

Leer e interpretar textos en contextos escolares o académicos. Variaciones en torno a viejas ideas

Gustavo Giménez

gimenezg63@gmail.com

Escuela de Ciencias de la Educación. Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades

Hace muchos años Umberto Eco publicó *Lector in fabula* (1978), una de las obras capitales de la semiótica moderna que sentó un pilar fundamental para pensar la lectura como un proceso de construcción de significado. En ella se expresaron algunas de las ideas más originales y productivas para comprender que el significado de un texto “no está allí en el texto mismo” sino que es el producto de la interacción y producción conjunta entre quien lee con lo que lee, es decir, entre el texto y su lector. La lectura, por tanto, no debería ser pensada ya como una tarea de “descubrir algo que está en el texto”, una suerte de actividad guiada por un secreto que es necesario sacar a la luz, sino como un complejo proceso donde ambos agentes implicados, el texto y su lector, operan de manera mancomunada en la construcción del significado; cada cual aporta a este proceso interactivo que no podría entenderse sino como una relación: ni el texto tiene en y por sí todo lo necesario para ser interpretado, ni el lector interpreta cualquier cosa que guste, por más motivado que esté para hacerlo, cuando lee un texto.

Este trabajo no pretende ahondar en las definiciones del autor italiano sobre lo que los semiólogos llaman una “semiótica pragmática” ni sus aportes a la teoría de la recepción; ello excedería con creces el alcance y sentido que se desea imprimir a esta reflexión. Sólo intentamos comprender aquí, utilizando alguna de las reflexiones de Eco, cómo es o qué forma podría tomar el proceso de interpretación que experimenta el lector de un texto académico. En tal sentido, nos valemos de algunas de sus reflexiones más generales para realizar un ejercicio metacognitivo: imaginar cómo sería posiblemente el proceso de lectura modelizado por un texto, qué haría un lector ante un texto concreto, qué “movimientos cooperativos” emprendería ese lector modelo cuando lo lee, siguiendo para ello algunas de las definiciones de Eco.

No nos mueve, sin embargo, el solo afán hermenéutico de comprender e hipotetizar qué o cómo hace un lector para interpretar un texto sino que intentamos ir más allá todavía: imaginar qué podría hacer un profesor en clase para acompañar de mejor manera los procesos de lectura de otros; nuestro objetivo es, clara y ambiciosamente, didáctico. Comprender o tener un modelo claro sobre la lectura permitiría arribar a la reflexión sobre buenas maneras de enseñar a leer a quien lee; esa es nuestra principal hipótesis: un modelo claro sobre cómo es la lectura y qué hacemos los lectores cuando leemos permitiría, en algún sentido, construir un horizonte de referencia común para que profesores y estudiantes interesados por leer de buena manera los textos que se ofrecen en una asignatura se propongan metas y acciones comunes.

Dos ideas propias de la reflexión didáctica motivan, entonces, este trabajo: la primera es que la didáctica es una disciplina atravesada por los problemas de la práctica (Feldman, 1999); son, efectivamente, los problemas de la enseñanza los que mueven las búsquedas de horizontes teóricos; la segunda es que hay teorías que permiten, mejor que otras, derivar tecnologías, ello es, “formas de o para el hacer” (Feldman, 1999). Ambas reflexiones ponen

el acento en la relación entre la teoría y la práctica, y nos permiten justificar porqué releer a Eco si nuestro interés es enseñar o acompañar a otros a leer mejor; entendemos que la didáctica es una disciplina aplicada pero no en el sentido de que vuelve “adecuados” los conocimientos de otros campos para ser transmitidos sino que los vuelve “instrumentales”, ello es, los reutiliza como lo haría una “teoría práctica”: un cuerpo de saberes que está sujeto al rigor, sistematicidad y reflexión disciplinada propios de cualquier teoría, pero que son prácticos en tanto intentan conservar el contexto y los sentidos de la práctica, del tal o cual hacer, en el que aparecen los problemas. La teoría no orienta ni dirige la actividad práctica (Feldman y Palamidessi, 1995), sino a través de nuestras intenciones, de lo que hagamos o queramos hacer con ella.

La teoría de Eco, al menos la expresada en su *Lector in fabula*, nos permitiría no solo comprender lo que los lectores hacemos con los textos sino también pensar una tecnología didáctica para la lectura.

El *Lector in fabula*

Algunas ideas que desarrolla Eco en la citada obra resultan altamente motivadoras para pensar la lectura en contextos de práctica escolar o académica. Tomaremos algunas de ellas, y quizás de manera simplificada, atendiendo a la finalidad arriba esbozada: imaginar cómo puede un profesor acompañar a sus estudiantes en la lectura de un texto escrito, o un lector experto a otros lectores novatos.

La primera es, quizás, la que plantea que todo texto, es una *máquina perezosa* que exige del lector un arduo *trabajo cooperativo* para colmar los múltiples espacios de lo que “no está dicho” o de lo que “ya está dicho” y, por lo tanto, no vuelve a decirse. Todo texto está incompleto, y hay que actualizarlo, completarlo en lo que no tiene o trae, con el trabajo de la lectura; en este sentido conviene remarcar que la lectura es un *trabajo* del lector (una intensa actividad, diríamos nosotros) que requiere de su parte de ciertos movimientos *cooperativos, activos y conscientes*.

La idea de una actividad intensa y voluntaria como condición inexcusable para operar con un texto, sustancia por naturaleza incompleta, y la caracterización de la lectura como un trabajo de “llenado de espacios en blanco” que coopera con el funcionamiento semiótico de un objeto (el texto) son también claves para pensar toda didáctica de la lectura: enseñar a leer consiste, entre otras cuestiones, en ayudar a que otro encuentre las mejores maneras de reponer eso que los textos no traen, de cooperar con su natural pereza semiótica. El trabajo de la lectura consiste, entonces, en rellenar los múltiples *espacios en blanco* que un texto trae, en reponer todo aquello que ya está dicho de antemano o no está dicho porque el autor ha supuesto que el lector debe saberlo.

Junto a esta idea de la lectura como “re/llenado” o trabajo cooperativo de completamiento, Eco plantea otra, más que significativa a nuestro entender: todo texto postula a su destinatario (a su lector) como condición indispensable para su significado. El autor de un texto prevé cierto lector (precisamente su *lector modelo*) que representaría la competencia óptima para cooperar en la actualización del texto de la manera en que él ha previsto. El lector modelo no se identifica con el lector personal e histórico mejor dotado para leer un determinado texto, sino con el conjunto de aquellas estrategias interpretativas que mejor cooperarían con él para moverlo de su natural pereza y hacerlo funcionar en su plena potencia significativa. Todo texto, desde esta perspectiva, prevé a su lector modelo; ofrece instrucciones acerca de cuáles son las mejores estrategias cooperativas para hacerlo funcionar. La lectura implica, por tanto, la comprensión de cuál o cuáles estrategias de

lectura requiere un texto para significar plenamente: para interpretar qué significa un texto es necesario comprender qué estrategias, o movimientos cooperativos, serán mejor conducentes en esa tarea; implica un trabajo en el que, fundamentalmente, el lector debe comprender qué herramientas tiene a disposición y cuál debe utilizar.

La lectura, entonces, implica un trabajo de *cooperación textual* en tanto requiere de la actualización permanente de las intenciones que el enunciado contiene virtualmente y se da entre dos estrategias discursivas: la del autor, que ofrece señales e instrucciones en el texto para que este sea leído, y el lector, quien debe interpretar esas señales y actuar en consecuencia. Ello resulta capital para una didáctica de la lectura: enseñar a leer es, entre otras cuestiones, enseñar a interpretar lo que el texto requiere para ser interpretado, las instrucciones o señales que este emite en ese sentido, y actuar en consecuencia. La tarea de los profesores resulta, por tanto, la de acompañar a los lectores noveles a identificar esas señales que el texto presenta y la de ofrecer de un repertorio de estrategias para actuar en consecuencia.

