

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
Departamento de Lingüística

S E R B I U L A
HUMANIDADES

CON-SIGNO II: ensayos de semiótica

Trabajo presentado por
Valmore Antonio Agelvis Carrero

como requisito parcial para ascender
a la categoría de ASOCIADO
Mérida, marzo 2001

DONACION

Para Matías

ÍNDICE

Introducción	4
I. Semiótica y escuela	
• La cohesión isotópica: un modelo de trabajo para la escuela	7
Semiótica y literatura	
• La vanguardia literaria en América Latina	67
• <i>Doña Bárbara</i> : de la literatura al cine	83
Semiótica y discurso lúdico	
• El sistema humorístico de los vejámenes académicos y los gallos áulicos en el Siglo de Oro español	103
• Las irreverencias	126
Bibliografía general	137
Anexos	142

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reúne buena parte de mi quehacer en el campo de la semiótica en los últimos tres años. Abordo varios universos significativos bajo el modelo general de la semiótica que Fabbri ha denominado de primera generación. Estos trabajos cierran un ciclo, el ciclo que me mantuvo seguro bajo los manuales de “supervivencia metodológica” (Fabbri 1999:15). Creo que la semiótica de segunda generación, volcada a atender los aspectos de la pasión como espacio significativo que modaliza la generación del sentido con sus tensiones y sus recorridos pasionales no hace sino profundizar en el aspecto de la actorialización.

Incluyo aquí, entonces, un trabajo de investigación sobre las consecuencias de una afirmación de Greimas en su *Semántica estructural* (1976): “leer es descubrir y mantenerse en la isotopía del texto”. Esta obra, fundadora de un nuevo paradigma en las ciencias de la significación, siempre es sorprendente por el gran número de propuestas que su autor solo muestra de manera muy somera. Así, he encontrado propuestas de trabajo en el discurso lúdico, adivinanzas y chistes, que ya he abordado anteriormente y, ahora, el

tema de la lectura. La lectura para mí es una materia pendiente desde mis días de maestro de aula, hoy pretendo volver a la escuela con este trabajo que, como espero, se vea como un aporte al estudio de la didáctica como un problema semiótico. Trato aquí de aplicar la semiótica al conjunto de textos que circulan en el ámbito escolar.

Luego he incluido otros textos: literarios (sobre las vanguardias en Latinoamérica y otro sobre la literatura humorística en el Barroco Español), visuales (un trabajo comparativos de dos filmes de la novela *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos) y por último un trabajo que constituye una saga en mi línea de investigación sobre el discurso lúdico (las irreverencias). En cada uno de estos textos, acudo a la semiótica greimasiana como cuerpo metodológico que brinda y exige una revisión criptoanalítica de los distintos textos que me he propuesto. En todo caso, como apunta Fabbri, se trata en todo momento de decir algo sensato sobre el sentido. De esto se trata, de hacer de la semiótica un instrumento que genere conocimiento no impresionista.

Primera parte

SEMIÓTICA Y LECTURA

LA COHESIÓN ISOTÓPICA: un modelo de trabajo para la escuela.

Lejos y olvidada ha quedado, como una utopía caduca, la idea de Morris (1962) de que la escuela utilice la semiótica como herramienta científica que, al unificar todas las ciencias, proporciona al hombre instrumentos que evitarían la alienación mediante el signo. Visto así, decía Morris, debería concedérsele a la semiótica un lugar prominente en el sistema educativo de una sociedad democrática. Hoy por hoy no estamos seguros de que la semiótica sea una ciencia, si como ha dicho Eco la semiótica tiene el régimen de un discurso filosófico. La teoría semiótica investiga fenómenos sobre los que automáticamente interviene, modificándolos en el mismo momento en que los define, “digo que la semiótica es una práctica social” (1992:148). En medio de tal esquema, habría que reconsiderar la raigambre cientificista de la semiótica, más cerca ahora, bajo esta perspectiva, de la noción de la incertidumbre de Heisenberg que al modelo objetivista propugnado por la ciencia tradicional.

Cientificista o no, lo cierto es que la actividad escolar también puede asimilarse a la concepción de un modelo semiótico, en el sentido de que tanto la semiótica como la escuela se entienden como un mundo de producción e intercambio de significados. En esta óptica la labor de la escuela es la de

entrenar al alumnado en la reconstrucción del significado y en la producción de nuevos signos. La actividad docente está en el centro mismo de las preocupaciones de la semiótica dado que el mecanismo educativo consiste en la transmisión de información entre un destinador y un destinatario. La labor de la escuela consiste en hacer eficaz tal relación. Llamo a esta relación didáctica una relación semiótica, es decir, una relación de trabajo con la significación.

Semiótica de la lectura: un proyecto

Una de nuestras preguntas iniciales se centraba en el problema de la competencia, concebida como una virtualidad, como un saber hacer pero visto en su pluralidad, es decir, como un conjunto de **competencias** y no como una facultad general en abstracto.

Soy de la idea de que los lectores van desarrollando un conjunto de competencias específicas. Competencias que son correlativas a una tipología de discursos y que trataré aquí de manera simultánea con la descripción de algunos textos tipo, para tratar de explicar las deficiencias encontradas en los lectores en los distintos tipos de lectura. Por ello he trabajado con textos literarios, religiosos, políticos, periodísticos, científicos, históricos. En la medida en que vaya haciendo una descripción semio-discursiva de cada uno de estos textos, introduciré lo que considero elementos básicos de su configuración como tipo de discurso. Tal descripción ha sido un proyecto de la semiótica greimasiana

que se ha quedado trunco, y aun cuando no es éste el momento para arrojar elementos de fondo de tan colosal proyecto, necesitare fijar algunos criterios desde el principio estructural que los organiza, para ser coherente con el esquema clásico de esta escuela semiótica. A partir de un conjunto de textos origen, o “fuente” los lectores informantes elaboran sus textos-test. La descripción de los textos origen, se hará a partir de la segmentación en sus componentes narrativo y discursivo, conforme al modelo canónico de la escuela greimasiana. También sigo el criterio desarrollado por Eco (1992), según el cual el proceso de reconstrucción de la lectura se desarrolla sobre la base de unos *límites de interpretación* contenidos en el texto mismo. Cree Eco que el texto impone restricciones a sus intérpretes ya que hay interpretaciones que son “clamorosamente inaceptables” (*ob. cit.*, 19). Competencia, en este sentido significa que el lector, en todo caso, debe producir un texto con coherencia, su interpretación debe ajustarse a la *intentio operis*.

Tal noción es crucial para sostener todo el proceso de investigación que hoy ofrezco. Claramente dicho, se trata de centrar el fenómeno de la lectura en su componente textual, sin desterrar los conceptos de la lectura como fenómeno también de naturaleza pragmática. No niego que gran parte del acierto de los lectores está en su enganche afectivo-funcional y en el conjunto de conocimientos previos que ponga en juego a la hora de enfrentar el impreso. No obstante, no se puede dejar de lado el entramado narrativo y discursivo que es un texto, y que esa trabazón va generando un texto cohesionado

semánticamente, desde allí el lector debe encarar su interpretación.

Es el texto como realidad significativa impresa, como conjunto de procedimientos narrativos y discursivos que procuran un margen de univocidad interpretativa, lo que este trabajo aborda.

De allí parte el lector para reconstruir su significado, para apreciar su originalidad, para atravesar un entramado que se mantiene hablando de lo mismo, para producir un efecto de sentido original y único. Esto es sumamente importante, ya que de no haber nada nuevo, único e inédito (especialmente en aquel tipo de textos que explotan la creatividad) no tendría sentido escribir, pues si los lectores saben todo de antemano o lo despachan como un texto meramente informativo, sin compenetrarse con su significación a través de la sustancia impresa misma como huella y vehículo de otros mundos, no tendría sentido alguno escribir ni leer.

Isotopía y cohesión

Consecuentes con las principales orientaciones teóricas de la nueva concepción de la lectura y la escritura, expresadas por estudiosos como Goodman (1986,), Iser (1987), Eco (1981,1992), Van Dijk (1983,1984,1988), Smith (1983), Halliday (1982), Chapman (1984), y con el debido respeto a las distintas perspectivas que subyacen en sus conceptos, somos de la idea de que todos están tratando de dilucidar un mismo problema cuando hablan de

"predicciones", "anticipaciones", "muestreo", "palabras claves", "marcas semánticas", "cohesión y coherencia", "lector modelo".

Todos estos conceptos postulan una apreciación del tejido semántico del texto y dan cuenta de la relación recíproca entre texto, lector y contexto. Ubican al lector-destinatario en un rol participativo y al mismo tiempo establecen la relación en el marco de una semiótica común que crea el marco de referencia para ambos protagonistas de este **hacer-saber**.

En el actual estado de conocimientos de la disciplina de la lecto-escritura es aconsejable delimitar el número de principios y preocupaciones a aquellos que parecen estrictamente pertinentes a los objetivos de esta propuesta de investigación. Se pretende abordar el temario que estos investigadores han venido desarrollando, seguir sus líneas de investigación, pero ahora bajo los postulados de la semiótica de la Escuela de París. No se trata de "llover sobre mojado". No, creemos que podemos avanzar en el plano semántico-textual, que algunos conceptos enlistados arriba arrojan luz sobre el componente semántico en la lectura. A partir de allí es posible ir más allá, investigando en el lindero de la estructura textual y su actualización. Relación texto origen-texto resultado (propio de la relación escolarizada entre lector y texto) que se deben **fidelidad semántica**. Dos textos que al evaluarlos mostrarían las huellas que revelarían las "trans-acciones" que implica el hacer significativo. Dicho de otra manera, el texto del lector debe estar en fidelidad-cooperación con el texto del autor.

El modelo de la lectura de Frank Smith

Las últimas tres décadas han dado a los estudiosos de la lectura muchas satisfacciones. La comunidad internacional de la especialidad ha venido organizándose y organizando un cuerpo de ideas que han permitido al análisis de los procesos implicados en la lectura convertirse en una disciplina con un problema relativamente independiente, un campo de investigación con objeto y teoría. Se han dado pasos para desterrar viejas nociones que centraban el proceso de la lectura en el texto mismo y se ha demostrado el rol activo del lector a la par que se avanza en el examen de otras variables pragmáticas presentes en la lectura.

