyo*, de Mario Méndez (recuadro superior derecho) y el de *Amigos por el viento*, de Liliana Bodoc (recuadro inferior). ¿Qué diferencias observan? ¿Cuál les parece que pertenece a una antología de cuentos, y cuál, a una novela? ¿Qué elementos de los índices les dan la pista?

Relean con detenimiento el índice de la novela: ¿Encuentran alguna vinculación en la sucesión de títulos? ¿Cuál?

b) Entre todos, piensen y registren cuáles serán las diferencias entre leer un cuento y una novela: ¿Cuál llevará más tiempo? ¿Qué se podrá leer en un día y qué no?

c) Lean las reseñas de los libros que aparecen en esta página y comenten cuál de esas novelas le gustaría leer a cada uno y por qué. (Indart *et al.*, 2013:73)

Ante todo, lo primero que podemos señalar de esta secuencia de actividades, nula de proyección y objetivos a cumplirse, es que no favorece un marco para pensar y actuar con flexibilidad a partir de los saberes que el estudiante posee. Este objetivo macroestructural se inscribe en el modelo de enseñanza para la

comprensión de David Perkins que busca comprender el proceso cognitivo. Dicho modelo promueve mejoras en la inteligencia personal y organizacional y en la capacidad de autorrealización. Asimismo, promueve estrategias para aprender a pensar y aprender a aprender generando actividades de comprensión que impliquen desde el uso de habilidades simples (observar, reconocer, indicar) a las más complejas que plantean desafíos (argumentar, relacionar). En este sentido, una propuesta orientada a la comprensión de los saberes es aquella que distingue dos conceptos claves: conocer y comprender. El primero, es un estado de posesión; el segundo, es la posibilidad de pensar, decidir y actuar con flexibilidad a partir de ese saber que posee el estudiante. Por lo tanto, las preguntas importantes que podemos hacernos como docentes no son solamente cómo enseñamos sino qué enseñamos y por qué.

Avanzando con el análisis del manual, notamos que, en el primer ítem de la consigna a), se lee «y digan si todos pertenecen al género novela». No necesariamente todos los estudiantes pueden decir si los títulos corresponden o no a una novela porque un título no define una característica exclusiva de la novela ni de otro tipo de texto. Del mismo modo, en el segundo y tercer ítem, se espera que los estudiantes puedan distinguir una novela de un cuento (suponiendo que conocen, en términos generales, la distinción entre cada texto) considerando al índice como paratexto verbal. En este aspecto, la extensión seguida por una determinada cantidad de capítulos no debería ser un parámetro a evaluar debido a que esta es variable e infinita, por lo que podemos encontrar textos tanto breves como extensos, de carácter oral o escrito. La importancia de ello radica en la unidad de sentido junto a las propiedades fundamentales que todo entramado de signos debe poseer: coherencia y cohesión. Acto seguido, la consigna b) requiere de habilidades como pensar y registrar. De estas últimas subyacen acciones deficientes como adivinar y suponer sobre una base nula de datos. Ahora bien, si las novelas se diferencian de los cuentos por su extensión y complejidad, ¿cuál es la variable que mide el tiempo que demanda la lectura en cada uno?, ¿por qué el tiempo de lectura es considerado por el manual como un factor que puede definir la complejidad de distintos tipos de textos ficcionales? Puede que la extensión de una novela no esté asociada al contenido que esta presenta y/o a la manera en que el docente la desarrolla en el aula, logrando así el pacto del lector o viceversa. En cuanto a la consigna c), se solicita a los estudiantes que lean las reseñas de los libros que figuran en la página web citada y comenten cuál de esas novelas les gustaría leer y por qué. Siendo así, la posibilidad de pensar, decidir y actuar con flexibilidad a partir del conocimiento que se posee sobre la novela es nula debido a que en ningún momento de la secuencia se focaliza en el desarrollo de dicho saber. Solo alude a que tanto un relato como un programa de tele-

visión que incluya situaciones de amor, son tipos textuales correspondientes a novelas, abordando con laxitud en el contenido del área.

Sobre la base de este análisis de las consignas, estamos en condiciones de afirmar que la secuencia de actividades se apoya en habilidades simples como leer, buscar y registrar, por lo que nos preguntamos si los alumnos tienen la posibilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de ese saber que poseen. Es difícil ya que las preguntas no solo son cerradas sino que se reducen a una valoración propia en lugar de ser preguntas abiertas que promuevan la capacidad crítica y reflexiva del estudiante en situaciones de lectoescritura (entendidas estas como habilidades cognitivas complejas). Una novela corta, como *La Metamorfosis* de Franz Kafka, puede no necesariamente tener índice y esto no significa que vaya a ser un cuento. ¿Cuál es el objetivo de observar un índice antes que leer directamente el cuento? La consecuencia inmediata de ello no es otra que la imposibilidad de entrar en contacto con el objeto que se estudia: la novela.

De la secuencia en cuestión, es importante también detenernos en los supuestos que operan detrás de las actividades propuestas:

- El tipo de lector que se configura para leer no solo esta tipología textual sino también cualquier otro capítulo del manual: un lector subestimado, al que se le facilitan lecturas vagas y amables, es decir, sin la riqueza que plantea una lectura desafiante para el lector y su enciclopedia, su concepción de mundo, sus representaciones, etcétera.
- El vaciamiento que se opera sobre las categorías teóricas: la naturaleza de las novelas se define por el tiempo físico que insume a un lector leer cierta cantidad de páginas; una variable sin relación con las formas en que la teoría literaria nos permite reflexionar sobre la literatura. La distinción entre cuento y novela se reduce a lecturas simples o complejas en función de una extensión determinada.
- La relación de displacer entre el lector y los textos literarios: la afirmación implícita de que a los estudiantes no les agrada leer se evidencia a través del dilatamiento del contacto con los textos y, en su lugar, se prioriza la observación de imágenes e índices como formas de relacionarse con la literatura de una manera más rápida y eficaz.