Los pasos cooperativos de la lectura

A partir de esas definiciones, Eco (1978) describe los pasos cooperativos básicos que un lector realiza para comprender e interpretar un texto, y que en cada caso particular adquirirá un relieve diferente conforme a las estrategias que su autor haya planeado.

Antes de ser leído, el texto se presenta como una *manifestación lineal*; en su superficie textual, aparece como una cadena más o menos indiferenciada de palabras. Es sobre esa cadena que el lector activará una serie de pasos e instrumentará diferentes códigos en el trabajo de su lectura.

La primera actividad consiste, pues, en definir las *circunstancias de enunciación* del texto; es la primera relación que el lector establece entre esa manifestación lineal y las *circunstancias posibles* en que el texto fue enunciado: qué intenciones pudo haber tenido quien escribió el texto, quién es su autor, cuál sería el lector típico de textos de esa clase, cuáles los rasgos más llamativos de su materialidad, etc. La primera gran hipótesis consiste, entonces, en anticipar quién, para qué y para quién, cómo, etc. escribió ese texto quien lo hizo. Esto resulta un buen aporte para la didáctica de la lectura: los lectores necesitan aprender a interpretar señales en el texto que le permitan construir una imagen lo más adecuada posible, aunque por cierto nunca definitiva, de todo aquello que rodeó la producción de un texto; ello permitirá sin dudas anticipar la tarea de lectura y tomar las previsiones en cada caso sobre el esfuerzo que le será requerido por el texto.

En este primer acercamiento al texto, el lector realiza una hipótesis acerca de la *identidad del mundo representado* en él y la deja en suspenso hasta que pueda establecer una afirmación definitiva. Es decir, hipotetiza acerca del carácter *real* o *ficcional* del texto que está leyendo, si se corresponde o no con determinado orden convencional del mundo conocido y compartido como real o no. Esta segunda actividad básica permite establecer el contrato fundante de la actividad de lectura: aceptar lo que se diga en orden a los parámetros de lo verdadero, falso o posible, o de lo más o menos verosímil. Si anticipa que va a leer una noticia sobre un hecho ocurrido o una demostración de un hecho fáctico el contrato de lectura será sensiblemente diferente a cuando intuya que está frente a un hecho literario o inventado.

A partir de esas primeras grandes actividades anticipatorias el lector emprenderá el arduo trabajo de actualizar las estructuras discursivas que el texto ofrece a partir de la aplicación de una serie de códigos y subcódigos, devenidos de su conocimiento sobre el mundo en general y/o sobre el lenguaje en particular a partir de sus enciclopedias personales disponibles. Comienza entonces el trabajo de “llenado” significativo de los blancos o huecos que el texto ofrece. Sin ánimo de exhaustividad y a los solos fines ilustrativos, mencionaremos algunas de esas estrategias decodificadoras que el lector activa en cada texto y que en cada caso particular podrán complejizarse o no conforme a la estrategia productiva de su autor.

1. La primera¹ gran actividad es, sin dudas, de naturaleza lingüística: el lector recurre al sistema léxico que tiene disponible en forma de *diccionario* y localiza propiedades semánticas básicas de las palabras, expresiones y relaciones que el texto manifiesta o expresa. Ésta es la etapa básica de *decodificación* que todo lector realiza conforme a sus códigos léxico (diccionario) y gramatical de referencia: decodifica palabras, frases y oraciones completas. El desconocimiento del significado de alguna palabra o expresión en el plano textual, así como de las relaciones semánticas entre ellas, será un obstáculo importante en la tarea de cooperación lectora y que el lector de alguna u otra manera deberá esforzarse por salvar buscando en un diccionario convencional, preguntando a un lector especializado, infiriendo a partir de palabras cercanas, etc. Esta es una buena señal para quienes acompañan procesos de lectura en estudiantes nóveles: asegurarse de buenos procedimientos para que el diccionario que requiere el texto esté completo o disponible: los glosarios, las búsquedas compartidas, las explicaciones de términos técnicos, etc. ayudan en buena medida a esta tarea.

2. Otra actividad de naturaleza lingüística y cognitiva, la segunda siguiendo la enumeración iniciada, refiere a la actualización de las redes de *coherencia* que el texto establece. El lector desambigua ciertas expresiones (pronombres, conectores, sinónimos, etc.) y establece conexiones de significado entre las distintas partes de un texto a partir de señales más o menos explícitas de cohesión. Además, establece redes de significado entre distintos fragmentos de un texto (que se comparan entre sí, que expresan causas o efectos unos de otros, que asientan condiciones necesarias de algo expresado, etc.) restableciendo la coherencia con la cual aquel ha sido concebido. Actualizar estas señales no resulta muchas veces un trabajo simple que se deriva del significado léxico de ciertos conectores o expresiones (*entonces, luego, no obstante, etc.*) sino que requiere el establecimiento de conexiones más profundas ente fragmentos o porciones mayores de un texto. Los lectores inexpertos necesitan muchas veces ayuda específica para hacer consciente y reflexivo el trabajo en torno a las conexiones semánticas medulares de un texto (qué ocurrió antes y qué después, qué es causa y qué efecto de qué, qué se infiere de qué, qué se opone a qué, etc.); ello suele constituir muchas veces la posibilidad de ingresar a órdenes más complejos de la significación de un texto.

3. Existen también otras actividades de decodificación, relativas a universos discursivos o genéricos antes que lexemáticos, que permiten al lector anticipar u orientar su lectura. Sus enciclopedias personales, sus conocimientos de otros textos y géneros discursivos, le permiten reconocer algunas *convenciones retóricas* o *estilísticas* que prefiguran en buena

¹ Decimos “primera” no en el sentido cronológico de la actividad de lectura sino a los fines de esta exposición donde, siguiendo a Eco, se parte de códigos relativos a la superficie lingüística de los textos hacia códigos más complejos relativos a la enciclopedia cultural e ideológica de los lectores. Sin dudas, los códigos que el lector instrumenta en la lectura son recursivos e iterativos: son interdependientes y se repiten una y otra vez.

medida no solo el tipo de texto que está leyendo sino también los esfuerzos que les serán requeridos en relación a él. Si lee en un texto “había una vez”, realizará previsiones de lectura específicas y orientadas, diferentes sin dudas a cuando lea “Nos los representantes de...”, o “Entre el Sr. X denominado en más el locador...”; en un caso, podrá concluir y anticipar que está al frente de un tipo de narración, mientras que en los otros de una proclama o de un contrato comercial.

Desde el punto de vista de una didáctica de la lectura, este tipo de de/codificación discursiva constituye una pieza valiosa en tanto quienes están iniciados en la producción e interpretación de discursos específicos (el científico, por ejemplo) y en el dominio de sus sistemas de codificaciones representan quienes mejor pueden transmitir y hacer conscientes tales particularidades a quienes intentan ingresar a una comunidad discursiva; específicamente, quienes leemos y escribimos textos académicos como parte de nuestra actividad profesional podemos iniciar a otros en el conocimiento y práctica del sistema de codificación típico de ese tipo de discursos: la referencia a la voz de otros (“Acordamos con X cuando expresa que...”); las formas de aludir a algo ya anticipado para volver sobre el asunto (“En el capítulo X hacíamos alusión a...; cabe ahora reforzar la idea de...”); su metadiscursividad típica (“no es intención de este trabajo ahondar en...”); etc. El discurso académico conlleva múltiples tipos de señales y particularidades genéricas en pro de su legitimidad y validez que constituyen no solo normas para su producción y circulación sino también códigos particulares para su interpretación. La explicitación y el trabajo minucioso y anticipado en torno a esas particularidades (la cita, la referencia, la metadiscursividad, la personalidad/impersonalidad, la paratextualidad típica, etc.) constituyen herramientas valiosas para los lectores que intentan ingresar a una comunidad discursiva.