Uno de los grandes saltos que los pedagogos han dado en el tema de la lectura, podemos sintetizarlo en algunas propuestas de Smith (1983), quien reacciona contra una clásica postura que en materia de lectura trabajaba con las nociones de descodificación. Es decir, el lector sólo tenía que asignar el código cifrado en grafía y darle el equivalente semántico y, con ello, había cumplido su misión. Desde luego tal programa reducía el proceso de lectura solo al texto y dejaba de lado al lector. La reacción era necesaria, pero la lingüística venía fraguando desde los años sesenta una concepción distinta del texto. En efecto, la lingüística, por ejemplo, desecha el partir de las nociones de unidad mínima con que trabajó la lingüística desde principios de siglo XX. Ni signos, ni frases, ni oraciones podían dar cuenta del sentido, era menester pasar a la noción de

discurso, como “un todo de significación” (cf. Greimas y Courtés 1982). En la perspectiva de Greimas, el abordar discursivamente el texto supone pensar en “secuencias discursivas y, sobre todo, y entre otras cosas, en la elaboración de representaciones más profundas que la serie de las frases de superficie” (Greimas y Courtés, *ob. cit.*).

Volviendo a Smith y la reacción contra el textocentrismo, podemos pensar en una reacción y en una concepción basada en conceptos de *texto* que no son los conceptos que se manejan hoy. Smith plantea que “mientras más información no-visual tenga un lector, menos información visual necesita” (*ob. cit.*, 17). Agrega Smith que leer “es reducir incertidumbres”, reducir la necesidad de la información visual (textual), ya que la “redundancia de información puede sobrecargar la memoria” (*ob. cit.*, 183). Es decir, en la búsqueda del sentido, el lector recurre a su saber, a los “conocimientos previos”, como mecanismo que le permite una “identificación inmediata del significado”. Visto así, el lector de Smith no necesita del texto, ya que puede pasar a la fase no óptica, a la *intentio lectoris* de la que habla Eco (1995).

El asunto que se desprende de esta concepción del texto consiste en que el texto es visto como discurso y no como signos organizados en frases u oraciones, como el producto de una organización narrativa y discursiva que permite forjar textos originales, únicos. El texto es algo más que sustancia de la expresión, no como sostiene Rosemblatt (1985), “sólo tinta sobre papel”. Visto el texto como sustancia, como tinta, es razonable que leer pueda reducirse a

“ladrar lo impreso”, cita que usa Smith para argumentar contra la lectura no significativa. Si bastara la *intentio lectoris*, para las operaciones que el lector pone en su competencia activa: *reducir la incertidumbre, utilizar la información no visual*, se justificaría plenamente el modelo propuesto por Smith; pero desde el punto de vista de la semiótica el texto también está activo y se encuentra estructurado en el momento en que entra en contacto con la cultura, con el Interpretante y con el Intérprete. El texto necesita del enunciado para desplegar su potencialidad significativa, no se agota en lo visual, pero el lector lo necesita para reconstruirlo en toda su plenitud. El texto tiene una estructuración, una organización semántica, un recorrido y ello supone que no se agota en su superficie léxica, pero la necesita como huella que establece la instancia de la enunciación. El texto tiene una *intentio operis*, la cual se justifica porque el texto no se agota en la perspicaz mirada del lector, en sus conocimientos previos. El texto es creatividad, recreación, no sólo repetición de esquemas de conocimiento predecibles en todo momento. Por eso es un “todo de significación” y, como discurso, no todo en él es predecible y relegable a la *información no-visual*. Más adelante volveré sobre este autor para poner en discusión algunos de sus premisas, premisas que han sido ampliamente difundidas en nuestros medios universitarios.

La lectura como la relación dinámica entre información visual y no visual quizá deba tomarse como una metáfora didáctica y allí está su virtud y su debilidad. Desde el punto de vista de la pragmática y de la psicolingüística este

modelo podría conseguir implicaciones y argumentaciones que no lo atarían a lo pedagógico.

Hay que observar, sin embargo, que en la profundización de la independencia de la "lectura" como disciplina, y quizás guiados por asuntos de naturaleza pedagógica y psicológica, los teóricos se han visto obligados a distanciarse de los modelos desarrollados por la lingüística, la pragmática y la semiótica. Tal distanciamiento coloca al especialista en lectura, de vocación pedagógica, en relativa desventaja. Las visiones desarrolladas desde la teoría de la lectura como problema didáctico y no como problema lingüístico llevan a afirmaciones como la desarrollada por Smith (1983), de la lectura como *información visual y no visual*. No niego que tal perspectiva esclarezca en parte este asunto, pero despacha en un solo bloque todos los textos con su extraordinaria riqueza estructural y pragmática. Lo que afirma Smith es desarrollable, desde la perspectiva de la metodología pragmática, con mucho más sentido.

Algunos textos dependen de la plusvalía que les depositan los lectores para poder generar su sentido, como bien lo expuso Eco en *Lector in fabula* (1981), y esto podría ser validado por Smith. Un texto también dispone de procedimientos propositivos (cf. Searle 1972) como lo ha expuesto la pragmática, no todo el significado corre a cuenta del **intérprete**, ya que si fuese este el caso, nadie escribiría, puesto que el lector llenaría íntegramente el texto. El papel del lector es leer en el texto y cooperar cuando el texto lo demande.

Esto último también lo expone Eco en *Lector in fabula*, y lo que el lector va a depositar está de alguna manera previsto por el texto mismo, está en su proceso semiótico. Este proceso de interacción texto-autor es conocido como la “pragmática del texto”, que aun cuando no aborda todo los aspectos derivados de la reconstrucción del significado, sin embargo, da cuenta de buena parte del mismo.

También es criticable el reduccionismo en que Smith cae al verter en la percepción óptica gran parte de la explicación del **muestreo**. La velocidad y el muestreo, tal como los presenta este autor, es intranscendente para explicar el asunto. La lectura veloz de la que Smith hace alarde para clasificar como lector eficaz, no es sino un torpe valor que deja de lado lo que caracteriza al lector competente: cooperar en la reconstrucción del significado. Si bien el lector coopera volcando información no visual, mirando hacia adentro de sí, tal mirada remite a instancias de lo que Peirce llamó *Interpretante*,¹ hacia una instancia en la que la *Enciclopedia* le procura al lector los datos y las herramientas que le permiten como interpretante, realizado en un lector-Intérprete procurando reconstruir el significado.

¹ Utilizo esta dicotomía peirciana, tal y como lo explica Eco (1990, 1981, 1992), basada en la noción de semiosis infinita, es decir, un signo es interpretado por otro signo y así hasta el infinito, la noción de *Interpretante* es operativa en tanto pueda hacerse operable en el marco de una noción que regule su semiosis. Así surge el concepto de *Interpretante*, mientras que el de *Intérprete* corresponde al usuario concreto. La operación de regulación es denominada por Eco con el concepto de *Enciclopedia*, es decir el modelo que explica la complejidad de la semiosis y que restringe los procesos interpretativos de los textos en uso, asignándoles interpretaciones adecuadas a cada contexto semántico y pragmático.

El modelo de la lectura de Kenneth Goodman

Por su parte, Kenneth Goodman (1986:13) afirma que encuentra la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico”. La lectura, dice Goodman, es un proceso activo donde se van dando trans-acciones. En ese marco, el lector y el texto van negociando el significado, evaluando y reevaluando a lo largo del discurso para ir dilucidando la adivinanza. No está resuelto de antemano, tal y como sugiere Smith:

La comprensión, el objetivo básico de la lectura, también facilita el proceso de la lectura de dos maneras. La identificación inmediata del significado hace innecesaria la identificación previa de las palabras individuales... la identificación inmediata del significado reduce la probabilidad de la visión de túnel, de sobrecarga de la memoria y de la ambigüedad causada por el exceso de confianza en la información visual. La predicción que es la base de la comprensión puede ser llevada a cabo en cierta cantidad de niveles intercalados de manera simultánea (1983:186)

Para Goodman, por el contrario, el texto de lectura no parece asegurarse previamente como parece serlo para Smith. Para Goodman el texto demanda una transacción, un trabajo visual, interpretativo.

Goodman cree que la lectura debe funcionar universalmente como un proceso único y, respecto a la organización del texto, toma partido por trabajarlo como unidad textual donde lo fundamental de la significación se decide en el círculo semántico. Esas marcas semánticas que se reiteran son una demostración de que el texto está confeccionado con elementos que presionan

en la dirección de la cohesión semántica.² Descubrir las asegura la coherencia interpretativa.

Como hemos dicho, el centro de nuestra preocupación ha sido denominado de distintas maneras. Nos parece asombrosa la "intuición" con la cual Goodman (1986) la esboza. Dice Goodman que la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es -agrega- en el ciclo semántico que todo toma su valor. "Recursos cohesivos", "sinónimos", "repetición de la misma palabra", "índices redundantes" son algunas de las palabras con que Goodman esboza su noción de la semántica del texto. Este sería el mecanismo que garantiza su unidad y abre la posibilidad de, al ser seleccionados por el lector, hacer las famosas y afortunadas **predicciones** de las que tanto habla la teoría de la lectura.

Otros lectores

También Halliday (1982) habla de las predicciones, pero acota que estas deben ser "razonables", con lo que ubica la reconstrucción de la significación en ciertos límites. No ya como una obra abierta donde la interpretación se abre a sus anchas. También Harste y Burke (1986) atacan este asunto de la cohesión

² Chapman (1984) sostiene también posiciones en la dirección de Goodman. Cree Chapman que el texto, como conjunto, como discurso, tiene mecanismos de cohesión que "impiden que el lector se pierda en un laberinto de ideas". Estas posiciones coinciden con el modelo propuesto por Eco (1992) con el modelo de la *intentio operis*.

textual bajo el nombre de esquemas "esquemas anticipatorios". Para ellas el hecho de conocer un texto permite conocer un "rango de significaciones posibles, ya que las opciones semánticas están organizadas en universos limitados." Estos universos limitados parecen apuntar en la dirección de las estructuras profundas, de los procesos generativos abstractos de los que la semiótica greimasiana tanto uso hace para explicar la construcción del Recorrido Generativo.

Semiótica de la lectura

Situado en la **dimensión cognoscitiva**, el acto de leer implica una relación de **hacer-saber** entre un *destinador* y un *destinatario*. Tal relación no es vista por la semiótica como una relación de intercambio comunicativo mecánico o unidireccional, sino como un fenómeno de construcción y reconstrucción del sentido. Es la lectura un problema de significación, que procura reconstruir un sentido manifestado en un texto. El problema de la **actualización** de un texto consiste en la reconstrucción de la significación textualizada y ello comporta una serie de **competencias**³ y **performancias**. Una

³ En Rosenblatt (1996) se hace una interesante exposición sobre el tema, muy cercana a mi punto de vista. Rosenblatt sostiene que el lector selecciona una "postura" respecto a lo que lee, y que en tal actitud confluye su reservorio de experiencias lingüísticas. También sostiene que, debe haber una "sensación de correspondencia" entre texto y significado de la operación de lectura. Tal apreciación coincide con lo que expongo aquí, especialmente en lo relativo a las competencias literarias, sustitutivas de las no desarrolladas para asumir otros tipos de lectura.

actualización incorrecta acarrea extravíos de la significación prevista por el texto.

