

Gestión del conocimiento y arte del texto. De Internet a la interculturalidad*

Adolf Piquer Vidal
Universidad de Salamanca

Este artículo trata de la lectura y el comentario de textos, además del establecimiento de relaciones con otros textos que amplían el conocimiento.

A partir del comentario asambleario (texto 1) en el aula se llega a un segundo texto (comentario). La ampliación del conocimiento en esta actividad puede ser explotada para favorecer las actividades entre los inmigrantes y su cultura de acogida. También se puede favorecer el conocimiento de la inmigración por parte de nuestra cultura.

Palabras clave: comentario de textos, interculturalidad, hipertexto, lexic, enseñanza-aprendizaje.

This article discusses the reading of text in class room and the establishment of links with other texts to expand knowledge.

From this assembly-promoting activity. It promotes the work to develop a text 2, commentary on the text 1. The expanded knowledge from this activity can build relationships between cultures, particularly in bringing immigrants to their host culture. Also to approach other cultures from which migrants.

Key words: analysis of texts, intercultural studies, hypertext, lexi, literacy.

Cet article traite de la lecture des textes en classe et l'établissement de liens avec d'autres textes d'élargir les connaissances.

A partir de cette Assemblée de promotion de l'activité. Elle favorise le travail pour élaborer un texte 2, commentaire sur le texte 1. L'élargissement des connaissances de cette activité peuvent être exploitées pour

*Este artículo está desarrollado dentro del proyecto I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU 2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

établir des relations entre les cultures, en particulier dans le rapprochement des immigrants à leur culture d'accueil. Également à l'approche d'autres cultures à partir de laquelle les migrants.

Mots clés: analyse des textes, interculturel, l'hypertexte, lexi, alphabétisation.

Si bien es cierto que la actividad académica, el aula, pone unos fundamentos en la adquisición de habilidades, no podemos negar que hay otras que escapan a lo que entendemos tradicionalmente como educación. Desde la escuela se intenta llegar a vastos campos de la formación. Es el caso de las asignaturas que forman en el uso de la expresión, de las que espollean las capacidades artísticas, y un etcétera con el que se intenta asumir aquello que las sociedades consideran básico para el desarrollo del individuo en su seno. La actividad interpretativa de los textos, en un sentido recontextualizador, resulta más difícil en el caso de los individuos procedentes de otras culturas, incorporados recientemente a un entorno que con frecuencia les resulta ajeno, incluso hostil.

Uno de esos compartimentos estanco en los que dividimos el conocimiento humano es el de las capacidades para la comprensión y la expresión escritas. Es decir, canalizar el pensamiento a través de lo leído y concretarlo de un modo racional para transmitirlo se hace complejo cuando nos encontramos con las peculiaridades de la multiculturalidad frecuente en las aulas de enseñanza secundaria.

La transversalidad del saber y la capacidad crítica para el análisis de lo escrito forman parte de una línea docente no reglada. En ella cabe la incentivación de una lectura interpretativa que, a posteriori, se convierte en texto en el que el alumno expone su punto de vista.

La inclusión del pensamiento crítico en la formación ha sido uno de los valores en alza en la pedagogía de finales del siglo XX. Ésta estuvo ligada al criterio de alfabetización usado por Paulo Freire. No cabe duda de que la teoría educativa, en el contexto en el que Freire la aplicaba, varía sustancialmente de nuestro entorno cultural. Hoy, sin embargo, otros términos han venido a explicitar de manera más concreta los aspectos varios del aprendizaje desde el discurso y hacia el discurso. Recurriendo a lo que Isabel Ríos y Vicent Salvador llaman “literacidad electrónica” (Ríos/ Salvador, 2008) u otros consideran como medio de “reparación de la escritura”, caso de Cassany (2007), entendemos que la interpretación nos acerca a un proceso de reelaboración interesante desde la perspectiva didáctica en tanto que incorpora nuevas formas de aprendizaje de la escritura. Al mismo tiempo es una vía de ampliación del conocimiento que permite implicar en el proceso a los individuos ajenos a lo que llamaremos Cultura A.

