



De la cultura viva
al proceso de su escritura
*Proyectos didácticos interdisciplinarios
en la escuela primaria*

De la cultura viva
al proceso de su escritura
*Proyectos didácticos interdisciplinarios
en la escuela primaria*

Victoria Yolanda Villaseñor López

De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria

Victoria Yolanda Villaseñor López

Primera edición, agosto de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-291-5

P35

V5.2

Villaseñor López, Victoria Yolanda

De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos
didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria /

Victoria Yolanda Villaseñor López. – México : UPN, 2018.

363 p. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-291-5

1. Lingüística antropológica 2. Sociolingüística 3. Santa Ana
Trapiche, Oaxaca – Vida social y costumbres. I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*Para Aura Elisa, mi hijita adorada y su lucidez desconcertante;
para mi José Luis, cómplice amoroso, crítico indulgente
e incondicional compañero a prueba de balas; para mi Conchis,
cuando la vida nos regala la alegría de estar vivas y lúcidas...*

*Para Migdalia Luna, maestra y amiga excepcional,
y para los habitantes de Santa Ana, especialmente
para sus niños, ahora ya jóvenes, quienes escribieron su historia
reciente, con mi eterno agradecimiento y admiración
por enseñarnos a convertir los sueños en realidades vitales,
luminosas, posibles...*

*Para mis hermanos Antonio, Irma, Adriana, Norma
y Natalia, quienes son la historia de mi alma;
a la memoria de mi padre y mi hermano Salvador;
a la venerable memoria de Renato Prada,
quien generosamente me enseñó desde temprano*

lo esencial...

AGRADECIMIENTOS

Alguna vez escuché o soñé (finalmente da igual si forma parte de una), que no somos sino referencia a los demás. Quizá no tenemos otra condición de diálogo posible, de sentido, si no es a través de los otros: los contiguos, los compañeros, los amigos de siempre. Son muchos los seres que me han formado a estas alturas, pero ha ocurrido cuando he tenido la oportunidad y el tiempo de detenerme a sentirlos, a conocer, aprender y compartir sus búsquedas.

A veces he pasado más de largo, pero su huella en mi vida ha sido decisiva, sólo algunos nombres acuden hoy a mi memoria: Yola de la Garza, generosa, solidaria, entrañable compañera de andanzas a quien debo mi acercamiento más fidedigno a la didáctica de la lengua; le agradezco además nuestros prolongadas conversaciones y batallas compartidas... Mil gracias a Lupita Vargas, que desde hace años me enseñó lo que ahora recién entiendo de antropología y, mejor, ha dejado la huella de la amistad sensible en el corazón. Mi agradecimiento a Carmen Turrent, quien dedicó oídos y tiempo a la escucha atenta de este trabajo, a la generosa y propositiva interlocución. A Elisa González, colega y amiga del alma que leyó con sumo cuidado este trabajo extenso y me lo devolvió generosamente corregido; admiro mucho la inexplicable modestia suya en su contribución semifinal a mi escrito.

Mi agradecimiento eterno a Graciela Sánchez Guevara, quien sin parpadeo y con valentía generosa, solidaria, amorosa tomó en sus manos, con todas sus implicaciones, el desafío de ayudarme a concluir este proceso. En el mismo camino, han sido decisivas las presencias de Jorge Martínez, Samuel Hernández, Graciela Herrera, Julieta Haidar y Olivia Domínguez. Infinitas gracias.

ÍNDICE

PUNTO DE PARTIDA: A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	15
--	-----------

PRIMERA PARTE

CONTEXTO COMUNITARIO DEL PROYECTO ESCOLAR: ESCENARIOS COMUNICATIVOS E INTERACCIONES

PRELIMINARES.....	25
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

LOS ESCENARIOS Y SITUACIONES COMUNICATIVAS

ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.....	27
Etnografía mínima de Santa Ana desde el proyecto escolar	28
Flora, fauna y manantiales: los recursos naturales	31
La sociedad: costumbres y tradiciones.....	32
La escuela primaria de Santa Ana	35
La interacción y uso del lenguaje en contextos educativos	36
Etnolingüística y sociolingüística en el ámbito educativo	40
Estructura y componentes de la situación comunicativa	44