Desde la perspectiva de la semiótica greimasiana, también la lectura es un asunto semiótico. Para Greimas la lectura consiste en el **descubrimiento y conservación de la isotopía**⁴ por parte del lector (1976:151). Quisiera puntualizar el valor que este trabajo asigna a tal definición, quizá incompleta a la hora de evaluarla desde la visión funcionalista de la lingüística post-estructuralista, sin embargo imprescindible a la hora de describir el elemento estructural y de apoyar aspectos vislumbrados desde la perspectiva pragmática. Vale decir que el estructuralismo en sí aún tiene mucho que aportar a la hora de abordar el asunto del signo. No por el hecho de que no dé cuenta de todos los problemas del lenguaje, o haya sido taxonómico y reduccionista en algunos aspectos, podemos ignorar los aportes invalorable en el establecimiento de una lingüística textual.

Planteo aquí, siguiendo a Greimas, que muchos “errores” de lectura, independientemente de los factores que pudieran originarlos, pueden ser

⁴ Este concepto, proveniente de la química, es utilizado por Greimas y Courtés (1982) para designar la coherencia de un recorrido semántico en el texto, de aquello de lo que el texto habla y que permite al texto mantener la cohesión. Posteriormente Rastier (1976) amplió el dominio del término al llevarlo a distintos planos, ya no sólo semánticos, sino formales, habría, así, isotopías fonológicas, sintácticas, además de las semánticas. En la rima de la poesía, por ejemplo, tendríamos otro aspecto donde las isotopías arman la significación. También Eco terció en el tema y le asoció el término *Topic*, para diferenciarlo de *Isotopía*. *Topic* es un mecanismo de descubrimiento del tema, hecho por el lector, mientras que *isotopía* lo es del sujeto del texto mismo. Eco propone isotopías narrativas y discursivas, con una amplia y útil clasificación que ha recibido poca atención por parte de los investigadores. Véase su trabajo en *Lector in fabula* 1981.

descritos como la pérdida de la isotopía del texto, recorrido que se deriva de sus recorridos isotópicos o temáticos, figurativos, abstractos o narrativos, no previstos en los límites de la interpretación, las lecturas “glamorosamente inaceptables”. En esto último me apoyo en la tesis de Eco (1992) según la cual todo acto de lectura está configurada en unos límites impuestos por la organización semántica del texto. Eco parte de negar su tesis expuesta en *Obra abierta* (1962).⁵

La lectura debe moverse dentro de los límites de interpretación previstos por el texto mismo. Las implicaciones de esta idea son múltiples pues, por ejemplo, deja inoperante la noción de la lectura del lector, lugar donde han ido a parar bajo el influjo de las tesis de Smith. Ahora se ha trasladado al lector el peso del proceso de lectura, quitándosele al texto. Sin embargo, creo que se queda corta al circunscribir la lectura al lector más que al texto. Cansados de la perspectiva textocentrista, los especialistas han ido al extremo opuesto, a descargar en el lector el peso de la reconstrucción del significado. La noción expuesta por Smith, resumida en la oposición información visual- información no visual, encamina el acto de la lectura hacia la plataforma pragmática. En principio estamos de acuerdo con esta noción, la cual puede ser muy operativa en aquellos textos monoisotópicos, informativos, donde el plano manifiesto no

⁵ Está vigente una gran polémica abierta por Eco y Rorty en torno a la libertad con que un lector puede ejercerla, sin coerciones (Rorty) o con las coerciones impuestas por la pragmática misma del texto (Eco). Esta polémica está en Eco 1995. Eco ha corregido la posición expuesta en *Opera aperta* y se ha plantado en una posición en la cual el texto debe su interpretación a un proceso controlado por la cultura y por el texto.

demanda del lector procedimientos interpretativos a cuenta de estructuras discursivas latentes, metafóricas complejas.

Me parece que la noción de **transacción**, expuesta por Goodman se acerca más a lo que realmente opera en el proceso de lectura. El texto es un entramado de significación concebida para influir en el lector y todo sujeto de la enunciación procura una recepción lo más unívoca posible (Eco 1982).

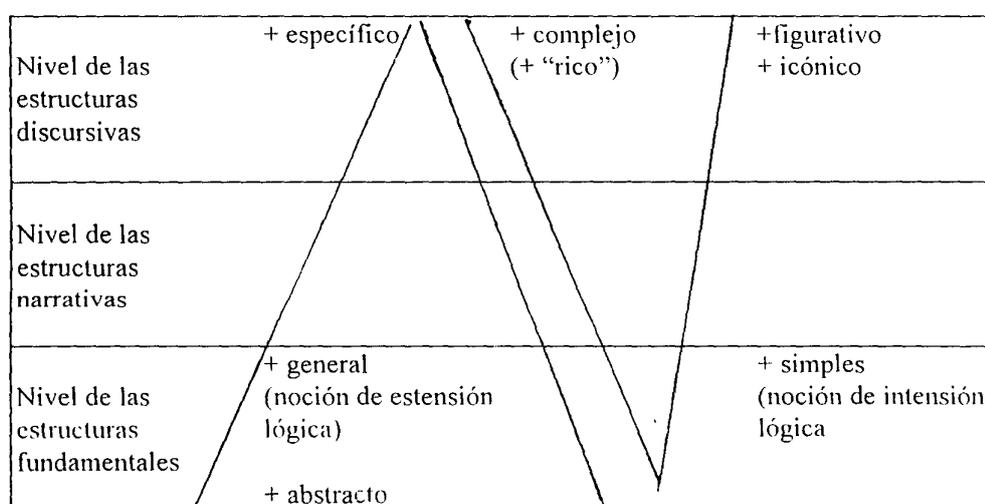
Para mí el texto tiene unos recorrido unívocos precisos (salvo algunos textos que provocan una plurilectura, los cuales practican una estética en esa dirección, pienso en cierta literatura vanguardista, por ejemplo. Rastier 1976, hace un análisis a un poema de Mallarmé, *Salut*, en el que la lectura gira en torno a cuatro isotopías). Así, con excepción de este tipo de textos (quizá), todo texto trama recorridos para garantizar su cohesión semántica, y olvidar esto acarrea el empobrecimiento del papel del texto como una magnitud significativa con relativa autonomía.

Expansión y condensación

Para Greimas (1976:111) lo propio del funcionamiento del discurso es su capacidad sintáctica de expansión y condensación: una palabra simple siempre puede ser explicada por una secuencia más amplia y a la inversa, una sola palabra puede con frecuencia usarse para designar lo que hemos concebido primero bajo la forma de perífrasis.

La semiótica greimasiana tiene en la economía general de su teoría la visión de un modelo que explica la generación del significado como un Recorrido Generativo que va de lo más **simple y abstracto** a lo más **complejo y concreto**.

Partiré del esquema presentado en el cuadro siguiente, tomado de Pessoa (1988) y el cual he modificado ligeramente. En este esquema el lector, ubicado en la superficie textual, debe operar un procedimiento que le permita reconstruir el significado desde las capas de construcción más abstractas y profundas (por esto he introducido la flecha de doble dirección en la vertical a la derecha).



En sus orígenes el texto se remonta a nociones profundamente simples y generales, las cuales van recibiendo una serie de vertimientos de naturaleza

sintáctica y semántica que le acercan cada vez más a la superficie, a la textualización. Así, el texto se ve sometido a una serie de vertimientos discursivos de superficie (actorializaciones, temporalización, espacializaciones, tematizaciones y figurativizaciones) que enganchan una isotopía abstracta, organizadora, con una figurativa, convirtiéndose así, en la superficie léxica de una manera cada vez distinta, creativa y única. Al mismo tiempo, las isotopías de superficie van expandiéndose sintagmáticamente, dispersándose sobre la superficie del texto, confeccionando su cohesión. Allí, a juicio de Greimas, es donde puede ocurrir el **descarriamiento isotópico**, al no poder hacer la equivalencia entre lo incoativo profundo y lo concreto manifiesto. Un lector, ubicado en una isotopía de lectura, de reconstrucción del significado puede extraviarse y errar en su lectura.

La lectura de un texto que, para utilizar un concepto genérico apelando al campo de la retórica clásica, funciona de manera metafórica, puede extraviar al lector. Suele ocurrir que muchos textos tienen un funcionamiento semántico en superficie y obedecen a otros parámetros en profundidad. Al leer los textos-resumen hechos por los alumnos podemos conseguir una réplica, más o menos exacta de lo textualizado en superficie. La capacidad de síntesis está en gran medida en la capacidad de condensación y tal condensación debe pesquisarse en la organización narrativa y discursiva de profundidad. Pongamos un ejemplo divertido. En una historieta de Olafo el amargado, de Dik Browne (en anexo 1),

Olafo charla con Chiripa mientras bebe una cerveza. Dice Olafo a su interlocutor:

- Si quieres sobrevivir en este mundo, tienes que mantener la barbilla en alto.

Ante el estupor de Chiripa, Olafo expande su punto de vista. Agrega entonces:

- Eh...déjame ponerlo de otra forma...

- El mundo es muy rudo, Chiripa. No puedes ser tímido. Tienes que tocar tu propia trompeta.

Entonces Chiripa exclama:

- ¿Qué pasa si no tienes inclinación musical?

La continua figurativización a que Olafo somete el problema de la “sobrevivencia” con /seguridad personal/, hacen que Chiripa pierda el hilo en esa cadena que expande el sema nuclear /seguridad/ en el clasema /adversidad/ en el semema⁶ /Personalidad/. A este proceso de organización semántica en la semema abstracto /seguridad personal/, figurativizado en la decisión para hacer cosas sin miedo, con decisión, como “tocar la trompeta”, “tener la barbilla en alto” es al que hay que prestar atención ya que allí suelen extraviarse los lectores. Los semas de estos lexemas ya puestos en discurso (clasemas), serían /dignidad/, /seguridad/, /decisión/, /fuerza/, por ello también se jerarquizan en “tocar tu propia trompeta”, donde por artificio semántico es equivalente al semema /Personalidad/, el cual nucleariza los distintos contenidos sémicos de los lexemas puestos en texto. Luego, ¿cómo poder llevar la cuenta al texto, saber que habla de lo mismo y no habla de música, de “inclinación musical”?