En ese sentido internet ya nos ofrece algunos ejemplos. Uno de los más conocidos es la Wikipedia, enciclopedia virtual en la que cabe la posibilidad de aportaciones externas. El riesgo, en este caso, es que no está supeditada a la revisión de un profesor y que eso implica incerti-

dumbre tanto sobre lo expuesto como sobre otros aspectos del modelo discursivo a seguir.

Nuestra propuesta didáctica se basa en el proceso de transformación del conocimiento que conlleva la reescritura, con una especial atención a la figura del individuo procedente de la Cultura B, al que podemos destinar parte de ese conocimiento ampliado y reelaborado como material de enriquecimiento personal en lo tocante a su relación con la Cultura A.

De ahí que la gestión supervisada –que no dirigida– del acceso al conocimiento pueda ser uno de los mecanismos que fortalezca y espolee las nuevas vías de acceso a la formación. La gestión, más allá del ámbito ligado estrictamente a la enseñanza clásica implica, por lo tanto, la necesidad de un cambio de planteamientos, tanto en el educador profesional como en los formadores reales (los padres y las madres). Hoy por hoy, no todo se aprende en los libros, pero casi todo está escrito en ellos. Distinguimos, por ello, lo que se considera *acceso* al conocimiento de aquello que hay que denominar *gestión* del conocimiento.

El primer apartado nos acerca a algo que hemos señalado con anterioridad: la importancia del fenómeno de mundialización y de las facilidades de la telemática. Cuando Asimov planteaba la posibilidad de acceder a la ciencia a partir de una biblioteca que englobara casi todo y de poder llegar a ella a distancia, intuía la revolución que supone el acceso a bibliotecas, enciclopedias y otro tipo de publicaciones. Tenemos, por lo tanto, un camino franco para engrosar nuestro aprendizaje más allá de lo que un profesor o un maestro puedan ofrecernos en un aula.

Queda, sin embargo, abierta la puerta al caos, a adentrarnos en un maremágnum de referencias, informaciones cruzadas y contradictorias, que nos lleven a la confusión. Creemos que uno de los papeles del maestro es el de desarrollar la función de moderador que encauce esas sendas desordenadas por las que puede discurrir la adquisición de información sobre un tema, al tiempo que alerte sobre los componentes ideológicos de los textos. El riesgo del racismo, de la intolerancia contra el diferente, aparece detrás de textos que, a menudo, ofrecen doxias de una sociedad que no contempla la posibilidad de otros enfoques. Pensemos en los principios inquebrantables de algunas religiones o en los discursos xenófobos amparados bajo el manto de lo “nacional”. El valor transformativo de la enseñanza se manifestaría, así, de manera clara.

La tarea no es liviana, puesto que la misma espita que deja escapar el ambiente constreñido de la clase implica la pérdida automática del control sobre aquello que pueden preguntar o averiguar los alumnos, algo que corre el riesgo de complicar la respuesta o el saber del enseñante mismo.

Con la participación colectiva establecemos nexos entre los individuos que comentan un texto y al tiempo propiciamos el contraste de pareceres. La utilización del texto como medio de acercamiento entre culturas (Guasch, 2001) nos puede ser útil a la hora de ofrecer elementos de A a B y de B a A. Es decir, fomentamos la interacción en el aula como vía de acercamiento mutuo.

Nuestra propuesta didáctica, la construcción del discurso en cooperación –y a partir de un texto de origen–, se fundamenta en lo que se puede *aprender* del discurso y su ampliación comentada. Es decir, el trabajo se desarrolla siguiendo una estructura circular que va unida a la noción de hipertexto. Como decía Geoge Landow (1992: 157):

El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido.