Una buena lluvia de ideas

Para el abordaje del contenido «novela» es frecuente que los manuales escolares propongan a los docentes un trabajo desde lluvia de ideas o disparadores. Sin embargo, esto puede descentralizarse si el objetivo no está enmarcado correctamente tal como sucedía con el corpus de actividades señaladas.

¿Qué aspectos podrían mejorarse, desde una postura crítica, frente a esta práctica con la que solemos tener contacto frecuentemente como material educativo? En primer lugar, los saberes previos resultan esclarecedores para realizar un diagnóstico grupal y, muchas veces, como base para dar continuidad al contenido a desarrollar. Podemos partir de textos no literarios mediante noticias periodísticas en oposición a textos literarios, logrando diferenciar unos de otros. Así, remitiéndonos al segundo grupo, indagar en los saberes previos de los estudiantes sobre la novela, escribiendo la palabra en el centro de la pizarra y anotando las nociones que surjan en esa lluvia de ideas. En segundo lugar, teorizar acerca de la novela y la ficcionalidad. Esta última, implica que el texto literario no solo es un acontecimiento semántico que proyecta un mundo imaginario, alternativo al mundo real, sino que el acto de referencia (el lenguaje utilizado en el texto) es en sí ficticio. De esta manera, pequeños ajustes permiten organizar la clase en torno a un objeto (texto) en lugar de un sujeto (autor). Los estudiantes deben ser formados en el análisis de textos pues en el momento en que el objeto de estudio de la clase de Lengua y Literatura deja de ser el texto significa que algo está fuera de lugar.

Veamos una propuesta superadora que se enfoca permanentemente en el objeto. Situamos aquí la lectura de *Los ríos profundos* de José María Arguedas esperando reconocer, por un lado, a la novela como una recreación que se estructura a partir de elementos lingüísticos y ciertas condiciones de producción; por otro lado, a la literatura como una productora social de sentidos, toda vez que podemos entender la existencia de la literatura como un circuito creado y recreado a partir de un pacto de lectura entre el texto y el lector donde se da lugar a la pluralidad de sentidos que coexisten en un significante. En suma, ponemos el acento en el contexto discursivo de un texto, es decir, en las condiciones que favorecen la producción, circulación y recepción de ciertas ideas en determinado momento de su desarrollo. Para ello, proponemos una serie de preguntas graduales para llevar a cabo el desarrollo de la novela mencionada:

- a) ¿Por qué recibe el nombre *Los ríos profundos*?
- b) ¿Qué es lo que hace que el texto de Arguedas sea una obra literaria?

- c) ¿Qué huella está presente en el personaje principal teniendo en cuenta la doble pertenencia identitaria que lo ha unido, en su propia persona, al mundo indio y al mundo de los blancos?
- d) ¿Cómo es la vinculación que se genera entre el título y el proceso que atraviesa Ernesto, el paso de la niñez a la juventud?

Estas preguntas ahondan en tres aspectos esenciales de la obra: su título, su pervivencia en el canon de literatura latinoamericana y su personaje principal. Notemos cómo una buena pregunta nos permite transformar una consigna que supone habilidades simples —«Nombrar y caracterizar al personaje principal», por ejemplo— en otra como la pregunta c) que implica habilidades complejas como relacionar y argumentar.

Ahora bien, ¿por qué las consignas basadas en identificar los paratextos, nombrar y caracterizar a los personajes, resumir determinado capítulo, entre otras, que suelen presentarse con frecuencia, no figuran en esta propuesta? Por los mismos supuestos mencionados que subyacen, no solo en la secuencia de actividades ya citada, sino también, muchas veces, en nuestra práctica áulica diaria. Siendo así, resulta conveniente interpelar(nos) acerca de cuál es la finalidad y la eficacia de indagar a los estudiantes sobre cómo se llama la novela, quién es el autor, cómo inicia y cómo finaliza la obra; además, cómo es que esas preguntas colaboran con la generación de criterios para evaluar y calificar el tipo de interpretación que los alumnos pueden realizar de los textos trabajados en una clase.

Otra práctica recurrente en los abordajes literarios de los manuales es que suele señalarse al objeto (el texto literario) como el reflejo de la vida del autor. La recolección de datos biográficos del escritor dilatan el contacto con el texto, su lectura y análisis. Se pone en valor la vida y la identidad de aquel sujeto que ha producido una obra de arte, intentando buscar una explicación y/o respuestas de lo leído basada en su historia de vida antes que realizar un análisis crítico literario y del contexto discursivo presente en esas líneas. Podríamos preguntarnos qué es lo que hace que Arguedas haya escrito una obra que transcurrió entre dos mundos no solo distintos sino además en contienda (los españoles como la clase hacendada y los indios explotados y segregados por los grupos dominantes). A partir de este interrogante replantear(nos) cuál es la finalidad de comentar la vida privada de dicho autor y cómo es que ese trabajo cristaliza un contenido del área de Literatura. Supongamos que en la búsqueda sobre la vida de Arguedas, encontramos vivencias similares a las que transcurren en el libro y le damos un sentido a la lectura a partir de las intenciones que creemos ha tenido el autor. ¿Qué hacemos con el resultado de esa búsqueda? ¿Qué aprendimos sobre la Literatura Latinoamericana a partir de

ese dato? ¿Por qué deducimos que una historia de vida ha sido reflejada en un texto literario? ¿En qué nos basamos para afirmar aquello? De estudiar un texto pasamos a estudiar, casi involuntariamente, la vida del autor que lo ha escrito, excluyendo el objeto de estudio de la clase: la novela.