⁶ Para lo relativo al modelo canónico greimasiano, recomendamos el excelente trabajo de los profesores Raúl Bueno y Desiderio Blanco (1980). Allí se esbozan, de manera didáctica los

Sin duda, la única garantía está en la detección de la isotopía profunda, abstracta, la cual funciona como fuerza cohesionadora, abriendo al discurso hacia límites infinitos de realización figurativa, donde la expansión y la homogeneidad del texto van así garantizadas. Los aspectos metafóricos del significado, como bien dice Eco, son símiles abreviados (1992:220). El lector debe manejarse en esa competencia y debe hacerlo reconstruyendo el significado, en una operación de darle jerarquía a los elementos que deciden la interpretación según un modelo enciclopédico pertinente. Chiripa introduce la isotopía musical, cuando se trataba de otra personalidad, en el campo de la enciclopedia de la psicología. No supo comprender la metáfora.

No se puede resumir (recurso privilegiado por el sistema escolar, por cierto) sin condensar, y no se puede condensar sin penetrar en la estructura sintáctica y semántica de la profundidad del texto como estos, que se manejan en distintos niveles de complejidad estructural. En este caso el muestreo de Smith se torna inoperante. Allí hay anticipación que valga, en el sentido de predicción desde lo textualizado. El lector debe ir a la par de la construcción del significado, verificando su particular forma de ser discurso, realizando las equivalencias entre lo textualizado, lo figurativizado y aquellos cimientos que le permiten poner el sentido en marcha.

Expansión y discurso

Este punto de vista, el del discurso como unidad mínima de análisis, es de capital importancia en la explicación de los procesos de lectura. No se puede leer fuera de él.

Este planteamiento greimasiano también lo conseguimos en Halliday, quien habla de magnitudes sígnicas mayores que el signo saussuriano. Aboga por la concepción según la cual los textos se codifican en oraciones pero no se constituyen por ellas, enfrentando entonces el concepto de texto como una especie de “super-oración” (1982:144). Sin una clara noción de que la unidad de análisis es el discurso, la noción de lectura como la concurrencia de lo visual y lo no visual se torna estéril e inviable. Expansión y condensación se corresponden con la idea de que el texto, y sobre todo el texto figurativo, transita por distintas capas de significación antes de lograr el efecto de realidad buscado por el sujeto de la enunciación.

Por un lado el significado está compuesto de elementos semánticos que pertenecen a niveles abstractos y figurativos; de algunas nociones elementales y más generales llamadas clasemáticas que se ubican en las estructuras profundas y se tornan isotopía abstracta, luego en superficie se lexicalizan, gracias a una figurativización concreta y temática. Puede uno preguntarse cómo un lector va a rastrear visualmente sólo en superficie lo que se resuelve en la profundidad del

texto. Podemos decir con Greimas que en la instancia estructural, fuera del texto no hay salvación. Así pues, sin concebir que el texto es una magnitud que se constituye a sí misma en su totalidad como unidad mínima de análisis, no es posible instalar un modelo de análisis viable, puesto que gracias a sus huellas es posible hablar de lenguaje, de significación.

El propio Smith observa que la “identificación inmediata” del significado no puede operar en algunos casos por la identificación previa de palabras individuales (1983:164-5). Tomemos un ejemplo lo suficientemente extenso para ilustrar la inviabilidad de la identificación inmediata. Demostraré, además, las bondades del modelo estructuralista greimasiano (en sus componentes narrativo y discursivo) a la hora de precisar el significado, sus límites textuales y la operatividad del modelo de niveles profundo y superficial.

Tomemos como modelo el texto *Jesús y el ladrón* de Mahfud Massis.

Parto de la hipótesis de que este texto pretende incidir en el lector a partir de modelos de naturaleza ideológica: el ideal comunista de asimilar el cristianismo latinoamericano al proyecto político revolucionario de izquierdas. El texto procura la equivalencia entre la noción de igualdad entre el cristianismo y el comunismo, cimentado en la oposición elemental hipocresía-autenticidad y de justicia e injusticia. Para ello se necesita de la ecuación entre la justicia de Jesús y la justicia diaria. Es decir, plantea un problema ético: todos debemos ser como Jesús, justos, en este punto podemos constatar que es un texto político-

partidista.

Veamos el texto (en anexo 2) y procedamos a continuación al análisis canónico.

Estado 1: Un sujeto (S_1), Jesús, topa con una situación de tensión generada por la conjunción-disyunción entre sujetos que rivalizan por un objeto de valor y se procura información. El texto, dicho sea de paso, está narrado desde su perspectiva.

El sujeto₂ (ladrón) se encuentra conjunto con un objeto conseguido de manera no usual, condenable en la perspectiva de los Gentiles, pues es el día del Señor, quienes persiguen al ladrón para castigarle y quitarle el objeto robado.

Objeto de valor en disputa: un pan.

Estado 2: (S_1), Jesús consigue la información que necesita para no ser injusto a la hora de tomar partido, ya que su participación activa en la disputa lo incluye en el relato. Así, pues, una transformación va sucediéndose tras otra, generando el relato. Jesús se conjunta con su objeto (saber- en el eje de la comunicación) y los Gentiles con el suyo (el pan y su noción de justicia).

Entonces comienza una secuencia nueva (estado 3), a raíz de los conceptos emitidos por Jesús. Es decir, el texto introduce el **Programa Narrativo** principal, consistente en el precepto cristiano de la justicia. Entonces Jesús increpa al ladrón por haber robado únicamente un pan. Se desarrolla un recorrido semántico polémico por la noción de Igualdad y Justicia, elementos

que en subyacencia sustentan el texto.

El sujeto Jesús decide entonces esto: ponerse del lado del débil, por ver la situación de pobreza y desamparo del hombre que robo el pan y por la aparente opulencia del dueño del pan. En este punto, se alteran los Gentiles y acusan a Jesús de “predicar el asalto a la propiedad” y Jesús responde que todos hemos nacido “con dos manos”. Tal acusación pone el acento en el punto álgido del programa del comunismo: la abolición de la propiedad privada, fundamento de la doctrina marxista. Esta operación es crucial para explicar el texto. Acá el programa en relación con la propiedad es lo que separa al comunismo con el capitalismo y en el texto se establece la equivalencia entre comunismo y cristianismo. Ergo, el texto postula la incompatibilidad entre el capitalismo y el cristianismo. Jesús no predica la abolición de la propiedad sino la adhesión a la igualdad. Los Gentiles entienden que este es el valor en juego (recordemos el pasaje del *Manifiesto Comunista* donde los capitalistas dicen que el comunismo quiere colectivizar todo, hasta las esposas, a lo que Marx responde que el capitalista tiene a las mujeres como una propiedad más). La contradicción básica entre ser cristiano, celebrar la fiesta del Señor y ejercer hipócritamente, es lo que el texto se propone.

Esta serie de conjunciones y disyunciones en torno a los programas puntuales y principal tienen como finalidad detectar la organización de los sujetos en torno a los elementos que hacen posible las transformaciones. Tal

bastidor nos permite echar una ojeada a la radiografía narrativa y preparan el paso para pasar a las instancias de la discursivización y figurativización del texto en superficie.

La tematización, volcada sobre los roles desarrollados por los actantes instaurados, nos muestran un texto que simula ser un texto bíblico, religioso. Al recurrir a la Enciclopedia religiosa, encontramos que el cristianismo promulga la igualdad de los hombres ante Dios. Para Greimas y Courtés (1982), el procedimiento mediante el cual el entramado textual que genera la significación, el efecto de sentido, es producto de diversas jerarquías que operan al reunir en el discurso bases clasemáticas con unidades que no limitan a su acepción en la definición del diccionario sino que, en su reunión con semas provenientes de distintos lexemas puestos en discurso y trabadas entre sí, generan sememas, esto es, recorridos semánticos, temáticos y figurativos específicos nunca previsibles fuera del discurso.

Capciosamente podemos adelantar la pregunta a Smith, ¿cómo puede un lector ejecutar un muestreo inmediato que le permite tomar el significado de manera inmediata en un esquema como el expuesto? Preguntémonos si es posible interpretar correctamente este, y cualquier texto figurativo, sin la identificación del Programa Narrativo, sin tomar en cuenta las secuencias y transformaciones y todos aquellos elementos del componente narrativo.

Demostremos esto. Nuestro texto lexicaliza el semema abstracto, la isotopía profunda de la igualdad de muy variadas maneras. El recorrido semántico **Igualdad-Justicia** se lexicaliza de estas maneras:

- i. *“De verdad de verdad, ningún hombre de pecho tan ancho entrará en el reino de los cielos”;*
- ii. *“Con dos manos le parió su madre, ¿por qué tiene por cien?”;*
- iii. *“Este nació con dos y nada tiene”.*

Estos tres segmentos, por solo citar algunos, son una lexicalización del semema profundo igualdad, el elemento sémico que se reúne con la base clasemática de los ejemplos, es el de la igualdad, el de la justicia. Estos tres ejemplos citados son otras tantas maneras, entre las infinitas posibles, de decir *igualdad y justicia*. Si releemos todo el texto, observamos que estos dos elementos tiñen y dirigen el significado de todo el texto de superficie. No es posible, sin una operación de exploración en su organización narrativa y discursiva realizar un muestreo, pero un muestreo distinto al lexical que propone Smith, pues va a depender de algo más que de los lexemas de superficie.

Quizá suene más sensato lo de la información no visual, para comprender este texto (o cualquiera) debemos depositar en el un conjunto de información de naturaleza socio-cultural. Aunque, como dice Eco, “un texto no sólo se apoyo sobre una competencia; también contribuye a producirla” (1982:81), el texto de Massis nos obliga a ubicarlo en el centro de la lucha de la

Guerra Fría. Durante muchos años, el anticomunismo utilizó como arma de lucha el ateísmo de los comunistas. Los comunistas argumentaban que Jesús de Nazaret había sido el primer comunista. El autor, Mahfud Massis, era un convencido de las ideas revolucionarias, había sido expulsado de Chile a raíz del golpe de estado de 1973, esto, en efecto, es información no visual, pero demandada por el texto para su cabal actualización.