1. El texto de partida

No cabe duda de que el ámbito del aula como espacio de reflexión necesita de un apoyo fundamental, de algo que ponga en común la línea a seguir a la hora de desarrollar las destrezas de la expresión. Es imprescindible, como no, dar por hecho que el sistema de comprensión funciona adecuadamente. Eso, particularmente en las comunidades de hablantes bilingües, puede generar algún tipo de problema en edades tempranas, pero va reforzándose a medida que se avanza en el conocimiento de dos o más lenguas.

Así, cuando el lector se ha de ayudar del diccionario para comprender determinadas expresiones en su lengua B, o en la lengua E, estamos dando un paso que en el caso de la adquisición en contextos monolingües tomaría otras orientaciones. El (re)descubrimiento de la lengua del texto implica, por lo tanto, un refuerzo de la observación de aspectos léxico-semánticos de primer orden, al tiempo que da modelos de morfosintaxis y de tipos discursivos.

Si obviamos estos aspectos, porque de ellos se ha tratado en profundidad en una abundante bibliografía, tendremos que ver en qué sentido un texto concreto puede servir de base, de cimiento sobre el que construir nuevas formas de expresión que se amolden a la administración de contenidos.

Para ello podemos explotar la noción de *lexia* según la definía, George P. Landow (1992). Se trata de un elemento aparecido en un texto que nos permite enlazar con otros componentes que apunten a su ampliación. Como si se tratase de un *link* dentro de una web, la *lexia* vincula una parte del texto a un universo de conocimientos. Abre las puertas a otros que resultan accesorios.

Pongamos un ejemplo. Sobre la base de la noción del calentamiento global en el planeta, nos encontramos un texto que habla de la emisión de gases a la atmósfera, del *Tratado de Kioto* y de otros muchos aspectos que no tienen porqué ser todos tan claros a los ojos del lector.

Es evidente que ello está unido a un sentido de la enciclopedia del lector. Si un lector no entiende qué es el CO₂ y cómo puede contribuir a la alteración de las temperaturas, sus deducciones serán más bien intuitivas. Ahora bien, si sobre la entrada CO₂ nos desplazamos a un diccionario de

química o a una información enciclopédica más amplia en la que nos muestre el efecto de las emisiones masivas de este gas en la atmósfera, el lector del texto 1, completando con el texto 2, obtendrá una ampliación de conocimientos que le puede servir, en el futuro, para argumentar con conocimiento de causa ante un auditorio, o bien para abordar la redacción de un escrito sobre este aspecto. Sobre Kioto, a parte de su localización, necesitaremos completar con la información de orden histórico y político que nos aclare qué es ese tratado y en qué consiste.

La lexis formaría un anclaje de conocimiento con aspectos a trabajar dentro y fuera del aula. Sería el punto de apoyo para la ampliación temática. Es decir, la disposición de datos que remite a elementos que completan información sobre esa entrada del texto 1. Habría servido, en palabras de Iser (1987), para ampliar el repertorio del receptor.

Mediante la utilización de un sistema de búsqueda informático, como pueda ser cualquiera de los más populares en nuestros días, llegamos a formarnos nociones más amplias sobre la base de la lexis. Del mismo modo podremos acceder a una bibliografía generalista que nos permita apoyarnos en conocimientos de divulgación. Incluso podemos adquirir otros de mayor rango a través de algún buscador especializado o del acceso a bases de datos bibliográficas. Todo ello, gestionado o conducido por el profesor en el aula, nos acerca a un primer grado de lo que pretendemos proponer.

Se trata, en definitiva, de sentar los cimientos para la ampliación del conocimiento. En este sentido tendremos una base amplia y heterodoxa sobre la que se han formado nuestros estudiantes. Ello invita a buscar propuestas para gestionar esas informaciones que han llevado al alumnado a desarrollar aspectos concretos del texto 1.