CAPÍTULO 2

LAS INTERACCIONES DURANTE EL DESARROLLO

DEL PROYECTO ESCOLAR	55
La planeación, diseño y propósitos del proyecto escolar	58
De las maestras a los alumnos: el proyecto y temas iniciales	61
Escritura de guiones y primera fase de entrevistas.....	65
La interacción entre las maestras y los padres de familia.....	70
La intervención docente en la primera fase de entrevistas	72
Situaciones inéditas de enseñanza y aprendizaje.....	74
La asamblea escolar: el desempeño de los equipos de colaboración	78
La construcción de nuevos marcos de regulación.....	84

CAPÍTULO 3

MARCOS DE REGULACIÓN Y AUTONOMÍA

EN LA SEGUNDA FASE DE ENTREVISTAS	89
Un planteamiento somero del modelo Sinclair-Coulthard	90
Las versiones finales de los temas de la primera fase.....	92
Los marcos de regulación y el contrato explícito	93
Autonomía: las apropiaciones lingüísticas, sociales y cognitivas.....	94
La conformación de los equipos de colaboración.....	95
La escritura de los informes de la segunda fase.....	97
Los recursos de la mediación didáctica.....	97
El Trapiche de Santa Ana	102

CAPÍTULO 4

HACIA LA PUBLICACIÓN Y PRESENTACIÓN

DEL LIBRO DE LA COMUNIDAD	107
Reunión con los padres de familia	107
Sin recursos para la publicación de la Monografía	109
Los apoyos gestionados se hacen llegar de todas partes.....	110
Otras gestiones para imprimir la Monografía.....	112
Preparativos finales: la edición del Libro para la imprenta.....	113
Notas de edición para el lector de la Monografía.....	117
La presentación de la Monografía: los géneros discursivos	119

SEGUNDA PARTE
LA MONOGRAFÍA DE SANTA ANA. NIVELES
LINGÜÍSTICO-TEXTUALES EN EL PROCESO DE ESCRITURA

PRELIMINARES..... 125

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA DE LA LENGUA: ENSEÑAR Y APRENDER

A INTERROGAR Y A PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS 131
Las hipótesis de partida: enfrentar textos completos 134
Todo aprendizaje es un proceso de estructuración
de una unidad compleja 138
Competencias lingüísticas comunes para leer y producir textos..... 141
Los módulos de aprendizaje: competencias estratégicas
y lingüísticas 143
El módulo de aprendizaje de la escritura-producción 148
Superar la discusión en torno a los modelos para leer y escribir 152
La didáctica de la lengua como campo de investigación propio 157

CAPÍTULO 6

CONCEPTOS CLAVE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

EN LA ESCUELA PRIMARIA 161
El contexto situacional y textual (Nivel N1) 164
Parámetros de la situación de producción (Nivel N2) 166
El tipo de texto según su función social (Nivel N3) 167
La superestructura-silueta del texto (Nivel N4) 169
La cohesión textual y coherencia discursiva (Nivel N5) 171
El nivel de la frase o lingüística de la oración (Nivel N6) 176
Las microestructuras: palabras y grafemas (Nivel N7) 177
La escritura como materialidad gráfica y lingüística..... 182

CAPÍTULO 7

MARCAS E ÍNDICES LINGÜÍSTICOS EN LOS TEXTOS

ESCOLARES PRODUCIDOS	187
Las marcas lingüísticas de las instancias de enunciación.....	188
Niveles lingüísticos de la propuesta didáctica integrada para la producción textual.....	190
Planos contextual-enunciativo, discursivo-textual y semiolingüístico.....	194
Sobre la articulación de las concepciones analíticas.....	197
La organización temática y discursiva general de la Monografía.....	200
El ámbito histórico de Santa Ana como contexto cultural cercano.....	207

TERCERA PARTE

**LAS INSTANCIAS DE ENUNCIACIÓN
A TRAVÉS DE LOS PLANOS DE SIGNIFICACIÓN
EN LA MONOGRAFÍA DE SANTA ANA**

PRELIMINARES	211
---------------------------	-----

CAPÍTULO 8

LOS PLANOS DE SIGNIFICACIÓN EN LOS TEXTOS

DE LA MONOGRAFÍA	215
Historia de la comunidad: Origen como relato histórico.....	220
Historia de la comunidad: Fundadores (texto narrativo descriptivo).....	233
Límites y colindancias (texto geográfico-jurídico).....	236
Las actas territoriales (texto geográfico-jurídico).....	238
Recursos Naturales: flora, fauna y manantiales (textos ecológico-jurídicos).....	242
Las Instituciones Educativas (textos narrativos).....	250