Fijemos ahora la mirada en las características que le imprime el autor a Jesús: no le pone apellido, no lo identifica con el Jesús oficial (de yeso). Lo convierte en un Jesús común(ista) y corriente, básico y fundamental; es decir justo e igualitario. Modelo para cualquiera mortal, crítico de los hipócritas (Gentiles, figurativización de la curia). La asimilación de Jesús a su condición de hombre sencillo, de a pie, busca orientar el discurso hacia su desmitificación oficial e instaurarlo en la calle. Podemos identificarlo más por sus palabras que por el discurso oficial. Sabemos que es Jesús, el hijo de Dios y no Jesús Pérez, por sus intertextos bíblicos, el Jesús de la Enciclopedia del universo judeo-cristiano. Dice ser amigo de los pobres y predicar entre ellos. Dice, además, que los ricos no entrarán en el reino de los cielos, aludiendo al célebre pasaje bíblico donde un rico no sigue a Jesús por no querer desprenderse de sus bienes materiales.

Recapitulando, lo que me interesa aquí es la demostración del carácter

estructural del relato, de su organización sémica, del conjunto de procedimientos de intercambio sémico que le permite combinarse con otras bases clasemáticas para producir significado nuevo, donde valen poco los conocimientos previos que ya se tengan sobre el tema puesto que, de lo que se trata, es de conseguir un efecto de sentido inédito. Un muestreo no lee la significación que el texto procura transmitir, no puede leerse solo en la superficie léxica.

Greimas nuevamente

Esta discusión sobre los problemas de la lectura no es extraña a la semiótica. Aunque la lectura no había sido preocupación central de la comunidad semiótica, si lo ha sido el significado y en consecuencia la lectura es un campo donde podría aplicarse. Las proposiciones criptoanalíticas elaboradas por esta disciplina bien podrían aplicarse a un aspecto de la lectura. La semiótica concibe la significación como el resultado de un Recorrido Generativo de la significación (RGS). Dicho Recorrido tiene como meta producir los "efectos de sentido" que percibimos (al leer, por ejemplo) en los textos enunciados, en los simulacros que son la vida de los signos. Todo texto comporta dos niveles: **estructuras semionarrativas y estructuras discursivas.**

Creo que es posible centrar la presente proposición de investigación en el componente semántico del RGS. Dado que la semiótica postula como

principio que el RGS va de lo más simple a lo más complejo, de lo más abstracto a lo más figurativo y concreto, es factible desplazarnos desde la superficie textual hasta los niveles fundamentales de profundidad para tratar de detectar la actividad semiósica, donde operan estructuras semióticas clasemáticas concebidas por este modelo como universales. Allí estaría lo sustancial de nuestra proposición. A partir de esta proposición podríamos situar el problema de la "cohesión" o de lo que aquí hemos venido llamando *isotopías* ya que la cohesión no sólo opera en el nivel textual, lexicalizado en haces semánticos redundantes, sino que también opera desde una semántica fundamental de carácter lingüístico. Nuestro equivalente a "palabras claves", "marcas semánticas", "muestreo", etc., será la noción de isotopía concebidas como reiteraciones o claves de lectura que tornan homogénea la superficie del texto y que están expandidas a lo largo de la cadena sintagmática (Greimas 1982). Creemos que la actividad de actualización del lector de la significación propuesta en el texto consiste en **mantenerse en una isotopía y pasar de la isotopía figurativa a la isotopía abstracta** o a la inversa, cuando el texto lo requiera por su tipología. Por otro lado, creemos que la localización de la isotopía abstracta es un mecanismo de síntesis o condensación que facilita la labor de resumir un texto. Queremos conseguir las dificultades con que tropiezan los lectores. Creemos poder diseñar estrategias que faciliten al lector una mejor competencia en la lectura y en la escritura. Conseguir en una discusión dirigida, por ejemplo, clasemas simples y generales que permitan

diferentes recorridos temáticos y figurativos: esto es, tematizar y figurativizar.

En la semiótica greimasiana la **dimensión figurativa** es privilegiada en el proceso comunicativo. La dimensión semiótica de la sociedad circula preferentemente bajo la modalidad de haces figurativos-icónicos. Ello no implica que la **dimensión abstracta** sea una regla opcional. Los discursos están sustentados además por una sintaxis y una semántica fundamentales (generales y simples) que en sus diferentes niveles de Recorrido van tomando vertimientos semánticos que los figurativizan y los tematizan.

Acostumbrados como estamos a pedir el significado a los textos, nos olvidamos de la estructura que la hace visible. Podríamos hacer nuestra la pregunta que se formula el Grupo de Entrevernes (1982): *¿Qué hace posible el significado que manifiestan los textos y discursos que leemos, comprendemos o producimos?*. En semiótica se han elaborado algunas respuestas a esta pregunta y esas respuestas pueden ayudar a edificar el conocimiento que en materia de lectura han propuesto otros estudiosos.

La lectura es un **hacer interpretativo**,⁷ de actualización prevista en el mecanismo mismo de producción (Eco 1982). El texto es el resultado de estrategias cohesivas que se manifiestan sintagmáticamente como reiteraciones

⁷ Bueno y Blanco (1980) definen el hacer interpretativo, desde la perspectiva de la lectura, como un proceso promovido por el texto mismo del discurso, con lo que coinciden con la posición de Eco en *Los límites de la interpretación* y en *Lector in fabula*.

de sentido. Este sentido va haciéndose específico a partir de **clasemas** (categoría semántica general y abstracta), las cuales van tomando **los recorridos semémicos que le son impuestos por su aparición en el discurso**. En el discurso el semema jerarquiza una figura sémica y al reunirse con su base clasemática selecciona recorridos que son organizados en haces isotópicos. Actualizar (leer) supone la discriminación de las jerarquías resultantes por la trabazón lexemática.

Es posible diseñar un modelo que permita al lector actualizar con confianza aquellas isotopías abstractas que se encuentran respaldadas en superficie sin que tal operación convierta la lectura en un ejercicio hermético. La metodología de la semiótica está ampliamente demostrada y, creo, que es la única teoría que cuenta con una metodología de análisis criptoanalítico. Acá abordaremos el componente semántico del modelo, acudiendo al narrativo solamente en caso de necesidad explicativa. En síntesis, como ya lo hemos hecho notar a lo largo de la presente exposición, la tesis greimasiana de la lectura como la lucha por “descubrir de la isotopía y poder mantenerse en ella”, hace que el ejercicio de la lectura por la reconstrucción del significado tenga posibilidades de convertirse en una herramienta escolar.

Textos de entrada y textos de lectores: análisis

A continuación centraré mi exposición en los textos entregados a los lectores y los textos resultantes de la lectura. Dada la hipótesis principal, que sigue a Greimas, de que los “errores” que se producen en la comprensión de la lectura se pueden explicar como una *pérdida de la isotopía*, procuraré centrar la descripción del texto-origen en aquellos aspectos delineados como recorridos isotópicos. Esta hipótesis, recuerdo, es acompañada por el concepto de los límites de interpretación expuesta por Eco.

Los textos-origen fueron administrados por las maestras a sus propios cursos, en la idea de no hacer intervenir a un extraño que pudiera distorsionar el resultado. Las maestras estuvieron formándose en el curso regular de la Escuela de Educación y trabajaron durante un semestre adicional con el investigador para tratar de lograr que aplicaran los textos de una manera controlada. Generalmente se les leía a los alumnos, en voz alta, y luego ellos lo leían en voz baja antes de comenzar a responder a una pregunta abierta, procurando abrir la posibilidad de un resumen y no de respuestas puntuales. Así, los alumnos partían de un mínimo de dos lecturas antes de producir su respuesta.

Texto-lectura 1: el equidna

Tomaré como primer texto para describir el texto *El Equidna*, texto aportado por una maestra y aparecido en un suplemento *Meridianito*, del diario deportivo *Meridiano*. Copio el texto íntegro (anexo 3) y procederé entonces al análisis.

Se trata, en este caso, de un texto de divulgación científica, con ilustraciones y que se desarrolla en un lenguaje bastante especializado. Por ser un texto científico, carece de una narratividad figurativa, tiende más a lo abstracto. Este texto, por ser de tipo “científico”, recurre más al lenguaje denotativo, lo que hace que su narratividad tienda más hacia lo abstracto. El texto científico es más declarativo, expositivo, no necesita, y evita, producir efectos que impliquen movilización de esquemas interpretativos de naturaleza ideológica o estética. Su lenguaje trata de manejarse dentro de mecanismos de interpretación, de cooperación pragmática circunscritos a círculos especializados. Esto último hace que el discurso de la ciencia tenga en la modalidad del saber su centro de construcción, punto desde el cual todo lo condiciona.

Esas características: enciclopedia restringida, referente circunscrito y autocontrolado y modalización en el saber, hacen del discurso científico un tipo de discurso distinto a los otros discursos.

El equidna hace una descripción en términos científicos del animal, siguiendo este orden: clasificándolo en el “orden de los monotremas”, animal primitivo, hábitat, hábitos de caza, dieta, “larga lengua vermiforme y protractil”, pelaje, vulnerabilidad, garras y defensa, reproducción, cría y temporalidad doble, por un lado la separación de las crías y por otro la independencia de las mismas. En el reverso de la hoja hay un resumen acompañado de gráficos, donde se vuelve sobre la distribución geográfica por características de su pico. También garras y defensa ante los depredadores.

La ubicación de la especie es, conforme se da en textos no connotativos, localizable en un mapa. Este es en síntesis un texto común y corriente en el género de divulgación científica.

Consideremos ahora algunos casos de textos producidos por los lectores.

C1f4x-13 (Alumno de cuarto grado, escuela privada).⁸

1 - Es un animal mamífero que pone huevos chicos. Tiene el hocico largo. Tiene púas, tiene uñas largas para agarrar alimentos, son insectos.

2 - Y al cabo de 10 semanas la mamá deposita los huevos.

3 - El equidna deja el hocico en Australia y en Tasmania y los recoge en Nueva Guinea.

⁸ De aquí en adelante los textos-lectura producidos por los niños se identifican con el código con el cual se incluyeron en la Base de Datos, también, aparecerán en transcripción revisada de su producción escrita.

Aun cuando este texto es un ejemplo casi extremo, es en realidad un caso típico. El lector comienza retomando lo característico del animal, aunque evita los términos que dan cuenta, científicamente, de la especie. En 1 y 2 retoma el hilo del texto enumerando varias características, pero en 3 salta bruscamente a un desplazamiento del hocico del equidna, el cual dejaría su hocico en un lado y lo recoge en otro. Tal texto no está en el original, ni siquiera sugerido. La isotopía de desplazamiento no cuenta para nada en este texto. Podemos adelantar como conclusión que el lector no engancha con aspectos que el saber científico considera relevantes y por el contrario se queda con aquella información que puede parecer más narrativa, con la **información iconizada**. Tomemos otro tipo de lectura errada,

C1F4x-30 (Alumno de cuarto grado)

El equidna tiene el hocico recto y curvo.