Eso no es óbice para desatender los contenidos y las relaciones jerárquicas del texto. Así, tendremos que desarrollar un comentario en el que nos acerquemos al orden de prioridades que ha querido dar su autor (Bernárdez, 1995). Es decir, entre una idea principal y otras complementarias, se establecen unos vínculos –analizados sobradamente por la lingüística del texto en su momento– de orden semántico que ayudan a la composición global. Nos situamos, por lo tanto, ante el reto de discernir tanto el fondo como la forma de lo expuesto.

Considerando que la tipología textual es diferente atendiendo a múltiples razones, nos podemos acoger a cuestiones formales como puedan ser las clasificatorias en el orden estipulado por Adam (1992) o por cualquier otro intento de determinar una taxonomía para este tipo de conocimiento (Cuenca, 1996). Eso siempre atendiendo a los vínculos entre la forma adoptada y aquello que pretende el discurso.

Sobre la base de la adecuación y de las ideas que aparecen en un orden concreto, tenemos que añadir que no aportamos grandes novedades como observadores del texto. De hecho, el mundo clásico tomaba la invención, la disposición y la elocución como sustentos retóricos del discurso. Ahora bien, partimos de la influencia que el texto 1 ejerce sobre el alumnado en tanto que modelo de construcción. Teniendo un modelo

discursivo entenderemos como se puede construir otro en circunstancias comunicativas similares.

Es decir, en mayor o menor medida, la lógica nos lleva a pensar que la urdimbre textual está dispuesta en función de esa intención comunicativa a la que aludíamos con anterioridad. Así, el trabajo en el aula debería consistir, más que en determinar el “tipo” de texto, en saber esclarecer hasta qué punto la autoría subyacente está disponiendo una estrategia para resultar más eficiente en expresar aquello que desea decir.

Se trata, como afirmaba el maestro López Eire (1995: 47), de desvelar de una manera racional el arte de construcción del texto preferentemente con fines teóricos o especulativos. Pasamos, por lo tanto, a tomar como fundamento ese fin teórico –en tanto que el comentario de textos profundiza en esa línea– como elemento sobre el que construir la relación entre conocimiento y la exposición sobre éste.

Pensemos, como ejemplo, algunas palabras cuyo significado pueda resultar opaco a los ojos de los alumnos, de las que necesiten consulta en el diccionario. “Alcores”, un vocablo que utiliza Antonio Machado en sus poemas de *Campos de Castilla*, sin ir más lejos, puede suscitar todo un debate en torno al paisaje castellano. Es decir, a partir de la lexis nos encontramos con la necesidad de definir la relación del término con el resto del texto. Evidentemente nos vamos encontrando con alusiones a una tierra, a un paisaje, incluso a unas gentes, que marca la pauta de una cultura concreta. Eso, visto desde otros ámbitos de la península, o por los ojos de un inmigrante que desconoce la realidad histórica y geográfica de Castilla, abre las bases al conocimiento intercultural.

Del mismo modo que esta referencia al paisaje nos lleva a la meditación sobre el contraste orográfico entre territorios diferentes, las alusiones a la flora y a la fauna, a capítulos de la historia, son fuentes de información que facilitan el refuerzo de los conocimientos de los alumnos a modo de digestión sobre cada lexis.

No se trata, como parecería intuirse, de adivinar el significado de cada palabra. Si bien el léxico puede presentar algún impedimento en ciertos momentos –el apoyo del diccionario para esclarecer el significado del término “alcores”, por ejemplo, sería aconsejable–, no es únicamente la cuestión léxico-semántica aislada la que nos preocupa.

En definitiva, nos encontramos con una serie de conocimientos que, desarrollados, nos vendrían a presentar textos alternativos mucho más extensos que el de partida; todo ello de una manera aparentemente caótica.