Las buenas preguntas: de uno hacia el texto

A lo largo del capítulo hemos visto que un mismo discurso puede ser sometido a diversas lecturas debido a la relación recreada entre la obra literaria y sus condiciones sociales, políticas e históricas con la finalidad de conocer, comprender y generar nuevos interpretantes. Además, cómo el contenido «novela» va perdiendo forma si las preguntas para abordarlo no están formuladas de manera efectiva y con un objetivo final, por lo que, paulatinamente, se va generando una pérdida de valor y de sentido en esa interacción entre los textos y los sujetos. Partir de la extensión de capítulos así como del tiempo que demanda la lectura de un libro que contiene «muchas páginas» para identificar y definir una tipología textual es limitar la experiencia de lectura a un valor numérico (de tiempo y de páginas) en lugar de ayudar a observar aspectos importantes de los textos y a actualizar procesos cognitivos que gradualmente podrían intervenir en esa experiencia. Una experiencia que nos recuerda la importancia de qué enseñamos, de la gradualidad de ese proceso y de lo peligroso que es olvidar los supuestos que los manuales escolares asumen si damos por sentado su contenido.

Referencias bibliográficas

- Indart, María Inés; Pérez, Silvia y Schujer, María (2013).** *Lengua 6: prácticas del lenguaje*. Santillana.
- Perkins, David (1998).** *El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión*. Gedisa.
- Stone Wiske, Marta (1999).** *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

Capítulo 6

Los derroteros de la Semiótica en la escuela media argentina: notas sobre un manual

Hernán Hirschfeld

Dos episodios de enseñanza en la Semiótica

La relación entre los estudios semióticos y su anclaje didáctico es un problema de difícil sistematización para las áreas especializadas de la Semiótica, incluso también para los referentes que contribuyeron a consolidar este campo de conocimiento en una ciencia. Sin ir más lejos, las cartas que escribe Charles Sanders Peirce a Lady Welby son una prueba tangible de un intento por mediar una teoría de la significación con personas ajenas a estos estudios. En esas cartas, escritas a finales del siglo XIX, los desarrollos teóricos de Peirce están acompañados de ejemplos cotidianos, simplificaciones y, más importante, una postura situada sobre el conocimiento que se comparte hacia la otra persona. De este modo, no se halla en esas conversaciones al Peirce que suele aparecer en producciones como *Lecciones de lógica práctica* (Peirce, W2, 348–358) cuyos enunciados resguardan la mayor rigurosidad e imperiosidad de un vínculo entre maestro y estudiante.¹ En cambio, las lecciones que se leen en la conversación entre Peirce y Lady Welby prescinden de toda clase de distanciamiento:

Pero quería escribirle sobre los signos, que en su opinión y la mía son temas que tanto nos interesan; tal vez más a mí que a usted, pues en mi caso el más elevado

1 Además de proponerse como parte de un manual, las *Lecciones* que elaboró Peirce en este artículo iban a publicarse junto con otros textos como un tratado de lógica. Los fragmentos disponibles en la traducción de María Leonor Tama (2003) disponen afortunadamente de la propuesta teórica y sus actividades dirigidas a estudiantes: «Ejercicio 1. Que el estudiante escriba aquí una buena discusión sobre la cuestión de si los principios del razonamiento correcto pueden ser investigados. Parecería que esos principios deben ser conocidos antes de que pueda hacerse una investigación. Al escribir este ejercicio el primer objetivo al que debe apuntarse es la precisión de pensamiento y el siguiente la precisión en el orden de las afirmaciones. Todo adorno es inadmisibles» (Peirce, W2, 348–58). La extensión de esta cita permite dilucidar el carácter para nada laxo de producción de conocimiento: por fuera de cualquier divagación hedonista, los ejercicios que Peirce daba a sus estudiantes muestran una marca expeditiva susceptible de encontrar en sus textos de mayor grado de abstracción.

grado de realidad sólo se alcanza por medio de signos, es decir, mediante ideas tales como la Verdad, la Certeza y el resto. Suena paradójico, pero cuando le haya desarrollado la totalidad de mi teoría de los signos, lo parecerá menos. Creo que hoy le explicaré los lineamientos de mi clasificación de los signos. (Peirce, 1987:110)

Antes de preguntarse por la figura del Peirce «profesor»² habría que indagar por esos episodios en los que autores institucionalizados oficiaron de mediadores para hacer aprehensibles estos estudios a un público no especializado. La lectura de, quizás, el texto más meticuloso de Roland Barthes, *Elementos de semiología* (1970), también puede sernos útil para este recorrido. En ese texto, Barthes comienza su despliegue con una preocupación similar a la de Peirce: la de hacer aprehensible para intelectuales de otros campos de conocimiento un campo teórico aún en construcción. En la primera página de *Elementos*, el semiólogo declara que «la semiología no podrá ser tratada didácticamente hasta que estos sistemas hayan sido reconstruidos empíricamente» (Barthes, 1970:19), es decir, hasta que se instrumentalice la Semiótica y se la someta a una evaluación que la saque de la mera clasificación o inventariado. La reconstrucción empírica que plantea Barthes en ese texto también se corresponde con desgajarse completamente de la lingüística para aclarar tanto la especificidad de los objetos con los que trabaja la Semiótica así como la singularidad de la figura del semiólogo.

Un episodio de enseñanza semiótica en Argentina

Estos episodios de mediación de Peirce y Barthes muestran que la enseñanza de la Semiótica también es un aspecto concerniente a su institucionalización y a su desarrollo como ciencia. En este capítulo se verá un episodio reciente de mediación de la Semiótica como objeto de enseñanza: *Los estudios semióticos, el caso de la crónica periodística*, de Ana Atorresi.

En un contexto de hiperespecialización académica, la convalidación entre pares especialistas se ha vuelto una práctica recurrente, desplazando así posibilidades de mediación en otras condiciones de institucionalización. Sin embargo, en 1996 existió en Argentina una incursión de la Semiótica al ámbito de las escuelas secundarias. Esta incursión formó parte del programa de perfeccionamiento docente de la serie *Pro-ciencia CONICET* del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que fue ubicada dentro del área Lengua y

2. Representación sin duda conflictiva dado su problemático paso por la comunidad académica.

Literatura en conjunto con otros manuales destinados a explicar conceptos de Teoría Literaria o Lingüística. A lo largo del capítulo hablaremos sobre *Los estudios semióticos, el caso de la crónica periodística*, de Ana Atorresi, y su propuesta teórico–didáctica. También se tratarán las discusiones que derivaron de este caso ya que este manual se publicó en un contexto de incipiente privatización y arancelamiento de la educación pública.