El equidna tiene el hocico largo y no curvado, en cuyo interior alberga. Por eso las sustracciones del equidna con sus garras.

La hembra pone huevos.

Al año, el equidna comienza a hacer adulto. En ella se encuentra los poros por los que fluye la secreción.

Dejaremos de lado los aspectos gramaticales y nos centraremos en lo nuestro. Obsérvese como esta lectora copia de manera saltarina, y sin que el resultado sea coherente, distintas frases al boleó. Esto es lo que popularmente se llama *resumen* en las escuelas. Los hay de dos tipos: el **literal** y el **de línea de por medio**. Este es del segundo tipo, en el que la deformación ha instituido el resumen de la lectura como aquel que reduce copiando cada dos líneas.

El texto siguiente es especialmente interesante por la confusión que crea el uso de la temporalidad. El uso del tiempo se ha revelado como un aspecto problemático a la hora de leer. Mirémoslo con este criterio,

C1F4x-31 (Alumna de cuarto grado)

El equidna es un animal que tiene una forma práctica de alimentarse, además es muy extraño. Parece un mamífero y pone huevos, tiene un pico muy largo y sus garras le permiten escarbar y esconderse.

Este animal es de lugares fríos o húmedos, los que tiene picos largos y rectos viven en Australia y en Tasmania. Esto nos hace ver que de acuerdo a sus picos viven en lugares diferentes.

El equidna cuando nace le dan comida una vez al año.

Este texto, de no ser por la interpretación de la temporalidad, se podría decir que está cerca de ser competente en la actualización lectora. El texto original dice textualmente: “Al cabo de diez semanas la madre deposita a su hijo en un lugar seguro, al que acude a alimentarlo. Al año, el equidna comienza a ser adulto”. Como vemos, la **contigüidad** de la información y su pertenencia a dos aspectos de la **temporalidad** le hace actualizar en una dirección equivocada. Sin embargo, debemos fijarnos en la manera como la lectora intenta sintetizar la información al puntualizar que su distribución geográfica obedece a patrones de su forma del pico, esto es un acierto y debe ser visto como una manera de agrupar información para manejarla mejor.

En el siguiente texto encontramos otro error tipo. Se trata de la familiar **literaturización** de cuanto texto pasa por la hora de Castellano y literatura o

Lenguaje y comunicación, como suelen denominar las horas dedicadas al estudio del área. Los contenidos de los textos escolares están siendo sometidos constantemente a procedimientos de actualización con las herramientas más desarrolladas por la escolaridad. La actividad del magisterio tiene en la literatura y la gramática su principal fuente de información en el aula. La noción privilegiada en las horas del área ha sido la literatura y la gramática, por ello son las nociones con las que el estudiante se enfrenta a la lectura y a la escritura. Este error didáctico y lingüístico ha hecho que las competencias que los chicos han podido desarrollar más, aunque no mejor, sean estas. El texto siguiente es reiterativo cuando el lector se consigue con desafíos nuevos, como textos científicos.

C14Fx20 (Alumno de cuarto grado)

El cuento trata de un equidna que era un mamífero con sus poderosas garras y ala hembra pone huevos para que su cuerpo constituyera una verdadera coraza, y al cabo de diez semanas al año del equidna comenzaba durante la noche el equidna presentaba las garras cavadoras destrozadas y el equidna curvado, al ver una lengua tras la piel se la comió y después se fue a la casa.

Aquí hay que fijarse en las marcas que delatan el intento de actualizarlo como literatura. Comienza identificándolo como un “cuento”, luego el empleo de los verbos en un tiempo que no es el típico en el discurso científico: “era un mamífero”, “presentaba las garras”. La manera como organiza el texto confirma que tal mecanismo es el empleado por el lector, es una estructura de relato con inicio, desarrollo y cierre. No digamos nada de la manera ilógica y desquiciada

como lee información que tiene que ver con la descripción clásica de una especie: reproducción, defensa, alimentación y distribución geográfica. Tampoco aborda terminología que es propia de la clasificación biológica. El lector toma algunos datos y los dispone sobre la forma subyacente del relato clásico.

En el texto siguiente, el lector consigue oposición donde no puede haberla, introduciendo la isotopía masculino-femenino que no tiene asidero en la organización de la información. Veamos su texto y fijemos la atención en este error que no puede conseguir desarrollos ulteriores:

C1F4x-04 (Alumno de cuarto grado)

El equidna es un animal monotrema y es un mamífero que habita en lugares de abundante vegetación, por eso sale de noche a buscar su presa, él come insectos con su lengua larga y pegajosa que le facilita agarrar a su presa. El equidna varón pone sus huevos en la tierra y la hembra los pone en una bolsa y de ahí la criatura se adhiere a una glándula mamaria.

Otros textos solo son excusa para **superponer** su propia experiencia, quizá válido desde un punto de vista pragmático, en tanto que muestran comprensión, pero comprensión en un sentido muy amplio, que no permite a la maestra juzgar el texto por sí mismo, debe abordarse con otras herramientas. Veamos rápidamente este texto, muy rico en implicaciones, pero que deja al evaluador sin saber si realmente fue comprendido:

C14Fx-01 (Alumno de cuarto grado)

Que yo nunca había oído de ese animal que se llama equidna. Que a sus chicos iba para un lugar escondido y los dejaba y nunca los había visto nunca en mi vida y no un hoy de ese nombre que el equidna habita en Australia hace todo lo posible por encontrar elemento.

Ese animal, el mamífero y ojalá algún día lo pueda ver pers lo malo es que su piel es de púas y no lo puedo tocar.

Este texto es difícil de evaluar pues las huellas dejadas que pongan en evidencia el descubrimiento de la isotopía biológica del equidna son muy dispersas, por un lado habla de la protección de las crías, de su localización geográfica, mamífero y de que tiene púas, pero todo de una manera muy apasionada, por la sorpresa que pone de manifiesto, por su afán de entrar en contacto directo con la especie. Este texto deja de lado las consideraciones del saber y pasa a la pasionalización de la información.

Texto lectura 2: la calabaza mágica

El segundo texto tomado para describir aquí es un texto literario, se trata de un cuento popular chino *La calabaza mágica* (anexo 4), editado y distribuido por las Ediciones en lenguas extranjeras en 1980. Su descripción narrativa y discursiva es como sigue.

Estado 1: trata de un niño llamado Zhangbao (S_1), hijo de padres adinerados. Es decir, S_1 está conjunto con el objeto de valor dinero y bienes. En

ese contexto el pequeño no se dedica a su preparación para el futuro, se dedica a jugar, se escapa del colegio. Por otro lado la isotopía de la holgazanería es desarrollada con lexemas como “glotón”, “amante de los placeres”, “vanidoso”, “desenfrenado”. La transformación opera un cambio de la abundancia a la miseria. S₁ pasa a ser mendigo, pues al morir sus padres malbarató lo heredado.

Estado 2: En esta situación S₁ es convidado por un anciano maestro (S₂) para que aprenda a sembrar calabazas mágicas, calabazas que luego de un intenso cuidado daban frutos exquisitos, platillos variados. El valor aquí cambia del dinero al trabajo, el valor que inculca el S₂ es el de ver la magia en el trabajo, en ese sentido la isotopía que se produce en el recorrido esfuerzo: “lecciones”, “roturación”, “siembra”, “regar”, “retoños”, “aprendizaje”, “cuidados”, “frutos”. Mientras la isotopía de Zhangbao es desarrollada con los lexemas “falta de vigor”, “dormir”, “tomar el fresco en el quiosco”. Finalmente los frutos son para otros alumnos del anciano que trabajaron y aprendieron, pero para nuestro personaje sólo el fracaso, pues continuó inmerso en una malacrianza que le hizo fracasar. Es decir, el S₁ se encuentra, al final del relato, disyunto del objeto de **valor trabajo** y conjunto con el **antivalor ocio**. Es la historia de un fracaso por el apego a los antivalores del ocio, por el poco aprecio al trabajo como valor.

Observemos algún trabajo de los lectores con este texto.

L1Zx-01 (Alumna de sexto grado, escuela de zona rural)

Hace muchos años vivía un muchacho llamado Zhangbao, de padres ricos, de mucho dinero.

Un día al morir sus padres el papá Zhangbao le dejó mucho dinero debajo de este puente había mucho dinero, los meses que pasaron se graduó de médico, pero no tenía más que dormir en templo de pobreza. Llegó un anciano maestro, quería llamar al muchacho, pero el muchacho de tanta flojera no le hacía caso cuando sonó la calabaza el muchacho Zhangbao menos mucho menos le hizo caso. Entonces los compañeros de la siembra los vegetales y hortaliza, cuando nacieron el muchacho dijo que había trabajado mucho y se fue a tomar un fresco en el kiosco. Pero el maestro le dijo que no quería tener alumnos como tú, Zhangbao escuchó esos gritos y la calabaza el muchacho agarró su energía. De allí el muchacho Zhangbao fue más obediente.

L1Mx-02 (Alumna de tercer grado, escuela rural)

Vivió hace mucho Zhangbao de padres ricos no hacía otra cosa acompañado de su perro.

La fortuna de su padre la gastaba en trago, la gastó vendiendo la casa. Las casas y llegó a ser doctor.

L1Mx-03 (Alumna de tercer grado, escuela rural)

Había una vez un niño llamado Zhangbao que sus padres eran ricos. El salía con su perro y un día su padre murió y vendió las casas y hasta la de él y pasó un viejo y llevaba una calabaza a sembrar calabazas y se hizo rico.

Estos tres textos, incoherentes, como vemos, se distancian bastante de lo que es la isotopía del texto, el paso de la abundancia a la miseria, la valoración del trabajo como fuente de bienestar. Los lectores hablan de la graduación de S₁ como médico, por confusión entre el parecido de la palabra *mendigo* y *médico*. Uno de ellos, incluso, sustituye “médico” por “doctor”. En el primer caso vemos que cuando introduce la graduación, no puede convertirla en su Enciclopedia (poder, respeto, riqueza), y se ve obligado a dejarla allí, sin

consecuencias semánticas ulteriores. El primer texto (L1Zx-01) no alcanza a rearmar la isotopía del paso del Estado 1 a la isotopía de la enseñanza-trabajo y la convierte en conflicto de aprendizaje, cosa que el texto no evidencia. En los últimos dos casos se observa que el texto cierra con un sujeto que se hace doctor, es de suponer que el alumno no logró conciliar la pobreza de Zhangbao con la miseria que le acarreó su desidia. Por ello cerró en su estado de conjunción con el título de médico. En el último caso (L1Mx-03) el despiste es total, no se sabe quién es el rico, Zhangbao o el viejo.