Con estos datos apuntados queremos mostrar, precisamente, la posibilidad de aportaciones desordenadas que el alumnado va haciendo sobre el texto. Es decir, si el comentario no es pautado, iremos acumulando informaciones que, precisamente desde nuestra postura de didactas, deberemos encauzar para su organización y el desarrollo posterior de un comentario. La finalidad última del profesor, en este caso, es ir presentando un máximo de nociones que den pie a encontrar el sentido del texto, al tiempo que aproximan a un uso lingüístico particular y sirven elementos de culturas diversas.

2. El comentario de texto

La gestión del comentario puede pasar por un uso individualizado o bien por una maduración colectiva. Es decir, el fin que perseguimos, generar un texto nuevo sobre una determinada serie de conocimientos, puede venir dado por un desarrollo plural o individual. De ahí que las propuestas didácticas del profesor tomen direcciones diversas, entre otras cosas porque se trata de ayudar a los alumnos en el desarrollo de habilidades marcando procesos y tareas. Estas pueden ser mostradas en público, de manera que construyamos nuestro discurso de llegada a partir de la cooperación, colectivamente, o bien que se trate de una construcción individualizada, monitorizada por el maestro o profesor. Sea cual fuere el proceso, nos interesa en tanto que el resultado se orienta hacia el modelo del discurso académico, algo que resulta útil a la hora de redactar exámenes, argumentar y preparar por escrito intervenciones orales en público.

En el primer caso toma importancia la colaboración del alumnado para transmitir conocimientos desde el individuo al resto del colectivo, la lluvia o tormenta de ideas. De esa manera se hace importante la exposición ampliada sobre las lexías. Así se ofrecen al resto del grupo, entre las que haya personas que puedan desconocerlos tanto por falta de formación en un sentido concreto como por distancia cultural. En ese punto la interculturalidad juega un papel estratégico, puesto que el intercambio de saberes contribuye a allanar las diferencias culturales entre miembros del colectivo.

Vista así, la propuesta didáctica parte de la construcción de un nuevo texto que comente el primero. Es aquello que Cassany (2007) califica como reescritura. El acuerdo, el debate, el coloquio, se convierten en un peldaño que nos eleva hacia la nueva redacción. En este sentido, las propuestas en la práctica de la composición abren un marco de posibilidades en el que el profesorado ejerce de guía. Incentivar la asimilación de las divergencias entre culturas es, por lo tanto, un objetivo digno de consideración por parte de la persona que organiza el debate.

Isabel Ríos y Vicent Salvador (2007) han abordado los aspectos formales para el desarrollo del discurso escrito en el aula. Desde su perspectiva, la construcción del comentario de texto seguiría unas pautas hasta llegar a la concreción en el texto escrito, el comentario desarrollado o texto B. Para estos autores, esa fase de escritura sería el proceso de adiestramiento sobre la lectura y la autolectura. De ahí las ventajas que nos sugiere la puesta en común en el aula, más en sociedades donde la interculturalidad se ha hecho muy patente durante los últimos años. Acercarse a aspectos concretos de la "otra" cultura en el ámbito común del aula ayuda a romper los tópicos en los que se enroca a menudo la sociedad receptora del extranjero. Leerse, a veces, ayuda a desenmascarar los sesgos ideológicos de los discursos. No es únicamente, por lo tanto, una cuestión de formas, también de contenidos.

En nuestra propuesta incluimos la construcción del discurso escrito como el punto de llegada propuesto a partir del texto A. Es el primero el

que nos ha de abrir una serie de sugerencias a comentar (lexías). De ese caos aparente tendremos que avanzar en busca de un orden. Se trata, por lo tanto, de seguir los pasos de identificación de las lexías que merecen nuestro interés desde el punto de vista del comentarista, como ya hemos apuntado en el epígrafe anterior. Parece claro que la deriva lingüística o literaria, en el caso que nos ocupa, es la que va a regir nuestra disciplina. Ahora bien, eso no cierra el paso a la utilización similar del aula y de los instrumentos a nuestro alcance en otras materias. Entendemos que debemos abrir las puertas a la transversalidad y al pensamiento crítico a partir de los textos que leemos.