4. Siguiendo con la idea de Eco de la lectura como “completamiento de los espacios en blanco” del texto y del esfuerzo interpretativo que ello implica, las *inferencias* constituyen sin dudas el motor del movimiento cooperativo del lector. Una inferencia representa ese movimiento cognitivo que pone un significado allí donde este no está, ya sea por simple omisión o porque puede ser deducido. Las inferencias no constituyen un tipo de decodificación lingüística (como los diccionarios o los sistemas de cohesión gramaticales) ni referencias a ciertas convenciones de los géneros discursivos y su praxis; representan una sofisticada y demandante actividad intelectual según la cual el lector repone algo que no está dicho en razón de la natural economía discursiva de los textos que apela a toda la enciclopedia y estrategias de razonamiento disponibles. Algunas inferencias pueden ser resueltas por el conocimiento de ciertos *cuadros comunes* de conocimiento compartido; si un lector lee en un periódico que *hubo un asalto en un supermercado* podrá reponer más o menos rápidamente lo que el texto no dice (qué es un supermercado) tomando como referencia la propia información experiencial (cómo son los supermercados, para qué los usa la gente, de qué y cómo se componen, etc.) sin necesidad quizás de búsquedas suplementarias. Un cuadro es, precisamente, una estructura de datos que sirve para representar una situación estereotipada de la vida real.

Ahora bien, lo común puede resultar una suposición del autor como parte de su estrategia discursiva, pero no ser tal para todos los lectores; aludiendo a universos discursivos específicos, nociones como “técnica”, “mercado” o “tipo textual” quizás resulten cuadros comunes para algunos lectores iniciados en algunas disciplinas pero no para quienes todavía no lo son, y sobre ello descansará en buena medida la posibilidad de una inferencia feliz o no. Quienes están iniciados en el conocimiento de un campo discursivo específico y de sus

cuadros comunes típicos, los profesores especializados por ejemplo, deberían velar para asegurarse de que lo común efectivamente así lo sea y evitar presuposiciones al respecto. Al igual que las convenciones propias del género discursivo que aludíamos más arriba, los cuadros comunes (nociones y teorías de base) de una disciplina son llaves de acceso sustantivas a la interpretación de un texto; explicitar esas nociones una por una (y no suponerlas) es una tarea valiosa con que los lectores especializados pueden acompañar a quienes se proponen ingresar a una comunidad discursiva.

5. Hay otro tipo de inferencias que no están basadas en conocimientos comunes sino en *cuadros intertextuales*; el lector completa algunos blancos textuales estableciendo relaciones entre lo que está leyendo y otros textos u otros tipos de textos, análogos o no. Las enciclopedias de lectura son claves para el establecimiento de relaciones entre los textos que se leen y los ya leídos: entre distintas obras del mismo autor, del mismo género, de la misma época o campo temático-discursivo, de distintas épocas, campos, temas y referencias. Estas relaciones son múltiples y se establecen en todas las direcciones: en torno al contenido, las convenciones discursivas, las formas, etc. También, resultan una pieza clave para quienes acompañan tareas de lectura con intérpretes noveles: advertir estas relaciones, hacerlas explícitas o visitar los textos aludidos constituyen buenas estrategias para que los lectores especializados puedan cooperar con los recién iniciados. Reparar algún desconocimiento de estos en torno a algún texto citado, referenciado o aludido en otro texto, constituye un impulso más que significativo para cooperar en su interpretación.

6. Otro tipo de codificación, en orden a los movimientos cooperativos que toda lectura implica, es la *ideológica*: los lectores, aún sin proponérselo, proyectan en su lectura el propio sistema de valores y/o visiones de mundo de su propia cultura o de la cultura de pertenencia común; en tal sentido, ninguna lectura es inocente en tanto se lee siempre de acuerdo a un código cultural de referencia según el cual, el altruismo o la solidaridad, por ejemplo, podrían resultar valores positivos, o la mentira y la corrupción, negativos. Los textos movilizan universos ideológicos que no siempre son o están explícitos, que se hacen visibles a partir muchas veces de señales tácitas o difusas, y cuya interpretación impulsa o define muchas veces el movimiento cooperativo de quien lee. La interpretación de esas señales, la emergencia de estas configuraciones o la discusión sobre las múltiples formas en que los universos ideológicos pueden emerger en los textos, constituyen algunos de los aportes principales que los lectores especializados en un campo pueden efectivizar para acompañar a quienes se inician en él. Y no nos referimos solo a los “macrovalores” que organizan el universo de referencia como valores “positivos o negativos” sino a ciertas referencias teórico/ideológicas que organizan la matriz de muchos textos: estructuralismo, sociologismo, espiritualismo, marxismo, entre muchas otros “ismos” definen perspectivas teóricas y marcos de referencia que, advertidos por el lector, orientan la interpretación de los significados particulares de un texto. Muchas veces, son los lectores especializados o expertos quienes mejor pueden acompañar la interpretación de estos órdenes englobantes de significado.

7. Diccionarios, enciclopedias personales, relaciones internas (con lo dicho en otra parte del texto) o externas (con otros géneros, otros textos, otros universos de ideas, etc.) se activan necesariamente en el trabajo cooperativo que el lector emprende y conforman la matriz que permite construir el/los significado/s de un texto. Cada autor, en tanto productor estratégico de un texto según decíamos, postula un conjunto óptimo de iniciativas interpretativas para ser leído (su lector modelo); en otras palabras, un diccionario, una/s enciclopedia/s, un tipo

de relaciones internas o externas, un tipo de asociaciones ideológicas, etc. que tienen mejor chance de cooperar con el texto. Enseñar a leer un texto implica, entre otras cuestiones, acompañar al lector a tomar las mejores decisiones e iniciativas que cooperen con la interpretación de los textos. Y quien está iniciado en el oficio de leer algún tipo de textos no es solo quien mejor puede moverse cooperativamente en el trabajo de su lectura sino también quien mejor puede acompañar a quienes aún no lo están en esa tarea; quien mejor puede interpretar las estrategias interpretativas que un texto demanda puede ayudar a otros a comprenderlas, evaluarlas y activarlas. Esa es la base de este trabajo y del ejercicio que a continuación presentamos: una didáctica de la lectura debe preocuparse por interpretar las estrategias interpretativas que cada texto postula para su lectura; el lector modelizado por cada texto es el horizonte de referencia para desarrollar procesos efectivos de lectura en quienes están iniciándose en esa labor.

8. A continuación proponemos el siguiente ejercicio: a partir de un texto de uso común en los circuitos académicos (un aula de los primeros años de una carrera universitaria) nos proponemos interpretar no lo que dice el texto sino cuál es el movimiento de lectura, el paso cooperativo, en términos de Eco, que un lector modelizado por el texto realizaría en cada instancia; luego, sistematizar ese trabajo cooperativo e inferir a partir de él estrategias didácticas; actividades de lectura que un profesor podría proponer a sus estudiantes en su formación como lectores de ese tipo de textos.

Proponemos, entonces, la lectura de un fragmento² del texto “Neoestructuralismo y paradigmas de política económica” de Osvaldo Néstor Feinstein³ cuya circulación es común en los primeros ciclos de las carreras de Economía de la UNC. A continuación, y a los solos fines de este ejercicio, presentamos el fragmento completo sobre el que, posteriormente, intentaremos inferir los movimientos cooperativos de un lector imaginario.

² A los fines de este trabajo, focalizaremos solo un fragmento del texto aludido.

³ Osvaldo Feinstein es profesor del Máster en Evaluación de Programas y Políticas Públicas de la Universidad Complutense de Madrid, especialista en evaluación de políticas públicas.