Debo hacer notar que un porcentaje de lectores sí lograron, con ciertas dificultades, mantener un texto-lectura cohesionado y lógico, no se trata de explicar este fracaso solo por el grado de dificultad, pues esa fue una variante controlada constantemente.

Texto-lectura 3: la oveja perdida

Trabajé también con dos textos religiosos, los cuales pertenecen a un tipo de texto por tener algunas características específicas. Se trata de textos que tienen, como denominador común, un destinador supremo, Dios. Su modalización está en el creer, se trata de un tipo especial de saber, de fe. El texto religioso es un texto casi siempre alegórico, Dios siempre habla en parábolas y es la institución la que procura garantizar su interpretación. La iglesia como mediadora busca que la interpretación de los textos bíblicos se

ajusten al dogma, que no divaguen por las particulares maneras de ver el mundo de los individuos. Aquí comentaré el clásico texto de *La oveja perdida* (anexo 5).

En superficie, este texto habla de un relato que cuenta Jesús, en el cual uno de los dos hijos de un padre le solicita su parte de la hacienda y se va a la ciudad y los malgasta. Miserable se ve obligado a trabajar en una porquera, donde tiene prohibido comer del alimento de los cerdos. Reflexiona el hijo pródigo y se da cuenta de que los jornaleros de su padre nunca han sido maltratados, mucho menos él. Entonces decide volver con su padre y pedirle perdón. Al volver su padre lo cubre de besos y le recibe sin reproches. Entonces le festeja su vuelta al hogar. Su hermano mayor, al ver lo sucedido, reclama a su padre por su conducta con su hermano, mientras que a él, que nunca le pide nada, nunca le ha dado un cabrito para celebrar con sus amigos. Su padre, entonces, le dice que todo lo que poseen es de él, que se alegre porque su hermano estaba muerto y ha vuelto.

El texto en cuestión, narrativamente, está montado en la disyunción voluntaria de un sujeto del hogar y su conjunción con medios de fortuna y libertad para gastarlos. Luego, discursivamente, dado que el texto está narrado desde la perspectiva del hijo pródigo, se trata del recorrido del programa Perdón, es decir, uno de los grandes programas del cristianismo. Gracias al perdón, el catolicismo ha procurado un margen grande de juego donde el arrepentido tiene la opción del perdón. Es decir, nadie es excluido, todos

tenemos la oportunidad del perdón. El perdón, según el Diccionario de la Real Academia Española es una remisión de la “pena merecida, de la ofensa recibida”. Como indulgencia, supone el “arrepentimiento, que es pesar de haber hecho alguna cosa”.

Visto el recorrido que subyace en el texto, en virtud de un tejido que remite, por alegoría, a una representación, a un simulacro que permite extraer una enseñanza muy figurativa, suficientemente relatada como para que no quede duda del texto a que se alude. En consecuencia, el padre puede leerse, en superficie, como progenitor, pero en subyacencia como el Padre eterno. Volver a casa pasa a interpretarse como la vuelta a la iglesia. Dicen los entendidos de la iglesia que la oveja descarriada es la que merece la atención del pastor, pues es la ganancia, la que permanece en el rebaño, ya está ganada. Igual misión se planteó la iglesia, perdonar y volver a su seno a todos aquellos que se han descarriado.

Al leer más de cien textos-lectura escritos por lectores de primaria observo que el dominio de la competencia que implica este tipo de interpretaciones no está suficientemente desarrollado. La escuela no forma esta competencia, se le ha delegado a la iglesia y no sé si la familia se ha preocupado porque los miembros jóvenes la adquieran. Lo que he conseguido no pasa de ser una reproducción cuasi-literal del texto bíblico, práctica similar en cualquier otro tipo de texto. Las destrezas, las competencias que suponen leer estos textos, a la luz de una cultura que se reserva el derecho de interpretación, no

están presentes en la escuela primaria.

Consideremos ahora algunos textos-lectura que fueron seleccionados para tener la oportunidad de mostrar lo que sostengo. Se trata de resúmenes hechos por alumnos a los que se les pidió un resumen abierto luego de leer varias veces el texto religioso.

R2A513-01 (Alumna de quinto grado, escuela rural)

Eso era una vez un señor que tenía dos hijos y el hijo menor le pidió al padre que le dara (sic) la mitad de la hacienda. Y el padre repartió la mitad al hijo, y el hijo se fue lejos. El gastó toda la parte que le correspondía con mujeres. Y después él tenía mucha hambre y pensaba comerse la comida que le daban a los puercos. El pensó, allá los criados tendrán an (¿bre?) y yo muerto de hambre.

El llegó a la casa del padre y le dijo: padre perdóname porque he pecado contra el cielo y contra ti.

El padre le respondió: no te preocupes, vamos a hacer una fiesta por el hijo que estaba muerto y volvió a resucitar, esto merece una fiesta.

El señor le dijo a los criados que le mataran un becerro cebado porque el hijo estaba allí con él. Después el hijo oyó un bulla en una casa que estaban contando y él no iba a entrar pero el padre le pegó un grito. Y el hijo mayor le dijo: a mi no me compraba un becerro cebado para comer con mis amigos, pero a él sí.

El señor le dijo: todo lo mío es tuyo.

Este resumen-lectura merece atención especial. Por un lado deja de lado en su interpretación todo lo que tiene que ver con la metáfora de la muerte, el lector la lee como resurrección, lo que es en realidad un juego de palabras, una metáfora. En superficie es posible inferir que se habla de una resurrección, sin embargo él nunca murió, sólo murió metafóricamente. Esta es una de las

dificultades mayores para un lector sin la competencia para abordar textos de esta naturaleza. Luego, fijemos la atención en el amalgamamiento que supone no distinguir los dos hermanos, en el desarrollo de su exposición no distingue de cual hermano está hablando. El lector introduce el término *grito*, cuando en el texto no aparece, ni puede ser inferido del comportamiento del padre.

El texto toma la isotopía de superficie, el cuento figurativo sin vislumbrar con certeza lo que ocurre en el fondo de la significación, acá lo alegórico no es descubierto, es una isotopía oculta, cuya competencia aún no aparece.

El siguiente texto es de verdad un buen ejemplo del resumen amagamamiento, el recorte del texto para que parezca más pequeño. Para los estudiantes, *resumir* quiere decir “recortar”. Suele ocurrirles que terminan mutilando el significado, cuando no reproduciéndolo en proporción 1-1.

R1B612-27 (Alumno de sexto grado)

Todos se acercaban a Jesús para oírle.

Un hombre tenía dos hijos y dijo el más joven

La tierra ajana disipó toda su hacienda vivienda.

Desean llevar su estómago de las algarrobas de comida de puercos y cuando jornaleros de mi padre tenían pan y abundancia. Vino el padre cuando aun estaba lejos de mi vida y poned un anillo en su mano y sandalias en sus pies y traed un becerro y bien cebado muerto ha vuelto a la vida perdida y ha sido hallado. Pusieron a celebrar la fiesta el hijo mayor se hallo en el campo a la casa. Oyó la música y las cosas y llamando a una de lo criados y tu padre mado (sic) matar un becerro y el se enojó y no quería entrar. Entonces el padre salió y lo llamo. Hace tanto año y sirvió.

Este desquiciado texto, aparte de los problemas formales, muestra como ha sido leído “a ciegas”, sin percatarse de las veredas isotópicas que lo surcan. Amalgama información sin ton ni son, a tientas, sin cohesión alguna. Se puede ver que copia un poco al garete un conjunto de frases que no presentan la menor cohesión. El lector tiene 12 años y es de una escuela urbana de Mérida.

El siguiente texto pertenece a un lector de 14 años, de una escuela de Ejido, población periférica de Mérida. Aún cuando se pueda argumentar que los textos bíblicos pertenecen a otra cultura, la Occidental, y que la cultura de Ejido es de sustrato indígena, que la información visual que manejan esos habitantes no entronca con la autóctona, esto no invalida nuestra hipótesis. El texto muestra los errores, ya sea en lengua y cultura Occidental o en lengua y cultura autóctonas. Esta tesis no la discutiremos ahora, pues amerita un capítulo aparte. Pero volvamos a nuestros ejemplos.

R1B614-19 (Alumno de sexto grado)

Que un hijo muerto resucitó. El le daban la comida como los puercos/ pero contra el cielo pecó /el sufría el hambre después volvió a su casa comenzó a sentir necesidad/ el padre el dio la hacienda y quedó sin nada/ un hombre tenía dos hijos y dividió la hacienda /aquella tierra comenzó a tener hambre. Apacientas mis ovejas fue y se puso a servir a un ciudadano de aquella tierra que le mando a sus campos apacentar puercos y se arrojó a su cuello y lo cubrió de besos pan en abundancia. Cuando aun estaba lejos trae a un becerro bien cebado tenían que matarlo para comérselo. Soy digno para de ser llamado hijo tuyo. Ponle un anillo y una sandalias en sus pies. Se alegró porque aquel era el hijo de él que había muerto y resucito.

Como puede observarse, se trata de un texto que no respeta la secuencia narrativa para tratar de reconstruir su significado. El lector copia al azar distintas oraciones sin conexión lógica. La isotopía que va expandiendo la noción de perdón y arrepentimiento no es detectada. Tampoco puede ver la isotopía del celo del hermano mayor, lo cual da pie para dar fuerza a la isotopía de aquel que siempre lo ha tenido todo por estar siempre en la gracia del Padre. El hijo mayor es educado en la ocasión, pues el padre le dice que él nunca ha muerto y que todo le pertenece, cosa que saca el texto de lo material y lo traslada a lo espiritual. Sin la presencia y participación del hermano mayor, el texto no podría preparar el terreno de actante conjunto con la Ley. El lector no tiene control sobre el texto, en un momento participa como personaje del texto para poder introducir el pasaje donde la toma el trabajo de porquero. Dice allí que copie: “apacienta mis ovejas fue y se poso a servir a un ciudadano”... Igualmente perdido está el lector que citamos a continuación:

R1A510-07 (alumno de quinto grado)

Este era una vez un señor que tenía dos hijos, y el hijo menor le dijo al papá: tiene que darme una parte de la hacienda que me corresponde a mí, el papá se lo dio, agarró su tierra que le correspondía y fabricó su casa y se fue// brindó a todo el mundo porque era muy rico, después se quedó sin comida y se decía sólo aquí muerto de hambre, mientras que donde mi papá están comiendo y disfrutando del pan. El papá le dio cochinos para que los criara // él les echaba comida para que se alimentaran y él decía que quería agarrar lo que están comiendo los cochinos y comer. Después pasaron los días y hicieron una fiesta y querían matar a un becerro y no lo mataron.