Un manual escrito a partir de una urgencia educativa

Los estudios semióticos, el caso de la crónica periodística fue publicado en 1996 dentro del programa *Pro–ciencia* perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Junto con el aquel entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, diseñaron un proyecto cuyo objetivo se centró en la actualización de materias escolares. El programa *Pro–ciencia* englobó actividades y materiales de diverso orden como cursos, manuales, capacitaciones presenciales y a distancia para todas las áreas de la currícula escolar, incluidas Lengua y Literatura. En ese área curricular encontramos dos manuales aparte del vinculado con los estudios semióticos: uno sobre Literatura y otro sobre Pragmática. Los tres se inscriben en los resultados socializados en 1994 por el *Programa nacional de lectura y producción escrita*, el cual señala que los resultados del Primer Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación demostraron «la urgente necesidad de mejorar la comprensión lectora y la producción de textos de nuestros alumnos» (Rodríguez, 1994:9). Como se verá más adelante, es desde esta visión de urgencia que desarrollan gran parte de sus propuestas de lectura. Tanto su diseño como su posterior evaluación para docentes y estudiantes se encuentran atravesados por este procedimiento, conducente a una fragmentación de contenidos y descontextualización de las posibilidades de instrumentalización. En esta postura de urgencia es donde encontramos la primera dificultad para leer un abordaje situado, a diferencia de lo que se señaló en los episodios iniciales de enseñanza de la Semiótica. Si un abordaje basa su propuesta sobre el objetivo de mejorar un aspecto de la lecto–escritura sin pasar por las singularidades que atraviesan estas habilidades, existe la posibilidad de que sus resultados ubiquen al lenguaje en un lugar instrumental e interno al sujeto hablante. Se verá al final de este apartado que la relación que el humano tiene con el lenguaje es bien distinta y resiste cualquier tipo de encasillamiento por más urgente o provisorio que sea.

La fragmentación de contenidos se transparenta en las primeras páginas del libro. Compuesto por tres capítulos —uno para los estudios semióticos, otro

para el caso de la crónica periodística y el último a modo de glosario de conceptos centrales—, las primeras páginas de la presentación aclaran: «La primera parte del libro no será evaluada más que en sus consecuencias de aplicación a los análisis de la crónica. Concretamente, con este capítulo no pretendemos más que aportar un material de divulgación» (Atorresi, 1996:2). Desde el inicio del libro se visualiza entonces que la Semiótica solamente será considerada cuando se la aplique. Si el conocimiento de la teoría y la historia de este campo de estudios solo es evaluada en su aplicación, ¿para qué se incluye la Semiótica en el nombre del manual? Si los estudios semióticos tienen un lugar prescindible y no instrumentalizado, ¿cuál sería la especificidad de la propuesta? Esta inquietud puede responderse si se observa al consejo asesor encargado de coordinar y confeccionar la tabla de contenidos. En la página de información legal del manual existe una larga lista de especialistas involucrados en lo que se define como asesoramiento científico y coordinación académica. Dentro de estos nombres se incluyen las cátedras y los grupos de investigación que participaron y asesoraron la publicación, algunos de ellos son:

- Semiología de Ciclo Básico Común.
- Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Análisis del discurso de la Facultad de Comunicación Social de la UBA.
- Teorías y Prácticas de la comunicación de la Facultad de Comunicación Social de la UBA.

Las agencias señaladas aquí dan cuenta de un aspecto institucional que contribuye a una determinada configuración del objeto «semiótica» de este manual. En principio, encontramos que el único espacio específico nominalmente pertenece a la asignatura Semiología y, aunque fuesen válidas las intervenciones interdisciplinarias, la homogeneidad de los centros de investigación en términos geopolíticos es un dato a tener en cuenta. Las cátedras o instituciones mencionadas no solo no se corresponden con el objeto en cuestión, sino que sus posibles construcciones acerca de los estudios semióticos pueden adscribir a lo que más adelante se conocerá como «enfoque comunicativo».

Los aportes de Analía Gerbaudo a propósito de este período educativo mencionan que «desde la producción de los CBC (EGB) en 1995 se registra una predominancia de los lingüistas consultados para el diseño curricular tanto de los cursos de lengua como los de literatura» (2006:86). La autora especifica que en el apartado de referentes académicos pertenecientes al CBC hay una fuerte predominancia en los estudios lingüísticos: de un total de 28 profesores, 15 son especialistas en lingüística, cinco en literatura, dos en educación, uno en asesoría escolar y cinco investigadores cuya área de especialización no aparece especificada. De este modo, Gerbaudo señala que, a pesar del federalismo (los

especialistas provienen de diversos centros y universidades del país), la predominancia de un campo de conocimiento orientó las propuestas de este programa hacia un plano lingüístico. Esta orientación construyó en los manuales un enfoque instrumental de la comunicación, el cual obtura las posibilidades de estudiar al lenguaje en su productividad.³ Al estudio del lenguaje en su productividad compete no solo el análisis de textos en su forma más cristalizada sino también las maneras en las que la pluralidad de interpretaciones no es únicamente una frase armada.