1-Introducción

El propósito principal de este trabajo es presentar sintéticamente un conjunto de paradigmas de política económica importantes en la discusión actual, considerando en cada caso el diagnóstico, la estrategia, el marco teórico presupuesto y el marco teórico subyacente.

Se espera que a partir de este esfuerzo de síntesis resultará posible aprehender los enfoques en su totalidad y percibir también las semejanzas y las diferencias entre los mismos, así como sus limitaciones. De este modo se intentará contribuir a la elaboración de políticas apropiadas (y a la crítica de las inapropiadas). Para focalizar los esfuerzos tendientes a elaborar un marco sucedáneo se perfilan en la sección final algunos rasgos de un paradigma neoestructuralista.

El trabajo se inicia con una discusión acerca de la necesidad de paradigmas en la elaboración de la política económica y la función de los mismos. Las secciones siguientes presentan cuatro paradigmas de política económica: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo. En la penúltima sección se considera el modo en que los paradigmas presentados encaran la situación de estanflación. La sección final presenta otro enfoque: el neoestructuralismo.

2-Función y necesidad de paradigmas en la elaboración de políticas económicas

Los paradigmas de política económica (PPE) consisten en repertorios de orientaciones básicas que focalizan la atención en un conjunto limitado de variables independientes (instrumentos de política económica y variables exógenas) y variables dependientes (objetivos de política económica). El paradigma aporta una perspectiva y es como una lente a través de la cual se percibe la realidad. Así, un monetarista concentra sus esfuerzos en el análisis de la oferta monetaria y de las “imperfecciones” del mercado; un Keynesianista en el nivel de demanda efectiva; un ofertista en los impuestos que restan motivaciones de ahorro, la inversión y el trabajo; un estructuralista en las rigideces institucionales.

Estos paradigmas cumplen una función importante desde el punto de vista de la economía de pensamiento, ya que reducen de modo drástico la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos. En esta forma se facilitan considerablemente tanto el diagnóstico como la formulación de estrategias para la elaboración de políticas.

Cabe notar la interdependencia entre diagnóstico y estrategia. El diagnóstico es siempre intencionado; se lo formula desde una perspectiva determinada consciente o inconscientemente. Incluso cuando se limita a un mero inventario la descripción implica una selección y ésta a su vez presupone criterios de evaluación. A veces se cree que a partir de un diagnóstico “puro”, de un estudio “positivo” (sin componentes normativos) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así. En efecto, aun si se pudiera realizar tal estudio absolutamente normativo, constituiría un salto lógico (un *non sequitur*) derivar recomendaciones. Como lo expresara David Hume, no es posible derivar el “deber ser” a partir del “ser”; hacerlo es incurrir en el llamado “sofisma naturalista”. Para derivar recomendaciones de política es necesario que se introduzcan premisas valorativas en alguna parte del argumento. Lo que puede suceder (y sucede con frecuencia) es que dichas premisas estén implícitas.

Algunos autores han creído necesario que dichas valoraciones sean explicitadas por quienes formulan las recomendaciones. Pero es cuestionable la viabilidad de esta tarea. Lo importante es que se perciba con claridad que toda recomendación de política económica implica determinado (s) juicio (s) de valor, y como corolario, que al cambiar los juicios de valor pueden (aunque no necesariamente)

cambiar las recomendaciones. La explicitación de estos juicios de valor podrá hacerse más eficazmente por los críticos de las posiciones que por sus defensores.

En resumen, todo paradigma selecciona un conjunto de variables en las cuales centra la atención. Considera algunas de éstas como independiente y otras como dependientes. Y esta selección generalmente se encuentra asociada a una visión del sistema. Una visión del modo en que funciona el sistema (un modelo de diagnóstico) y del núcleo de políticas y orientaciones básicas (estrategia). El diagnóstico proporcionará insumos clave para la estrategia; a su vez la estrategia condiciona el tipo de diagnóstico que se lleva a cabo (“diagnóstico intencionado”). El cuadro siguiente sintetiza la discusión:

Cuadro 1. Componentes de los paradigmas de política económica

Nivel analítico:	}	-Variables independientes: Exógenas Instrumentos
		-Variables dependientes: Intermedias Objetivas
Nivel sintético:	}	-diagnóstico -estrategia

Hay pues una visión del funcionamiento del sistema que corresponde tanto a un conjunto de variables como de relaciones que vinculan dichas variables entre sí. O sea que estas relaciones analíticas guardan correspondencia con una visión sintética del modo de funcionamiento del sistema (por ejemplo, con el sistema de precios como un sistema de equilibrio, o con la oferta monetaria como una variable exógena).

Por cierto estas visiones están apoyadas en razonamientos económicos. Sin embargo, cabe observar que en algunos casos este apoyo es ilusorio y que en rigor la teoría invocada a veces incluso aporta argumentos en sentido contrario de los que se pretenden fundamentar. Este será uno de los aspectos que el presente trabajo intentará demostrar.

Los paradigmas constituyen marcos orientadores que dirigen la atención de modo selectivo. Y es precisamente en esta selectividad donde radica la fuerza y la debilidad de los paradigmas; la fuerza, porque simplifica la complejidad de lo real, suministrando un repertorio de preguntas y de pautas a seguir en su respuesta (por ejemplo preguntas acerca de la asignación de recursos y respuestas en términos del modo de funcionamiento del mercado); la debilidad, porque en algunas situaciones determinadas las preguntas que el paradigma sugiere pueden ser irrelevantes y lo mismo puede ocurrir con el tipo de respuesta hacia el cual se orienta el PPE; en estos últimos casos lo que queda en el umbral puede ser más importante que el campo de atención iluminado por el paradigma.

Las secciones siguientes de este trabajo presentarán un conjunto de paradigmas. En las experiencias de política económica se presentan casos en los cuales resultaría difícil identificar el paradigma dominante. Las políticas requieren a veces compromisos entre grupos sociales y el resultado puede ser un híbrido de filiación paradigmática cuestionable. Sin embargo, hay casos en que la hegemonía de un paradigma es nítida (lo cual está asociado con la conformación del bloque en el poder); además, con frecuencia en la discusión sobre política económica se encuentran grupos que se adhieren prácticamente sin reservas a alguno de los paradigmas por presentar. Por ello parece conveniente realizar una presentación sintética de los mismos con el fin de posibilitar su aprehensión global y tratando de identificar sus potencialidades y sus limitaciones. No se pretenderá realizar una evaluación de los resultados de la aplicación de estos paradigmas, tarea que excede los límites de este artículo.

A continuación, proponemos la relectura del texto por secuencias interpretando e imaginando cuál es el movimiento de lectura que el lector modelizado por el texto emprendería en cada tramo. Se trata de una labor que se propone no ya comprender lo que el texto dice sino hipotetizar cuál sería el paso cooperativo que un lector activaría en cada momento, para inferir, posteriormente, cómo ayudar a que un lector real pueda actuar de manera análoga a ese lector hipotético, supuesto por el texto. Se trata, en todo sentido, de un trabajo de “metalectura” en tanto interpreta hipotéticamente cómo se desenvuelve el trabajo de lectura de un lector, cómo en cada instancia o tramo textual objeto de la lectura el lector activa una estrategia interpretativa que le permitiría comprender lo que está leyendo, integrándolo con lo anteriormente leído y le permite avanzar en su recorrido. Es, sin lugar a dudas, una hipótesis de trabajo que puede resultar significativa para comprender cómo un lector, en este caso un lector previsto por el texto, activa relaciones, enciclopedias, códigos y un conjunto de conocimientos variados en su trabajo cooperativo con el texto.

En el cuadro que continúa exponemos, entonces, en dos columnas segmentos o tramos del texto objeto de la lectura y el movimiento que, hipotéticamente, el lector previsto activaría para interpretarlos.