El fundamento del comentario es poner en práctica la habilidad del alumnado para explicar determinados aspectos lingüísticos y literarios que aparecen en el texto A. De ahí que nos interese, por ejemplo, incidir en cuestiones de adecuación, coherencia y cohesión, sin que la terminología sea óbice para la práctica.

Establecer la discusión sobre los componentes del texto a diversos niveles implica, des del caos aparente, regirnos por la información que se nos ofrece, determinar la jerarquización del texto A y ver qué relación guarda entre sus partes.

Convertir el aula en un espacio asambleario ha sido –y es– una de las pretensiones de modernización y dinamización de la educación. En esa línea, la organización de la información que tenemos a partir de A, implica una enumeración de toda ella y una disposición (de nuevo) en orden jerárquico. Es decir, se trata de consensuar qué cuestiones se consideran primordiales para desarrollar el comentario del texto y evaluar las prioridades a la hora de desarrollarlo. La interacción pedagógica entra en juego. El papel del docente sobre el discente es el de apoyo y guía ante las dudas que irán surgiendo a la hora de escribir.

Se ha de ofrecer seguridad en aquello que se expresa (Cassany, 2000), de manera que las ideas aportadas por el alumnado tengan fundamentos en la consulta de fuentes donde ampliar sus conocimientos: internet, enciclopedias, libros de historia de la literatura, incluso otros de geografía e historia que nos ayuden a entender cuestiones puntuales (en el ejemplo citado de Machado, la situación de la ciudad de Soria, el curso del Duero al paso por ésta, los tópicos históricos sobre místicos y guerreros en la historia de Castilla que tanto afectan a los escritores de finales del XIX español)

Desarrollar los conocimientos adquiridos o expuestos a partir de A ha sido una labor de colaboración entre alumnos, gestionada por el profesor. A partir de ahí la utilización de esos conocimientos se debería regir por el criterio de ordenar las ideas para verbalizarlas de algún modo. Así, los mapas conceptuales (Ríos/Salvador, 2008) resultarían trascendentales. Unir cada parte del comentario a desarrollar atendiendo a una jerarquización y con expresiones asociadas a cada una de las partes compete al ámbito del estímulo de destrezas en el terreno de la expresión. De momento no hemos llegado a la forma externa del comentario, pero sí que nos acercamos a establecer el armazón que nos posibilite su desarrollo o redacción.

Es obvio que este proceso pasa de una fase ensamblaria (presencia del lenguaje oral para establecimiento de las nociones a desarrollar) a una concreción escrita. La interacción en la enseñanza de lenguas y literatura se abre, por lo tanto, a una fase oral previa a la escritura, en la que se irán poniendo los cimientos para el ordenamiento de B.

Establecidas las partes y los complementos argumentativos de cada una de esas partes como puntos de apoyo a las opiniones vertidas sobre A, comenzaremos la redacción de un texto de llegada (B), meta que, en el caso de ser por colaboración, nos llevaría a buscar, también de forma interactiva, las expresiones más adecuadas para cada caso. Concretar lo que queremos decir en cada apartado, regirlo por máximas pragmáticas, nos llevará a sintetizar determinados conocimientos en ideas que los resumen. Ejemplos podrían ser las partes introductorias o preámbulos al comentario, las de cierre o conclusión, pero también los marcadores discursivos que nos ayuden a ordenar la lectura de los virtuales receptores, las nominalizaciones y las anáforas. De ahí la necesidad de una exposición clara y concisa.

En otros lugares (Piquer, 2004: 186) determinamos la actividad en el aula marcada por la interacción (puesta en común) que podía llevar a las conclusiones a partir de la lectura de cuentos. Aquel sería el punto de partida para la construcción colegiada de un comentario.