En una carta dirigida a la Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ana Camblong dirime un argumento que transparenta los riesgos de la predominancia del enfoque instrumental de la comunicación:

El énfasis en la comunicación simplifica peligrosamente las características y las potencialidades del lenguaje. En primera instancia, habría que indicar que se prioriza la significación y el sentido...: hay mucha comunicación que, o bien genera disímiles y hasta contrapuestas significaciones, o bien resulta sin sentido, de acuerdo con los grupos socioculturales en cuestión... En segunda instancia, el lenguaje considerado como «instrumento de comunicación», supone la existencia apriorística de un sujeto que maneja «desde antes» o «desde fuera» el lenguaje. No se niega el aspecto instrumental del lenguaje, pero al mismo tiempo, esta propuesta intenta no dejar pasar el papel que cumple el lenguaje en la constitución e instauración del sujeto que habla–interpreta. El sujeto se encuentra involucrado en su propio lenguaje, que no es otro que el lenguaje del grupo sociocultural al que pertenece. Cada comunidad tiene sus propias costumbres y entre ellas ubicamos a los hábitos lingüísticos. Si «el hábito no hace al monje», sí hace al hombre–que–habla. Por consiguiente, no se trata de un adentro y un afuera, de un «objeto–externo», sino de un universo, de un mundo y de un sentido en el que se juega la vida del lenguaje y en el cual quien habla–interpreta, está *jugado*. (1996:4–5)

3. Si bien los aportes de Julia Kristeva (1978) están orientados al estudio sobre la literatura, es inevitable señalar que su distinción entre producto y productividad en los aparatos de interpretación textual presentan un medio singular para pensar las ciencias del lenguaje desde materialidades significantes de diverso orden. Esta distinción desde luego comprende un cuerpo categorial de distintos semiólogos coetáneos a Kristeva que dedicaron parte de sus producciones a definir distintos modos de productividad: ya sea en S/z (Barthes, 1970) desde la diferencia entre *legible/escrivable* o en *Semántica Estructural* (Greimas, 1966) desde *sentido/significación*, estas dicotomías buscaron discutir la idea de «reflejo» en los estudios del lenguaje y posibilitaron un punto de fuga potable para edificar lo que se conoce como Semiótica de la significación.

La carta de Camblong muestra cómo la teoría, antes de ser un conjunto de enunciados cristalizados y aplicables, forman parte de un instrumento que atraviesa las prácticas humanas desde una dimensión epistemológica. Entonces, con estos aspectos externos al manual, ¿cómo aparece la Semiótica en el primer capítulo?, ¿con qué herramientas teóricas se lee la crónica periodística? ¿Qué tipo de preguntas se formulan en las actividades del apartado final?

Entre historizar y explicar: la Semiótica como un fenómeno teórico

Como se mencionó anteriormente, el apartado dedicado al desarrollo teórico se manifiesta en el manual con características divulgativas. Esto quiere decir que los avances presentados en relación con los estudios semióticos se mostrarán con aspectos propedéuticos, destinados a lectores no especializados o iniciales en este campo de estudios. Lo cierto es que «Alcances y límites de la Semiótica» es un capítulo que oscila entre la historización⁴ y la interacción de la Semiótica con otros campos de estudios con matices que, si no requieren de un lector especializado, sí necesita de un background claro de cada discusión que el texto desarrolla. Este tipo de desfases, sumado a la ausencia de una bibliografía que mencione todos los textos citados, hace que el recorrido propuesto en el manual se consolide más como una colección que como un instrumento orientado a la apropiación de docentes de escuela media. A pesar de estos aspectos, la autora del capítulo destaca el carácter incipiente de una Semiótica que se distancia de las raíces europeas y lingüísticas. Así lo señala en las primeras páginas:

consideramos necesaria, entonces, la construcción de una teoría que pueda dar cuenta de los modos de producción de la semiosis *como un lugar donde se conforma la realidad* (y decimos *consideramos necesaria* porque el estado actual de la Semiótica, como teoría y metodología, no permite aún pensar lo social en términos discursivos sin caer en el reduccionismo del modelo lingüístico). (Atorresi, 1996:14)

¿Se espera entonces que el capítulo desarrolle cuestiones relacionadas con esa Semiótica? ¿Sobre qué supuestos o antecedentes elabora Atorresi esta introducción a los estudios semióticos? ¿Cuál es el objetivo de su desarrollo más

4. El capítulo organiza su índice a partir de temas generales. «¿La Semiótica es una ciencia?»; «Los estudios semióticos de los discursos de la comunicación de masas»; «Los estudios de la comunicación de masas» y «Los análisis semióticos en Argentina» son algunos de los subtítulos que permiten leer un desplazamiento de un campo global a un campo local.

allá del aporte divulgativo? *A priori*, estos puntos se transparentan en las primeras líneas del texto: la autora busca mostrar cómo los estudios semióticos se pueden aplicar al análisis de los mensajes de la comunicación masiva con el fin de favorecer una lectura crítica sobre estos fenómenos. Por este motivo, se reconoce en el desarrollo del texto una tendencia marcada hacia los estudios *mass-media* y sus respectivas variantes, estableciendo un acuerdo también con el tema general del manual. A la complejidad de esta delimitación se le suma el desafío propio de la Semiótica y sus definiciones también cambiantes e inestables. La Semiótica ocupa de este modo un espacio de «disciplina aún en proceso de constitución» (Atorresi, 1996:24), escenario donde aún tienen lugar los debates sobre su denominación (Semiología vs. Semiótica) o las unidades de análisis de cada uno de sus objetos y su especificidad. A propósito de esto, señala Atorresi:

puede afirmarse que las trabas para la construcción de la Semiótica como ciencia se hallan, no sólo en la falta de acuerdo respecto a la delimitación del objeto, sino a nivel de su metalenguaje, que no puede sino valerse de lo verbal para expresar los resultados de las investigaciones. (1996:29)

Así, la presencia de la Semiótica tendría por compañía el campo filosófico de los estudios culturales, precisamente los desarrollados en la constelación de la Escuela de Frankfurt a propósito de la industria cultural y los mecanismos de repetición masivos de una cultura popular.