Neoestructuralismo y paradigmas de política económica - Osvaldo Néstor Feinstein	Pasos para una lectura cooperativa
<p>1-Introducción</p> <p>El propósito principal de este trabajo es presentar sintéticamente un conjunto de paradigmas de política económica importantes en la discusión actual, considerando en cada caso el diagnóstico, la estrategia, el marco teórico presupuesto y el marco teórico subyacente.</p> <p>Se espera que a partir de este esfuerzo de síntesis resultará posible aprehender los enfoques en su totalidad y percibir también las semejanzas y las diferencias entre los mismos, así como sus limitaciones. De este modo se intentará contribuir a la elaboración de políticas apropiadas (y a la crítica de las inapropiadas). Para focalizar los esfuerzos tendientes a elaborar un marco sucedáneo se perfilan en la sección final algunos rasgos de un paradigma neoestructuralista.</p> <p>El trabajo se inicia con una discusión acerca de la necesidad de paradigmas en la elaboración de la política económica y la función de los mismos. Las secciones siguientes presentan cuatro paradigmas de política económica: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo. En la penúltima sección se considera el modo en que los paradigmas presentados encaran la situación de estanflación. La sección final presenta otro enfoque: el neoestructuralismo.</p>	<p>1) El lector lee con detenimiento la Introducción.</p> <p>Antes que nada, el lector reconoce que la Introducción es un segmento valioso en tanto le ofrece un mapa inicial que esboza a grandes rasgos no solo el contenido del texto cuya lectura emprenderá sino también el modo en que el autor lo ha concebido y escrito, y el tipo de lectura que le será requerida.</p> <p>En efecto, en la introducción el autor hace referencia explícita a los núcleos temáticos de su texto: diagnóstico, estrategia y marcos teóricos de diferentes paradigmas de política económica de discusión actual: <i>monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo</i>; luego <i>estanflación</i> y <i>neoestructuralismo</i> hacia el final); Y también destaca que es una presentación sintética (no profunda ni extensa) con el sentido de que el lector pueda contar con los enfoques en su totalidad y pueda apreciar sus semejanzas y diferencias en pro de la elaboración de políticas apropiadas.</p> <p>Aun cuando el autor explicita que es una presentación sintética, el lector queda alertado de que se trata de una exposición teórica diversificada (no es la narración de un caso, sino varias teorías condensadas) y advierte qué tipo de lectura le será requerida (atenciosa, razonada, concienzuda, etc.)</p> <p>2) El lector hipotetiza una posible estructura para la presentación de cada paradigma que parece ser continua: el diagnóstico de cada paradigma, la estrategia (el paradigma en sí) y el marco teórico y sociopolítico de cada uno. Anticipa que estos tres elementos organizarán u ordenarán la lectura cuando avance en el desarrollo de cada paradigma; hipotetiza que sobre cada paradigma económico, se realizará un diagnóstico, se definirá en que consiste la estrategia propia del paradigma en sí y se ofrecerá un marco teórico y político para completar la comprensión. Para confirmar su hipótesis recorre rápidamente el texto para ver si tales elementos (diagnóstico, estrategia y marcos) están explícitos en él (a manera de subtítulos, por ejemplo).</p>

	<p>3) Dada la centralidad del término, el lector se pregunta qué es un paradigma y busca en sus conocimientos previos ejemplos de otros paradigmas, económicos o generales (paradigmas ideológicos, culturales, estéticos, lingüísticos, etc.) que le permitan comprender o definir con alguna precisión el lexema clave que parece ser capital en todo el texto. Es posible que, aun cuando conozca el significado general del término, busque mayor precisión en enciclopedias de uso común o especializado.</p> <p>4) Posiblemente, el lector relea cuáles serán esos paradigmas que va a tratar el texto en detalle para tener una idea inicial de conjunto y activar alguna idea previa en relación a ellos: monetarismo, keynesianismo, economía de la oferta y estructuralismo. También, advierte que hacia el final se presentará un análisis en conjunto sobre la estanflación e intenta activar algún conocimiento primario en torno a tal noción; en caso de no contar con esa información o que ella sea poco precisa, es posible que intente, por ejemplo, asociarlo con alguna expresión conocida (inflación, deflación, etc.)</p> <p>6) El lector advierte que además de los cuatro paradigmas mencionados cerrará con un último enfoque (el neoestructuralismo) y es posible que se pregunte por qué dice que el último es un enfoque y no otro paradigma; hipotetiza que enfoque y paradigma son términos análogos y que, de no serlo, el autor precisará la distinción.</p> <p>7) Después de estos movimientos en torno a la Introducción, comienza a leer el texto, avanzando paso a paso y sin saltar nada.</p>
<p>2-Función y necesidad de paradigmas en la elaboración de políticas económicas Los paradigmas de política económica (PPE) consisten en repertorios de orientaciones básicas que focalizan la atención en un conjunto limitado de variables independientes (instrumentos de política económica y variables exógenas) y variables dependientes (objetivos de política económica). El paradigma aporta una perspectiva y es como una lente a través de la cual se percibe la realidad. Así, un monetarista concentra sus esfuerzos en el análisis de la oferta monetaria y de las “imperfecciones” del mercado; un keynesianista en el nivel de demanda efectiva; un ofertista en los impuestos que restan motivaciones de ahorro, la inversión y el trabajo; un estructuralista en las rigideces institucionales.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 1° párrafo</p> <p>Advierte que hay una definición técnica de “paradigma” y decide leerla con atención puesto que identifica que su comprensión es clave y asegurará buena parte de la comprensión del tema central (los paradigmas de política económica)</p> <p>También identifica una comparación (“es como una lente”) a la cual presta especial atención por considerarla un complemento de la definición. Definición y comparación, resultarán la clave de entrada al texto, para comprender la noción principal, y el lector advierte que en el éxito de ese inicio descansa buena parte del éxito de la comprensión de todo o buena parte de lo que sigue. Por ello, lee y relea los ejemplos de “lentes” de cada paradigma (qué mira cada uno) intentando comprender la especificidad de cada uno según lo que mira. Para ayudarse en esa tarea es posible que anote al margen del texto algún esquema simple que le permita mantener las relaciones leídas: monetarista / oferta monetaria; keynesianismo / demanda; ofertismo / impuestos; estructuralismo / institucionalidad</p>