Siguiendo en aquella línea, recomendaríamos los soportes informáticos de tratamiento de textos –incluyendo la proyección en aula– para ir construyendo fórmulas de redacción provisionales y presentando sus alternativas.

De nuevo aquí juega un papel importante la capacidad de expresión oral del alumnado que, al comunicar sus ideas, deberá desarrollar argumentos dirigidos a defender su postura ante expresiones alternativas. La provisionalidad de los discursos aportados por el individuo al resto del aula radica en su valor de foro. Ahora, los contenidos adquiridos por los alumnos y su puesta en relieve constituyen un trabajo fundamental para que el profesorado tenga presente qué tipo de conocimientos y qué tipo de habilidades expresivas tienen sus alumnos.

Partiendo de criterios como la adecuación pragmática del texto a desarrollar, tomaremos en cuenta el tema, el contexto en el que producimos B y la finalidad que tiene. En consecuencia meditaremos sobre aspectos como el grado de formalidad, coherencia, cohesión y corrección. Es decir, la supervisión en la generación de un texto de tipo académico se convierte en una práctica de escritura dirigida a partir de A, que cumplía un cometido bastante diferente.

La importancia de A radica, sin embargo, en que a partir de él se ha conseguido acercar a un grupo humano hacia una enciclopedia compartida. Es decir, desde los conocimientos que subyacen en cada una de las lexías, el alumnado puede ir ampliando una serie de aspectos que, puestos en común, hacen que lo que antes subyacía –implícitos del texto– pueda aflorar de una manera evidente para ampliar la información y la formación del grupo.

Ese criterio de enciclopedia compartida sirve también a la hora de tomar en consideración el proceso de escritura. Por lo tanto, nos encontramos ante una doble vertiente del aprendizaje colectivizado: la interpretación de un texto de partida y la construcción del discurso hermenéutico con un determinado grado de formalidad. De ahí que se procure un grado de adecuación formal lógico con el tipo de discurso académico que se genera en el momento de poner en común las ideas. En definitiva, se trata de preparar al alumno para poder desarrollar habilidades concretas de la escritura. Se le está acercando, por ejemplo, al uso de la lengua en un examen. Eso, evidentemente, resulta primordial para desarrollar las habilidades lingüísticas de aquellos que escasamente llegan a manejar un uso coloquial muy primario de las lenguas a causa de su incorporación reciente a una nueva sociedad.

3. El producto final

Las posibilidades de desarrollar un texto B de manera individualizada no deberían pasar, por supuesto, prescindiendo de una fase de puesta en común de ideas. Más en el caso que nos ocupa. Que el inmigrante, pongamos por caso, se incorpore a la adquisición de determinado tipo de discursos, necesita de una socialización. Es decir, la práctica colectiva puede servir de apoyo más que el ejercicio aislado.

De todos modos, no podemos obviar que la formación del alumno en la redacción tiene mucho de personal. El estilo, esa forma individualizada de la expresión, requiere también de unos criterios de adecuación, fijación de la formalidad, estipular las expresiones de marcación y conexión del discurso, incluso la disposición de léxico como punto culminante de la redacción a la que se quiere dotar de “estilo”. No obstante, si conseguimos que un inmigrante fije unas pautas discursivas para desarrollar un texto formal, estamos consiguiendo que dé un paso adelante en cuanto a su formación lingüística.

En nuestro caso se trata de acercarse a un texto académico y, en consecuencia, las líneas de trabajo deberán ir encaminadas en este sentido. El profesor, en este punto, se convierte en un supervisor de la redacción que se encargará de revisar aspectos variados de la construcción del nuevo texto: desde la coherencia hasta la ortografía, como venimos explicando. Estamos hablando de un proceso que nace en las técnicas de búsqueda de información, el tratamiento de ella y la producción en la vida académica (López Río, 2008).