Además de mencionar los aportes fundacionales correspondientes a las teorías de Peirce y Saussure, la autora encuentra en *Tratado de Semiótica General* de Umberto Eco un «punto de inflexión en la búsqueda de una teoría Semiótica unificada» (Atorresi, 1996:31). Toma los posicionamientos ya declarados en el texto del semiólogo italiano acerca de la Semiótica como dominio o disciplina, así como también su potencial como Teoría de la Mentira (Eco, 1980). Cabe recordar que, en tanto teoría de la mentira, la Semiótica discute el estatus comunicativo que algunas ramas de las Ciencias Sociales (entre ellas, la Lingüística) elaboraron con el objetivo de presuponer una lógica de reflejo o transmisión directa entre elementos dispuestos y elementos construidos por el analista. Esta misma inscripción adopta Atorresi cuando discute la presencia constante de categorías lingüísticas en los estudios semióticos: es necesario centrar las herramientas de análisis en los procesos de producción de sentido y no en los productos y su aparente aura de realización. De allí su «consideración necesaria» para evitar los reduccionismos del modelo lingüicista; de allí también la recurrente insistencia de la autora sobre el «estado provisorio» de la Semiótica:

El trabajo que presentamos a continuación tiene, en principio, dos tipos de limitaciones. Por un lado, aquellas que nos impone el estado provisorio de la Semiótica como ciencia general de las significaciones; por otro —y fundamentalmente— las que surgen de una cierta omnipotencia de la Semiótica en cuanto a sus posibilidades de volver transparentes todos los sentidos. (Atorresi, 1996:61)

Como puede observarse, el capítulo «Alcances y límites de la Semiótica» alterna su propuesta entre informaciones relativas a la constitución de un campo, al mismo tiempo que se muestran sus predicados de base y las posibles inscripciones a un campo de estudio. La primera dificultad que puede observarse es que el carácter de «colección» así como también la insistencia por el estatuto provisorio de los estudios semióticos obtura la posibilidad de abstraer de ese recorrido una categoría o procedimiento singular. Es un capítulo en el que se afirma todo pero no se instrumentaliza ninguna categoría por fuera de la aplicación o la reseña. Si se vuelve a la presentación del manual es posible encontrar a propósito del primer capítulo una afirmación que lo instala como contextualizador de la segunda parte: «esta introducción a los estudios semióticos permite contextualizar los análisis que se realizan en la Segunda parte del libro, referidos a un tipo particular de mensaje de los medios masivos» (Atorresi, 1996:iv). Sobre este elemento habrá que preguntarse qué categorías o razonamientos son transferidos de esta primera parte a la segunda, cuáles son los marcos adoptados y, más importante, qué preguntas se acercan a los lectores. Por lo pronto, se puede concluir que, en sus términos, la Semiótica es una ciencia de carácter provisorio que estudia la significación (o eso debe hacer) y que necesita desarticular los obstáculos teóricos heredados de los estudios lingüísticos.

Des-consideraciones teóricas

El índice de contenidos desplegados en esta segunda parte del manual se organiza a partir de temas relacionados con la constitución de géneros susceptibles de hallar o inscribir en la crónica periodística. Se encuentra segmentado por áreas que, o pueden ser contenidos curriculares específicos, o bien abarcan áreas generales:

1. Los géneros informativos en la comunicación de masas.
2. La crónica como relato.
3. Diferencias ideológicas y diferencias lingüísticas en la construcción del acontecimiento.

4. Diferencias ideológicas y diferencias de diseño en la construcción del acontecimiento.
5. «Amarilla», «Blanca» y «Nuevo periodismo»: texto, paratexto y contexto en tres estilos de prensa.
6. La polifonía en la crónica.

Estos seis ejes temáticos incluyen desarrollos y ejemplos de cada materialidad así como también «consideraciones teóricas» insertadas a través de citas. Cabe destacar que, visualmente, la maquetación del manual cambia para disponer elementos visuales (infografías, trivias, recuadros, etc.) y distribuir, a través de columnas, una jerarquía de información. El aspecto más llamativo de este despliegue tiene que ver con la aparición de citas en los márgenes de las páginas que pretenden convalidar o enviar a la lectura de otros textos. Los textos mencionados en estos márgenes varían entre publicaciones específicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires (entre ellas, artículos específicos del Ciclo Básico Común) y revistas académicas, entre las que se encuentra la publicación *Lenguajes*⁵ como una de las destacadas. Sin embargo, la amplitud de la enciclopedia contribuye al desfase producido entre los elementos teóricos y los aspectos prácticos, ya que las notas aportan definiciones con un alto nivel de abstracción que la mayor parte del manual no repara. O al revés: el discurrir central del texto explicita una definición cuyo rastreo teórico no puede realizarse porque no se introduce como categoría ni se la explica. Un ejemplo de esto se halla en las primeras páginas del segundo capítulo, donde se define a la crónica como un conjunto de textos «referenciales con temporalidad representada» (1996:72). Esta expresión, en cursivas, antes de desambiguar o abstraer una representación naturalizada produce un efecto adverso en tanto no se proporciona un argumento que justifique su presencia. De este modo, la teoría parecería ocupar un lugar de jerga metalingüística que dificulta la comprensión del objeto a estudiar. Carlos Caudana, cuya mayor parte de sus contribuciones se orientaron a las interacciones entre los estudios semióticos y la educación, señaló duramente el afán de la Semiótica por establecer categorías. En unos de sus primeros textos donde trata estos problemas, define a la Semiótica como «término polisémico, siempre capaz de promover

5. La inclusión de fragmentos de este tipo de publicaciones es una muestra de la ambición por generar una perspectiva situada, aunque no se llegue a concretar, como se verá más adelante. La revista *Lenguajes* se caracterizó por ser la primera revista de estudios semiológicos en Argentina. Sus ocho números, publicados entre abril de 1974 y mayo de 1980, formaron parte de una instrumentalización singular de intelectuales argentinos por acercar una Semiótica nacional a través del análisis de objetos culturales propios del territorio argentino.