<p>Estos paradigmas cumplen una función importante desde el punto de vista de la economía de pensamiento, ya que reducen de modo drástico la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos. En esta forma se facilitan considerablemente tanto el diagnóstico como la formulación de estrategias para la elaboración de políticas.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 2º párrafo</p> <p>Advierte que el sentido de este párrafo consiste en comprender para qué sirven los paradigmas. Presta especial atención también a este párrafo que cree complementario del anterior: qué son y para qué sirven los paradigmas de política económica.</p> <p>Hay una expresión que considera especialmente importante tanto para comprenderla plenamente como para mantenerla disponible (y remarcarla, si es necesario): (los paradigmas) “<i>reducen la complejidad de lo real a un conjunto muy limitado de aspectos</i>”. Es posible que al costado del texto anote también “¿<i>Para qué sirven los paradigmas?</i>”</p>
<p>Cabe notar la interdependencia entre diagnóstico y estrategia. El diagnóstico es siempre intencionado; se lo formula desde una perspectiva determinada consciente o inconscientemente. Incluso cuando se limita a un mero inventario la descripción implica una selección y ésta a su vez presupone criterios de evaluación. A veces se cree que a partir de un diagnóstico “puro”, de un estudio “positivo” (sin componentes normativos) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así. En efecto, aun si se pudiera realizar tal estudio absolutamente normativo, constituiría un salto lógico (un <i>non sequitur</i>) derivar recomendaciones. Como lo expresara David Hume, no es posible derivar el “deber ser” a partir del “ser”; hacerlo es incurrir en el llamado “sofisma naturalista”. Para derivar recomendaciones de política es necesario que se introduzcan premisas valorativas en alguna parte del argumento. Lo que puede suceder (y sucede con frecuencia) es que dichas premisas estén implícitas.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 3º párrafo.</p> <p>Advierte que la clave de comprensión de este párrafo resulta de la relación entre diagnóstico y estrategia.</p> <p>Se detiene especialmente en las <i>características de un diagnóstico</i> (intencionado, implica una selección, etc.); posiblemente las remarca en el texto mismo o las destaca al costado.</p> <p>Se detiene también en una frase que, al menos en el inicio, rompe la relación que había anticipado entre diagnóstico y estrategia: “A veces se cree que a partir de un diagnóstico “puro”, de un estudio “positivo” (...) se pueden obtener líneas de acción o elementos para una estrategia. Pero esto no es así.” Esto lo pone en alerta para no caer en una relación simplificada y unívoca entre diagnóstico y estrategia, anticipando que la relación es más compleja. Posiblemente remarque esa frase o la destaque al margen.</p> <p>Lee con detenimiento la cita indirecta de Hume (“<i>no es posible derivar el deber ser del ser</i>”) y pone especial atención en ella: efectivamente, su experiencia lectora le indica que las citas suelen tener una función clave en los textos académicos o científicos y que los autores generalmente las eligen especialmente para cifrar un significado central: en este caso, infiere que el autor la seleccionó para reforzar la idea previa de que el diagnóstico y la estrategia no se relacionan naturalmente, y reforzar el alerta anterior de no vincular unívocamente ambos términos o conceptos.</p> <p>Lee nuevamente con detenimiento la frase “<i>es necesario que se introduzcan premisas valorativas</i>” e infiere que el “aspecto valorativo” es lo que impide la relación natural entre el diagnóstico y estrategia. Intenta conservar (al margen por ejemplo con algún esquema simple) la relación entre diagnóstico, estrategia y valoración”. El alerta tiene un significado más completo: entre un diagnóstico y una estrategia económica hay un elemento subjetivo, una valoración (no es una relación exacta ni mecánica).</p>
<p>Algunos autores han creído necesario que</p>	<p>El lector lee detenidamente el 4º párrafo.</p>

<p>dichas valoraciones sean explicitadas por quienes formulan las recomendaciones. Pero es cuestionable la viabilidad de esta tarea. Lo importante es que se perciba con claridad que toda recomendación de política económica implica determinado (s) juicio (s) de valor, y como corolario, que al cambiar los juicios de valor pueden (aunque no necesariamente) cambiar las recomendaciones. La explicitación de estos juicios de valor podrá hacerse más eficazmente por los críticos de las posiciones que por sus defensores.</p>	<p>Busca una frase potente del párrafo que le permita comprenderlo, y la halla en la que inicia con “<i>Lo importante es que se perciba con claridad que...</i>” La lee con detenimiento en tanto hay una prevención explícita del propio autor sobre lo que está planteando que refuerza sus propios alertas, y que refuerza, completa y se integra con la comprensión del párrafo anterior: entre diagnóstico y estrategia hay “algo” relativo al valor (juicio de valor, una valoración) que impido que se relacionen mecánicamente.</p> <p>Es posible que decida resaltar esta frase y/o registrar al margen del texto con algunos signos las expresiones “política económica / juicios de valor / relatividad”</p>
<p>En resumen, todo paradigma selecciona un conjunto de variables en las cuales centra la atención. Considera algunas de éstas como independiente y otras como dependientes. Y esta selección generalmente se encuentra asociada a una visión del sistema. Una visión del modo en que funciona el sistema (un modelo de diagnóstico) y del núcleo de políticas y orientaciones básicas (estrategia). El diagnóstico proporcionará insumos clave para la estrategia; a su vez la estrategia condiciona el tipo de diagnóstico que se lleva a cabo (“diagnóstico intencionado”). El cuadro siguiente sintetiza la discusión:</p>	<p>El lector lee detenidamente el 5° párrafo.</p> <p>Advierte que el autor plantea un resumen de lo antes dicho y presta especial atención ya que puede favorecer la comprensión de lo que venía leyendo (destaca la expresión “en resumen”).</p> <p>Advierte que, además de los dos términos ya mencionados (“diagnóstico y estrategia”), hay otras dos expresiones que aparecen por primera vez: “variables independientes y dependientes” y “sistema”. Estas parecen caracterizar o estructurar los paradigmas.</p> <p>También, agrega otro elemento a la relación diagnóstico/estrategia: no solo dependen de elementos valorativos sino que son relaciones de doble sentido: uno condiciona al otro y viceversa.</p> <p>Establece algún esquema provisorio que vincule las expresiones: “paradigma, diagnóstico, estrategia, variables dependiente y variables independiente” y que le permita conservar esas relaciones y tenerlas a mano para proseguir con la lectura.</p>
<p>Cuadro 1. Componentes de los paradigmas de política económica</p> <hr/> <p>Nivel analítico: -Variables independientes: Exógenas Instrumentos -Variantes dependientes: Intermedias Objetivas</p> <p>Nivel sintético: -diagnóstico -estrategia</p> <hr/>	<p>El lector lee detenidamente el cuadro 1</p> <p>Evalúa si el esquema ayuda a organizar los elementos anteriores de otra manera y decide si detenerse en el cuadro o seguir con la lectura.</p>
<p>Hay pues una visión del funcionamiento del sistema que corresponde tanto a un conjunto de variables como de relaciones que vinculan dichas variables entre sí. O sea que estas relaciones analíticas guardan correspondencia con una visión sintética del modo de funcionamiento del sistema (por ejemplo, con el sistema de precios como un</p>	<p>El lector lee detenidamente el 6° párrafo.</p> <p>Advierte que la expresión “pues” anticipa alguna conclusión de algo planteado anteriormente y lee con atención lo que continúa. Confirma su hipótesis interpretativa previa: un sistema depende de variables (no es fijo). Presta especial atención a la expresión “o sea” esperando una paráfrasis clarificadora: “estas relaciones analíticas” (relaciones que vinculan</p>