Todo ello, sobre el ejemplo expuesto, supone un contraste de superestructuras textuales y, al tiempo, nos acerca al conocimiento de dos de sus tipos: el de partida y el de llegada. Se trata de una estrategia según la cual, a partir de un texto, podemos incluir facetas diversas del conocimiento, usarlas en sus relaciones hipertextuales, para llegar a restablecer una opinión (especulación) sobre el texto A. En ese caso se trata de gestionar esos conocimientos adquiridos –amplificación de A– para continuar

con la administración y gestión de otros que subyacen en todas las disciplinas, los que van indefectiblemente ligados a la comunicación: los lingüísticos. De ahí que la gestión de cualquier disciplina pase por la del conocimiento lingüístico en el momento de organizar y desarrollar el discurso escrito. De ahí la necesidad de comunicar de un médico, de un geólogo, de un economista, de un juez o de un político.

En definitiva, la propuesta gira alrededor de dos ejes: los cambios producidos en el repertorio del lector (Iser, 1987) después de la lectura y del comentario del texto, por un lado, y la organización de ideas con la modalización y modelización de un escrito académico como punto de llegada.

El discurso escrito, obviamente, se nos presenta como un grado de la expresión en el que hay que considerar el carácter meditado, planificado, que se le ha atribuido desde los análisis lingüísticos más rudimentarios. Ahora bien, no debemos desechar las posibilidades como antesala de una exposición oral programada, pautada, en la que entran en juego otras habilidades que, en ese caso, pertenecerían al ámbito de la oratoria, nada menospreciable en los tiempos de sequía que caracterizan política y medios de comunicación.

Con lo expuesto no hemos intentado otra cosa que facilitar la ruptura del corsé que constriñe el *modus operandi* del alumnado y del profesorado en el aula. Las recetas al respecto, los guiones-panacea ofrecidos por publicaciones varias, no deberían impedir la iniciativa de la libertad que nace al intentar interpretar un texto y que, en modo alguno, deberíamos impedir al disponer pautas marcadas de un modo estricto. Es el profesor quien mejor conoce a sus alumnos, quien mejor sabe cómo encauzarlos hacia la comprensión y hacia la expresión de los textos. Los manuales podrían, por lo tanto, servir como fondo de armario, elemento de consulta de valor incalculable, soporte técnico del profesional.

Ahora bien, el profesor que conoce a sus alumnos también sabe de sus diferencias culturales. Esto es, no únicamente por su procedencia geográfica, también las de tipo social o sexual. En ese sentido debemos mostrar atención a la figura del enseñante en su potencialidad de transformador de la sociedad, algo que la pedagogía crítica tuvo como fundamento.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.
- Bernárdez, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- Cassany, Daniel (2000): "Fonaments per al comentari de text". *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, N. 22. Barcelona, Graó, pp. 7-17
- Cassany, Daniel (2007): *Esmolar l'eina. Guia de la redacció per a professionals*. Barcelona, Empúries.
- Cuenca, María Josep (1996): *Comentari de text*. Picanya, Bullent.
- Guasch, Oriol (2001): *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona, Graó.
- Iser, Wolfgang, (1987), *El acto de leer*. Madrid, Taurus.

- Landow, George P. (1992): *Hipertexto*. Barcelona, Paidós.
- López Eire, Antonio (1995): *Actualidad de la retórica*. Salamanca, Hespérides.
- López Ríó; Joaquim (2008): *El comentari de text: un instrument didàctic. Per una pedagogia del discurs*. València, Universitat de València, tesis doctoral.
- Piquer, Adolf (2004): “La relació hipertextual en el conte. Propostes per a una gestió del coneixement literari”. En Pitarch, Vicent, et alii (Eds.) *La llengua i la literatura: història i actualitat*. Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, pp.177-188.
- Ríos, Isabel y Vicent Salvador (2008): *L’ensenyament del discurs escrit*. València, Bromera.