Este texto pone de manifiesto, como muchos otros cuando se consiguen con la oración que habla de la muerte del hijo pródigo y la asocian con hambre, así la muerte puede tener sentido, la cual consiguen en la expresión común “muerto de hambre”, para expresar la idea de hambre extraordinaria. En el texto original leído por los alumnos no figura la entrega de los cerdos por parte del padre, ni el contexto de su miseria fue precisamente el expuesto por el lector. En síntesis, este tipo de texto, donde el lector debe llevar la secuencia lógica del encadenamiento, suele hacerle pasar problemas a los lectores jóvenes e inexpertos, para no hablar de la competencia crítica de encontrar la isotopía subyacente, de carácter abstracto que organiza el significado en superficie. No es muy diferente cuando se trata de textos jurídicos o históricos, la competencia lectora resbala cuando se enfrenta a textos no narrativos, o con escasa narratividad, entonces optan por transcribir o por literaturizar. La noción de resumen-interpretación está íntimamente ligada a la adquirida competencia de reproducir en escala del original, de la fuente.

Texto-lectura 4: el calderazo

El texto siguiente es del tipo político. Se trata de un artículo político escrito por Moisés Moleiro (*Hace tiempo que el presidente debía haber dado un calderazo*, anexo 6), publicado en el diario *El Universal* el 18 de junio de 1995. Allí Moleiro exponía su punto de vista político sobre el conflicto

institucional que iba creándose por la ausencia de medidas contundentes para frenar la crisis derivada de la huida de los banqueros corruptos. Moleiro hace una reflexión sobre la conveniencia de que el presidente Caldera gobierne por decreto, disolver el Congreso, tal como lo hizo Fujimori en el Perú. Moleiro reclama al Presidente su excesivo apego a la ley, cosa que le impide tomar las medidas políticas que el cree convenientes. Si Caldera da el “calderazo”, abre taquillas y devuelve los ahorros a la gente y mete presos a los banqueros, el país puede salvarse.

Creo que uno de los elementos claves en la constitución del discurso político, tal como lo sugiere Fabbri (1991) es el hecho de que necesita descalificar al adversario para justificar el propio punto de vista. Se trata, dice Fabbri, de un discurso de campaña, de persuasión permanente. Siendo el discurso político un discurso que oscila entre lo abstracto y lo figurativo, que procura hacer-saber, dotar de herramientas ideológicas, como la propuesta de una comunicación contractual, que conlleva ala delegación del hacer en el sujeto destinador de la comunicación. El sujeto político pide apoyo, trata de manipular a sus destinatarios para que acepten su contrato, su punto de vista. Esto es un discurso de campaña, pues procura enfrentar y vencer otros discursos. Es decir, parte de una situación de hecho, de la existencia de otros puntos de vista en el mercado. Como dicen Greimas y Courtés (1982), se trata de un tipo de discurso que necesita ser eficaz. Su temática es del dominio público, es decir, parte impregnado de una fuerte pragmática en su temática. Se

que por su requerimiento de eficacia, necesita fuertes dosis de narratividad, de componentes figurativos, de manera que pueda llegar a distintos niveles de la población. Su dominio público implica manejarse en los espaciosos espacios de aquello que es común.

Semióticamente, se trata de manejarse dentro de unos parámetros que le garanticen un amplio nivel de interpretación, de consumo de su mensaje. Al menos es así es el discurso político en tiempos de democracia.

El texto que se les suministró a los lectores, quizás por factores funcionales, permitió una aceptable lectura en la escuela, la mayoría de los niños “entendieron” el texto. Pudieron moverse dentro de los parámetros semánticos demandados. Sin embargo, debo hacer notar que connotaba verdad histórica y actualidad, se produjeron entonces errores de lectura. Es notoria, aunque no exclusiva de este discurso, la incompetencia en el manejo de las estrategias discursivas que hacen del texto, un texto argumentativo. Como texto argumentativo, se organiza de una manera en que la concatenación lineal cuenta mucho a la hora de sostener los puntos de vista que dan pie a propuestas, al punto de vista político-ideológico propiamente. Los lectores tienden a desestimar tal organización y pasan a copiar fragmentos que no permiten saber de qué está hablando. El lector-alumno supone (pragmáticamente) que su destinatario (maestra) conoce todo aquello que él ha decidido eliminar de su interpretación. Así, no identifica el autor, ni la fuente, ni los antecedentes que,

en el texto, se consideran necesarios para justificar su propuesta. Veamos algún ejemplo de texto-lectura de alumnos a los que se solicitó un resumen abierto.

PIF4X-19 (Alumno de cuarto grado)

Para que los banqueros no roben el dinero que abran las taquillas para cuando quiebren los bancos los depositantes saquen su dinero que puedan perder y que los banqueros que roben el dinero de los bancos estarán bajo prisión.

PIF4X-29 (Alumno de cuarto grado)

Con que Moleiro quiere ayudar a la política de nuestro país como hizo de Fujimori en el Perú, gobernando con decreto, formando nuevas reglas, y Moisés Moleiro incluyó un nuevo ejemplo para los banqueros. Por lo menos en Alemania los banqueros robaron y Moisés Moleiro decidió poner una taquilla e hizo a los banqueros devolver el dinero.

Este último texto pone de manifiesto la pérdida de la isotopía por parte del lector. El lector no es capaz de integrar la comparación que Moleiro pone con la cantidad de bancos existentes en el país. “Aquí hay más bancos que en Alemania Occidental”, dice Moleiro, y la lectora interpreta que “Moleiro abrió una taquilla” en Alemania. El lector se pierde entre la información relevante y la irrelevante, tal lectura un poco a la deriva de lo que el texto vaya proporcionando, es el resultado de una lectura que avanza sin precisar las categorías que organizan ese texto, sin que se haya localizado el tema, su isotopía.

En este tipo de textos, donde el argumento está manifestado, la isotopía

no debe localizársele en capas profundas de su arquitectura significativa. No obstante, como sostiene Peirce en su modelo de semiosis infinita, también este tipo de textos es susceptible de ser interpretado con signos equivalentes, genéricos. En el caso del texto de Moleiro, es posible asignar a la construcción lexemática “gobernar por decreto”, “situación difícil”, “calderazo” por crisis institucional, o crisis financiera, gobierno de hecho. Lo que sostengo, es síntesis, es que cualquier texto es susceptible de ser valorado, leído mediante un proceso de conversión a categorías hiponímicas. No sólo los textos complejos, literarios, religiosos funcionan con estructuras alegóricas, metafóricas, son abordables con traducciones, con equivalentes interpretativos. Quizás el texto científico sea el que menos flexibilidad permite al lector para realizar tales traducciones.

Texto-lectura 5: la colonización americana

Al pedirles que resumieran de manera libre un texto histórico: *El inicio de la colonización Norteamericana* (anexo 7). Los resultados obtenidos en este caso no varían mucho. En un grupo de 33 alumnos, todos comenzaron su resumen tal y como está en el original. En algunos casos el copiar línea de por medio los lleva a producir un texto sin sentido (cf., por ejemplo, el texto-lectura H1F4X-05). En otros casos se pierde de vista la información relevante y se toma el fondo como parte del resumen. Como puede notarse, nada distinto de lo

observado en otros discursos. En el texto histórico que nos ocupa, el texto relevante está en la colonización, en las corrientes migratorias de Europa a Norteamérica en los primeros años del siglo XVII, a diferencia de lo que había ocurrido antes. Luego el texto habla de que ya en México y Sudamérica había colonias florecientes. De inmediato pasa a describir las vicisitudes que enfrentaron esos europeos que colonizaban Norteamérica: transporte, alimento, enfermedades, tempestades. El tercer párrafo cuenta el alivio que debieron sentir los colonos al pisar esas tierras y los peligros derivados de la hostilidad de los aborígenes. El último párrafo cuenta la historia de la primera colonia, fundada en 1607 en Jamestown, Virginia. Era una estación de intercambio. Comerciabán con tabaco y en 1620 reclutaron mujeres en Inglaterra para venir a Virginia a casarse.

Ante esta historia, un lector pierde el tema y se va a una colonización diferente. Veamos los textos seleccionados para ilustrar este tipo de discurso,

H1f4X-05 (Alumno de cuarto grado)

Los primeros años del siglo XVII en Europa América del Norte. A lo largo de más de tres siglos. Asa atravesó el océano Atlántico muco tiempo después en la India. Al igual que todos los visitantes que llegaron en barcos pequeños.

La primera colonia inglesa fue una estación de intercambio comercial en Jamestown, en el dominio de Virginia.

Aquella región había de desarrollarse para formar una economía. Y la población había alcanzado un millar de colonizadores.

Esta lectura se plasma en una serie de retazos del original, retomados sin

ton ni son. Es un caso idéntico al comportamiento con otros textos, literario, religioso o científico. Insisto, no se trata de que el texto no sea funcional, eso podemos comprenderlo, el asunto está en que este es un texto resultado, un texto donde de una lectura de n escolar promedio muestra sus dificultades. Pero veamos el siguiente texto:

H1F4X-20 (Alumno de cuarto grado)

En el siglo XVII se presencié un alborozo de Europa a Norteamérica, españoles y otras naciones inmigraron y se convirtió en un lugar de recién llegados. Los primeros colonizadores pasaron el Pacífico, México, Indias Occidentales y América del sur, para llegar a su ruta tuvieron que pasar sobre tempestades y unos murieron al intentarlo. En Inglaterra hubo que retener a las mujeres y las llevaron a Virginia y fueron cazadas.

Decía que la imposibilidad para identificar el tema y su relevancia hace que los escolares se pierdan en el fondo del asunto. Esta lectora no entiende que el texto da jerarquía a la oposición entre colonización del mundo hispánico y el norteamericano, desconoce el proceso histórico y en consecuencia no puede procesar las implicaciones geográficas, históricas. Puede que la no identificación de la isotopía se deba a factores pragmáticos, los que fueran (didácticos, grado de dificultad, no funcionalidad del texto, estado emocional del escolar el día de la prueba, etc.), pero esto no invalida que la pérdida de la isotopía es lo que explica el error. Evitar los errores es la meta, pero esto implica identificarlos y aceptar que muchos de ellos pasan por una revisión de la estructura del texto.