<p>sistema de equilibrio, o con la oferta monetaria como una variable exógena).</p>	<p>variables) ofrecen una visión sintética del sistema. Presta especial interés al “por ejemplo” invocado, intentando clarificar la relación sistema de precios=equilibrio y oferta monetaria=variable exógena.</p> <p>Lee detenidamente la relación entre los términos “sistema” “variables” “relaciones” y vuelve al cuadro anterior e intenta establecer relaciones significativas entre el párrafo y el cuadro 1.</p>
<p>Por cierto estas visiones están apoyadas en razonamientos económicos. Sin embargo, cabe observar que en algunos casos este apoyo es ilusorio y que en rigor la teoría invocada a veces incluso aporta argumentos en sentido contrario de los que se pretenden fundamentar. Este será uno de los aspectos que el presente trabajo intentará demostrar.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 7° párrafo.</p> <p>Evalúa si conviene detenerse en él o pasar al siguiente ya que es una especie de expansión o comentario del anterior para tomar una decisión: pasar al siguiente o detenerse en él porque retoma el concepto central: “paradigma”. La expresión “por cierto” le da la pauta del tono confirmatorio que tiene respecto de lo anterior; la expresión “sin embargo” lo alerta de una posible oposición. La frase refuerza el alerta en pensar el razonamiento económico (diagnóstico-paradigma) como exacto o natural. El metatexto (...<i>este trabajo intentará demostrar</i>) constituye un punto significativo de uno de los objetivos centrales que el autor imprimió a su escrito: la complejidad de las relaciones entre ciertas visiones simplificadas de la economía y los razonamientos económicos y la posibilidad de que ambas se contradigan.</p>
<p>Los paradigmas constituyen marcos orientadores que dirigen la atención de modo selectivo. Y es precisamente en esta selectividad donde radica la fuerza y la debilidad de los paradigmas; la fuerza, porque simplifica la complejidad de lo real, suministrando un repertorio de preguntas y de pautas a seguir en su respuesta (por ejemplo preguntas acerca de la asignación de recursos y respuestas en términos del modo de funcionamiento del mercado); la debilidad, porque en algunas situaciones determinadas las preguntas que el paradigma sugiere pueden ser irrelevantes y lo mismo puede ocurrir con el tipo de respuesta hacia el cual se orienta el PPE; en estos últimos casos lo que queda en el umbral puede ser más importante que el campo de atención iluminado por el paradigma.</p>	<p>El lector lee detenidamente el 8° párrafo.</p> <p>Identifica una nueva definición de “paradigma” y le presta especial atención para avanzar en la comprensión de lo que es un paradigma económico y sus características: son marcos orientadores y selectivos (lo liga con la idea de “lentes” anunciada previamente. De esa selectividad se deducen otras dos características: la fuerza y la debilidad posibles; su <i>fuerza</i> = simplifica la realidad y genera respuestas; su <i>debilidad</i> = puede generar respuestas irrelevantes.</p> <p>La caracterización se va complejizando (diagnóstico, paradigma, variables, valoración, fortaleza, debilidad, etc.) La resalta de alguna manera y/o la transcribe al costado (paradigma / fuerza + debilidad)</p>
<p>Las secciones siguientes de este trabajo presentarán un conjunto de paradigmas. En las experiencias de política económica se presentan casos en los cuales resultaría difícil identificar el paradigma dominante. Las políticas requieren a veces compromisos entre grupos sociales y el resultado puede ser un híbrido de filiación paradigmática</p>	<p>El lector lee detenidamente el 9° párrafo.</p> <p>Advierte a partir del metatexto (“las secciones siguientes de este trabajo...”) cómo seguirá el texto desarrollando un conjunto de paradigmas de determinada manera (sintética) y con un objetivo (identificar potencialidades y limitaciones).</p> <p>Rescata un nuevo alerta explicitado por el autor: la</p>

<p>cuestionable. Sin embargo, hay casos en que la hegemonía de un paradigma es nítida (lo cual está asociado con la conformación del bloque en el poder); además, con frecuencia en la discusión sobre política económica se encuentran grupos que se adhieren prácticamente sin reservas a alguno de los paradigmas por presentar. Por ello parece conveniente realizar una presentación sintética de los mismos con el fin de posibilitar su aprehensión global y tratando de identificar sus potencialidades y sus limitaciones. No se pretenderá realizar una evaluación de los resultados de la aplicación de estos paradigmas, tarea que excede los límites de este artículo.</p>	<p>dificultad para identificar dominancias. Ello establece una nueva caracterización de los paradigmas que agrega a las anteriores: “nítidos” o “híbridos”. Intenta establecer un esquema integrador que relacione los conceptos desarrollados al momento, sus relaciones y las características planteadas: paradigma, diagnóstico, valoración, variables dependientes/independientes, fuerza/debilidad, nítidos/híbridos.</p> <p>Hacia el final, el metatexto (<i>parece conveniente realizar una presentación sintética...con el fin de...No se pretenderá...</i>) le permite advertir y anticipar lo que vendrá (una síntesis, no una evaluación de resultados) así como hipotetizar algunas previsiones sobre el tipo de lectura que se le requerirá: concentrada, conceptual, pero no “excedida en sus alcances”.</p>
---	--

El ejercicio realizado, hipotetizar los movimientos de lectura de un lector modelizado por el texto, permite comprender que las tareas básicas en las que este coopera con el significado del texto son principalmente y entre otras:

- Identificar informaciones anticipatorias acerca de lo que se va leer seguidamente.
- Reconocer alguna recurrencia (o no) en la presentación de los temas expuestos para ordenar el movimiento de lectura.
- Inferir las modalidades de lectura que el autor ha previsto para el texto (lectura concienzuda y detenida, o de colecta de información, o bien relajada y de disfrute) y, en consecuencia, prepararse para leer de una manera y no de otra.
- Advertir algunos segmentos discursivos claves (como las definiciones, las comparaciones, los resúmenes, las conclusiones, los títulos y subtítulos, etc.) y tomar decisiones al respecto, ya sea leerlas con detenimiento, releerlas, resaltarlas, etc.
- Buscar “segmentos potentes” (frases, palabras, etc.) que concentran buena parte del sentido del texto o que, al menos, le aseguran la comprensión provisoria de lo que está leyendo.
- Advertir las intenciones comunicativas particulares que habría tenido el autor en cada tramo (exponer el diagnóstico de algo, por ejemplo, para comenzar a discurrir sobre un tema) y tomar las decisiones necesarias al respecto (leer con detenimiento el segmento, inferir qué se continúa, etc.).
- Evaluar permanentemente qué hacer frente a momentos críticos de la lectura (momentos de incomprensión o de comprensión dificultosa): detenerse y releer una y otra vez, o seguir con la lectura a la espera de que a futuro se fortalezca o clarifique la interpretación.
- Advertir relaciones de *consecuencia* (lo que está leyendo se continúa argumentativamente con lo que venía planteando el autor expandiéndolo, confirmándolo o reforzándolo); *oposición* (a partir de alguna marca –“sin embargo”; “no obstante”; etc.- se establece que lo que se continúa es opuesto o tiene un sentido visiblemente diferente a lo que se discurría hasta entonces); o *integrativas* (“en resumen”, en conclusión, etc.) que plantean condensaciones de significado de lo leído anteriormente.

- Identificar segmentos *metatextuales* donde el autor “habla sobre el mismo texto que está escribiendo” (“en este trabajo se plantea...”, “no es nuestra intención desarrollar...”, “...excedería los límites de este texto...”, etc.) y le permite realizar previsiones de lectura: focalizar las intenciones particulares del texto, comprender sus límites temáticos, no esperar ni buscar algo que no está desarrollado, etc.
- Realizar *esquemas provisionarios* (cuadros, gráficos, etc.) o *resaltar frases* en el margen del mismo texto o en otro espacio, que sirven de soporte o ayuda para seguir leyendo: permiten volver sobre ellos cuando sea necesario, ser comparados con información nueva que el texto agrega y expandir el esquema si resulta necesario, etc.

La comprensión de cómo serían algunos movimientos claves o básicos del lector modelizado por un texto constituye una hipótesis interesante de trabajo para un profesor o para un lector experimentado que acompañe a otro lector recién iniciado en el trabajo de lectura de cualquier texto o de un texto académico en particular; ello le permite orientar, si no todas, buena parte de ese trabajo de acompañamiento, haciendo explícitas y proponiendo esas mismas actividades, y orientándolo en su realización hasta que el lector menos experimentado gane en autonomía.

Entre otras tareas, el profesor o el lector experimentado pueden:

- Proponerle al lector que lea con detenimiento los paratextos (títulos, gráficos, introducciones, etc.), anticipe significados, sentidos o temas específicos, y prefigure “movimientos” de lectura (leer para compilar información, leer concienzuda y detenidamente para interpretar argumentos a favor o en contra de algo, leer rápidamente disfrutando un momento, etc.).
- Establecer con él un “plan de lectura” explícito: cómo se va a leer, qué se va a hacer primero, durante y después de la lectura, dónde conviene detenerse, qué hacer en los intervalos de lectura, etc.
- Activar en el lector inferencias anticipatorias sobre “qué espera encontrar” en el texto: ejercicios, cálculos, análisis de casos, exposiciones y definiciones teóricas, opiniones y argumentos, ironías, información densa, etc.
- Alertar sobre qué se le va a pedir al lector, qué tipo de actividad será la más requerida: abstraer, leer con detenimiento y releer, tomar alguna nota, detenerse en algunas partes, buscar información anexa, etc.
- Ayudar a advertirle las estructuras secuenciales que suelen presentar los textos: capítulos, párrafos, esquemas de apoyo, etc.
- Acompañar al lector a activar, antes de emprender la lectura del texto, algunos conocimientos básicos y previos (en el caso del texto leído, por ejemplo, sobre qué es un paradigma, un diagnóstico, una estrategia, un marco teórico y un marco sociopolítico, etc.). Esa activación de conocimientos previos puede proponerse a partir de lluvia de ideas y discusiones colectivas, de búsquedas enciclopédicas compartidas, de búsquedas de ejemplos de otros contextos o textos, de análisis compartido de ejemplos ilustrativos, de la realización de cuadros organizadores de los términos

claves, etc.