algún tipo de provocación u hostilidad, sea por insuficiencia o saturación de lecturas sobre sus desarrollos, sea por la controversia o desconcierto que suscita su “jerga metalingüística”» (Caudana, 1997:18). Es en esta clave que deben leerse las operaciones didácticas del manual, ya que afirmar que una crónica es un texto referencial con temporalidad representada no genera una comprensión situada sino que, tal como señala Caudana, forma parte de una jerga capaz de promover provocaciones, hostilidades o desconciertos tanto de colegas como de estudiantes que no comparten la misma enciclopedia teórica.⁶ El segundo apartado del manual cierra con un comentario final que ordena la serie temática desplegada a propósito de la crónica periodística. A modo de conclusión, la autora señala que existen dos niveles posibles de acercamientos a la crónica periodística:

el intuitivo o carente de método y el que se esfuerza, mediante la aplicación de una determinada metodología, por revelar las operaciones que los textos ponen en juego en función de determinar los posibles efectos producidos sobre el receptor y las presuntas intenciones del emisor. (Atorresi, 1996:232)

¿Hace falta detenerse sobre lo discutible de una disyunción excluyente que supone la carencia de método y su aplicación como dos cosas distintas? ¿En qué lugar ubica a los estudios semióticos una propuesta que en el primer capítulo considera necesaria una reinención para evitar el reduccionismo del modelo lingüístico estructuralista pero establece una dicotomía en sus últimas palabras? Los comentarios finales contradicen las operaciones que el primer capítulo exclamaba como promesa o deseo ya que, no solo se piensa una disyuntiva entre teoría y práctica, sino que también se recae en el modelo comunicativo que se pretendió discutir. Ante la aparente carencia de método y la inquietante aplicación de una metodología, existe la posibilidad de proporcionar una tercera forma de acercarse a los textos: aquella que favorece la reconstrucción empírica (al decir de Barthes) y, al mismo tiempo, somete a evaluación el lente de una teoría.

6. Es necesario remarcar de forma categórica que estos materiales educativos no solo se diseñaron para evaluar estudiantes sino que su objetivo también se insertó en la examinación de profesores. Como tantos otros cursos y seminarios masivos elaborados en los '90 con el objetivo de «perfeccionar» el desempeño docente, cada instancia formativa contaba con una evaluación que el maestro necesitaba acreditar para aumentar sus puntajes de escalafón o jerarquía. Reparar en estas condiciones de producción es también otorgar otro matiz a procedimientos como los señalados a propósito de las definiciones de una categoría: no explicitar las fuentes o decisiones de este tipo es exponer a colegas y estudiantes a una violencia teórica.

Una operación similar puede reconocerse en el apéndice, un apartado final destinado a la explicación directa de categorías que atraviesan el manual. Además de incluir diversas entradas como *Discurso*, *Texto* o *Isotopía*, al final de cada definición se encuentra un abordaje sugerido para la implementación de esta categoría en las aulas. En el caso de la entrada dedicada a la noción de *Polifonía*, por ejemplo, se intersecan definiciones a través de citas insertadas en los márgenes del libro. Esto produce, sin embargo, que no exista una relación directa entre la definición proporcionada por el manual y la que aparentemente se recorta en las citas ubicadas al margen: en este caso la polifonía se sostiene sobre la categoría de «enunciado», la cual no es explicada en ninguna instancia previa, solo se puede inferir a partir de una extensa cita de Mijail Bajtín a propósito de la naturaleza de los géneros discursivos. Incluso con estas precauciones, el manual se limita a decir que un enunciado «es definido como producto del intercambio comunicativo» (Atorresi, 1996:280) y no un producto dialógico, es decir, resultado de una pugna por el sentido. De este modo, parecería que la polifonía es un fenómeno que se produce bajo la centralidad antropomórfica en la que el sentido solo puede ser producido y modalizado por aquello que los sujetos pueden comunicar. El mismo paso en falso recae también en la siguiente entrada, dedicada a la noción de «intertextualidad» que se define como la «incorporación de otros textos en un texto dado, en forma de plagio, homenaje, parodia, sátira, sistemas descriptivos, lugares comunes, etc.» (Atorresi, 1996:281). Esta definición, nuevamente, pone en el centro la capacidad comunicativa de los sujetos y no las relaciones inmanentes entre los textos. Es por este motivo que tanto el intertexto como la polifonía suponen que el sentido de un texto se encuentra únicamente si se conoce el texto al que hace referencia. Como una respuesta automática, como un acto reflejo, la intertextualidad no sería más que una actividad de detección dispuesta solamente para lectores con alto conocimiento enciclopédico sobre un tema. Así lo señala la oración final dedicada a la entrada en cuestión: «Como en el caso de la ironía, el desciframiento de la intertextualidad depende de las competencias del receptor» (Atorresi, 1996:281). La actividad destinada a la aparente instrumentalización de estas dos categorías sigue el mismo parámetro que señalamos anteriormente. Se ofrecen dos consignas que se limitan a la identificación: «¿Qué relaciones intertextuales se presentan en “Circe”, de Julio Cortázar? ¿Y en los siguientes “Episodios” de Leónidas Lamborghini?» (Atorresi, 1996:281). Tanto la polifonía como la intertextualidad son presentadas como un conjunto de operaciones ligadas únicamente a la identificación, aquello que Kristeva definió como producto. En estas actividades no se discute la representatividad del lenguaje como herramienta de comunicación así como tampoco se sospecha de la posibilidad de que algunas formas

de la significación no dependen exclusivamente de lo que los sujetos o lectores puedan «descifrar».

Las buenas preguntas son también aquellas que no se responden

Como los médicos, los gastrónomos y los «personal trainers» los docentes poseemos recetas de las que desconfiamos pero sin embargo al igual que todos ellos las prescribimos, a fuero de poner en entredicho nuestros roles profesionales por carencia de soluciones.