- Proponerle actividades de reconocimiento de todo el texto antes de leerlo a partir de una lectura exploratoria previa para reconocer sus partes, sus paratextos, con el apoyo de esquemas o cuadros con los títulos y subtítulos del texto, etc.
- Ayudar al lector a concentrar la atención en algunos párrafos o expresiones claves que él, como lector experimentado del texto, cree conveniente en tanto condensan significados importantes del texto.
- Asistir al lector en modalidades diversas de búsquedas enciclopédicas para aclarar o concentrar la atención en términos relevantes del texto; ello implica indagar qué conocimientos previos tiene sobre tales cuestiones, animarlo a buscar asociaciones con otros conocidos (por ej. estanflación/inflación), proponerle que realice mapas semánticos con características o con algunos términos asociados a ciertos conceptos o expresiones (términos derivados de “-flación” por ejemplo), proponerle búsquedas en textos adjuntos (diccionarios, páginas web, etc.); asistirlo en la realización de esquemas que se irán completando durante la lectura (por ej. PARADIGMAS / monetarismo, keynesianismo, economía de oferta, estructuralismo, etc.)
- Proponer “altos” en la lectura donde el lector pueda o deba detenerse y compartir con otros lectores los significados e hipótesis de lectura construidas hasta el momento.
- Advertir a los lectores el significado y valor de determinadas estrategias comunicativas que se concentran en algunos segmentos (ejemplos, comparaciones, citas textuales, etc.) y proponerle relecturas o estrategias para su buena interpretación.
- Invitar a los lectores a proponer títulos imaginarios a párrafos o segmentos del texto que concentren el significado de porciones menores y potentes del texto, y compartir esas producciones con otros lectores.
- Proponer la relectura de determinados segmentos que previamente ha evaluado como claves y que por tal requieren de una nueva lectura.
- Plantear situaciones o casos más o menos conocidos que permita a los lectores proyectar y/o reinterpretar algunas ideas abstractas o teóricas que el texto plantea; en el mismo sentido, construir definiciones, ejemplos o comparaciones sobre cuestiones que el autor no ha previsto, y compartirlas tanto con el lector especializado como con los otros lectores.
- Establecer situaciones colectivas de lectura para algunos tramos del texto que articulen lecturas compartidas entre varios lectores que han seleccionado previamente algunas frases, términos o conceptos dignos de ser rescatados.
- Proponer esquemas vacíos para que los lectores los completen mientras recuperan y organizan en ellos lo leído, y para que posteriormente los lectores compartan esas producciones entre ellos.
- Motivar las discusiones acerca del sentido que los lectores infieren sobre algunos tramos del texto (párrafos, frases, etc.) tanto en sí como en relación al texto global o a su función discursiva dentro en el texto global (por qué el autor los habrá escrito como lo hizo y lo escribió en esa parte del texto).

- Proponer a los lectores la escritura parafraseada de algunos tramos del texto, intentando con otras palabras mantener y/o reconstruir el significado de ese segmento para compartir posteriormente esas producciones con los otros lectores-escritores.

Esas y otras tantas actividades permiten pensar en algunas directrices de la tarea de enseñar a leer a otros:

- No habría que suponer que los lectores menos experimentados leen de igual manera o realizan las mismas actividades interpretativas que los lectores más experimentados.
- Pensar en los propios procesos de lectura, en lo que hacemos y cómo lo hacemos cuando leemos, permite a los lectores experimentados idear actividades para y durante la lectura de otros menos experimentados.
- Pensar qué estrategias particulares demanda la interpretación de textos específicos a los lectores que esos mismos textos modelizan, ayuda a pensar buenas maneras de leer y buenas actividades de lectura para todos los lectores.

Al menos en el inicio de un trabajo compartido y hasta tanto los lectores nóveles sean autónomos en su trabajo, conviene la presencia activa de un lector experimentado que proponga actividades para la lectura, ya sea antes, durante o después de ella, como algunas de las que se presentaron más arriba u otras tantas que pudiese imaginar.

Muchas de esas tareas implican compartir el trabajo con otros, rompiendo por algunos momentos la soledad o el aislamiento con que suelen leerse los textos escritos en ámbitos escolares o académicos. De igual manera, implica romper ciertas tradiciones donde los lectores leen fuera del espacio de las clases porque lo más importante en ellas está en lo que el docente tiene para decir y no lo que los lectores entienden de los textos que leen y lo que dicen de ellos. Ello cuestiona, de alguna manera, la hegemonía de la palabra expositiva de los profesores en las clases (al menos las del nivel superior) y la necesidad de compartir esa única palabra con lo que los textos “dicen” y los lectores “dicen de ellos” cuando los leen. Implica darle la voz a los textos y a sus lectores o, al menos, compartirla frecuentemente.

No hay demasiadas posibilidades de formar mejores lectores si no damos a leer mucho, si no leemos siempre y si no damos la posibilidad de hacerlo muchas veces con otros. Pero tampoco, si los que sabemos leer no ofrecemos pistas sobre cómo hacerlo ni dejamos hablar a los lectores sobre lo que cada cual cree o piensa que los textos dicen o sobre las maneras en que estos pueden ser leídos. No hay muchas formas de aprender cómo un lector experto lee si este no muestra lo que hace ni cómo lo hace; esto es una buena invitación para que otros intenten leer y hacer lo propio.

Bibliografía

- AAVV (2014). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (comp) Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/875>
- Alvarado Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de cultura económica. Bs. As.
- Benvegnú, María Adelaida y Espinoza Ana María (2012): “Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad” en *Espacios de Docencia*. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.
- Brunetti, P.; Stancato, C. y Subtil C. (2002): *Lectores y Prácticas. Maneras de leer de los*

ingresantes universitarios. Ferreyra Editor. Córdoba.

Carlino, Paula (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica. Bs. As.

Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs As

Ezcurrea, Ana María (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. UNGS. Bs. As.

Feldman Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique

Ferreiro, Emilia (2001): *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica. Bs. As.

Giménez, Gustavo (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Universitas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.

Giménez Gustavo (2011): “Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad” en Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones. Córdoba.

Giménez, Gustavo (2014): “La lectura de textos académicos como problema” en Giménez, Luque y Orellana (comp) *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. Universidad Nacional de Córdoba.

Gustavo Giménez (2014): “La lectura y escritura de textos en las prácticas universitarias. Más reflexiones en torno a un viejo problema” en Giménez, Luque y Orellana (comp) *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias, y voces*. Universidad Nacional de Córdoba.

Lerner Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Nogueira Sylvia (2013): “Sentidos de ‘integración’ de la lectura en la universidad: de la comprensión y producción de textos a la organización de equipos docentes” en Abadi A. et al: *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. UNGS. Cuadernos de la Lengua.

Petit Michele (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México.

Robledo Beatriz H. (2013): “Reflexiones sobre textos en contextos violentos” en Abadi A. et al: *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. UNGS. Cuadernos de la Lengua.