OSCAR TRAVERSA, RECETAS PARA LEER A ELISEO VERÓN (2018)

El manual suscitó una serie de conflictos que trataron de señalarse en estas páginas con el objetivo de mostrar cómo, a pesar del aparente abordaje semiótico, no quedan exentas de planteos susceptibles de hallar en manuales de circulación permanente. *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística* representa de diversas formas un modo en el que la aplicación de una teoría no es suficiente para garantizar un grado de abstracción sobre fenómenos discursivos. A su vez, dada la coyuntura en la que se produjo el manual, delimita un público estudiantil: qué es lo que considera como lector, alumno o sujeto en proceso de alfabetización. Aunque este aspecto compete más a un análisis desde una teoría enunciativa, no está de más tener presente cómo el manual conjetura un sujeto curricular sin necesidad de definirlo explícitamente. Quizás el manual sea un documento idóneo para esta reflexión: cómo los estudios semióticos encontraron una dificultad a veces insuperable en los momentos no ya de formulación y elaboración teórica, sino de transmisión y divulgación de conocimientos y resultados. De este modo, el manual proporciona datos valiosos para comprender un episodio de la historia de la Semiótica argentina al mismo tiempo que ofrece pautas relevantes para la experimentación de los abordajes semióticos en las aulas.

En relación con este último punto es que se retoman las palabras del semiólogo Oscar Traversa, quien a propósito de la cristalización teórica de Verón, disuade a sus propios colegas de la exploración teórica más allá de las recetas o los textos fundacionales que una comunidad de conocimiento arraiga sobre determinados autores. Esas «recetas» a las que hace referencia, ya sea por automatización o por complicidad con colegas, son también producto de una reiteración que compromete los modos de producir el conocimiento, porque no sitúa postulados en el desencadenamiento de conocimientos signi-

ficativos para estudiantes en contextos determinados. Por eso, es conveniente cerrar este episodio de enseñanza Semiótica con una serie de preguntas: ¿No se debe este desfase a la ausencia de preguntas significativas sobre las interacciones entre Semiótica y educación? ¿En cuántos espacios especializados de este campo de saber hemos visto que se ponga en debate dicha interacción? ¿Qué preguntas habría que hacerle a la Semiótica (a sus textos fundacionales, sus líneas teóricas y autores) para aventurar la implementación de este campo de estudios en las escuelas?

Referencias bibliográficas

- Atorresi, Ana (1996).** *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. CONICET.
- Barthes, Roland (1970).** *La Semiología*. Tiempo contemporáneo.
- Caudana, Carlos ([1997]2015).** Sobre Semiótica y educación, saberes y dominios en un campo (espectacular) de interacciones. De signos y sentidos, Intersemiosis discursivas. Volumen especial, (16), 15–39.
- Diviani, Ricardo (2019).** *Semiólogos, críticos y «populistas»: la investigación sobre comunicación, cultura y lenguajes en la Argentina de los años 60 y 70 del siglo XX*. UNR Editora.
- Ley Federal de Educación 24195, 14 de abril de 1993.**
- Saussure, Ferdinand de (1965).** *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Peirce, Charles (1987).** Cartas a Victoria Lady Welby. En *Obra lógico-Semiótica*. Taurus.
- Traversa, Oscar (2018).** Recetas para leer a Eliseo Verón. De *Signis. La Semiosis Social*. Homenaje a Eliseo Verón, (29), 26–67.
- Kristeva, Julia (1987).** *Semiótica I*. Taurus.
- Verón, Eliseo (1994).** *Espacios públicos en imágenes*. Gedisa.

Sobre las autoras y los autores

Agustina Fonseca. Profesora de Lengua y Literatura por la Escuela Normal Superior O. Magnasco. Se desempeña profesionalmente en el nivel secundario de instituciones educativas de gestión pública y privada. Cursa la Licenciatura en Enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Litoral.

Clemente Gastaldello. Doctor en Semiótica, maestrando en Política Científica, profesor y licenciado en Letras y analista en Informática Aplicada. Titular de Semiótica General y de los Seminarios de Semiótica específica. Director del Grupo de Investigación en Semiótica y de la colección Estudios Semióticos. Docente de Semiótica en el Doctorado en Artes (UNC). Sus investigaciones se centran en los procesos de institucionalización de la Semiótica en Argentina y en Investigación educativa. Es miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Semiótica.

Hernán Hirschfeld. Profesor y licenciado en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, doctorando en Semiótica por la Universidad Nacional de Córdoba y maestrando en Metodologías de la Investigación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IHUCSO—CONICET). Sus investigaciones en curso tratan sobre la institucionalización de los estudios semióticos en las universidades públicas argentinas. Es integrante del Centro de Investigaciones Teórico—Literarias (CEDINTEL).

Betina Kesler. Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral. Durante más de 10 años se desempeñó como docente de Semiótica en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Es asesora pedagógica en el área de Innovación Educativa de la Universidad Austral.

Marcos Lomuto. Profesor de Educación Secundaria en Lengua y Literatura por el ISFD N° 127 de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. Especialista en Escritura y Literatura por el INFOD. Estudia la Licenciatura en Enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Litoral.

Florencia Soria. Profesora en Educación Secundaria de Lengua y Literatura. Ejerce la labor docente en colegios rodeados por el monte santiagueño. Cursa la Licenciatura en Enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Litoral para profundizar en herramientas que le permitan atender las particularidades de sus estudiantes en contextos rurales.

Gisela Vicino. Profesora de Lengua y Literatura por el ISFD N° 39. En el INFOD se postuló en Educación y TIC, Escritura y Literatura y Alfabetización Inicial. Realizó actualizaciones académicas en la UNSAM, UNLP, UNNOBA, UBA, UNGS y el CIEE. Cursa la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional del Litoral. Ejerce su profesión en la gestión pública en el nivel secundario y superior de la provincia de Buenos Aires.

Este libro propone un panorama de los estudios semióticos en el marco de investigaciones actualizadas en el campo de la didáctica, semiótica y la formación de educadores, semiótica y alfabetización, alfabetización audiovisual, narrativas transmedia en educación y aportes de la semiótica en educación sexual integral. Abordados desde una perspectiva semiótica, estos temas reflexionan sobre las variables del contexto científico, social, político, cultural y tecnológico que atraviesan el complejo escenario educativo actual. *Semiótica & Educación* presenta, sistematiza y profundiza sobre estas problemáticas emergentes de la contemporaneidad, focalizando en las teorías y las prácticas educativas que actualmente nos convocan como docentes en formación y en ejercicio.