CAPÍTULO 9

LA SOCIEDAD: EL CONTEXTO CERCANO

DE TRADICIONES Y COSTUMBRES	259
La tradición de la fiesta patronal: los calendarios de celebración.....	260
Día de muertos o el ciclo anual de costumbres	264
Medicina Tradicional: su taxonomía básica.....	266
Culto a los muertos: recorrido actorial y fases rituales	270
La religión y sus recintos de culto (texto narrativo descriptivo)	273

CAPÍTULO 10

LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS O LA PRESERVACIÓN

DE LA TRADICIÓN	281
Agricultura: los actores de la actividad económica mayor.....	281
Ganadería: enunciación y observación colectiva.....	286
Piscicultura: progresión narrativa, progresión temporal.....	290
El Trapiche: la preservación de una actividad tradicional	295
La elaboración de panela: la construcción de un “objeto valor”	298

CAPÍTULO 11

LAS LEYENDAS DE SANTA ANA

La Piedra de los Compadres: la transgresión y el castigo.....	308
La barreta de oro: entre la prescripción y la prohibición.....	316
Los Duendes: un intercambio amistoso y lúdico	322
La Señora Blanca: el juego enunciativo y el papel del observador	328
La olla de oro o la pérdida del objeto valor	334

CONSIDERACIONES FINALES.....

REFERENCIAS.....

PUNTO DE PARTIDA: A MODO DE INTRODUCCIÓN

*En las aulas elevadas a la enésima impotencia
ya se da la asignatura de matar la inteligencia.*

Luis Eduardo Aute (2007) “La barbarie”, *Al día de hoy*.

*Los niños son visualizados como seres inteligentes, activos, curiosos,
llenos de iniciativas, responsables, sociables, capaces de hacer
y aprender mucho más que lo que se les pide generalmente.
Hay una confianza —legitimada por la experiencia— en que
TODOS pueden aprender, siempre que se les proporcionen
las condiciones adecuadas y no se les impida crecer.*

Josette Jolibert y Jeannette Jacob (coordinadoras) (2003, p. 205):

Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula.

Las dos caras de la moneda y sus escenarios cotidianos: la barbarie que se observa cotidianamente en las aulas de nuestro país; de la otra, la concepción educativa que tantos deseáramos para nuestros hijos y para nuestros niños: maestros, padres y adultos; formadores, investigadores y políticas educativas que trabajaran por construir una nueva visión sobre la práctica educativa y sobre la concepción de la niñez que aprende en las instituciones públicas; seres humanos en formación para quienes la escuela habría de contribuir en

el desarrollo de sus principales facultades cognitivas, lingüísticas y culturales.

Observar el primer panorama es por lo menos, inquietante. ¿Quién no lo ha experimentado en el cotidiano absurdo que aparece en las conversaciones con nuestros hijos sobre la escuela? Entonces el primer culpable a nuestro alcance suele ser el maestro, y para él, las condiciones laborales, el escaso salario y las no menos precarias condiciones de formación o profesionalización para comprender al sujeto, la materia y el contenido de su trabajo.

Si avanzamos un poco más alto en las responsabilidades del Estado Mexicano con respecto a la educación básica, quizá salten a la vista las drásticas diferencias económicas, la extrema pobreza que alcanza a millones de habitantes de nuestro país... el escaso presupuesto federal dedicado a la educación básica, a la media y a la superior.

Somos tercer o cuarto mundo en el escenario del mercado global y el subdesarrollo también alcanza las conciencias; uno a uno e imperceptiblemente, estos factores cooptan la construcción de un mundo mejor que precisamente no requiere ser prorrogado al futuro, sino que demanda desde hoy y cada día, el esfuerzo por entender lo que sí podemos hacer, cada uno, desde su ámbito de trabajo y de influencia.

En el panorama optimista, asistimos al escenario inédito que nos ofrece el *Proyecto Escolar* de una escuela de la Sierra Sur de Oaxaca, cuyos participantes se dieron a la tarea de *escribir* la Monografía de su comunidad: Santa Ana Trapiche.

Tal proyecto escolar, resuelto en proyectos didácticos específicos, nos aporta múltiples perspectivas para comprender que otras prácticas de enseñanza y aprendizaje de la cultura escrita son posibles entre los alumnos y maestros de nuestras escuelas y que lo que se requiere, materialmente hablando, no es demasiado.

En cambio, el desafío parece concentrarse en el papel asumido auténticamente por cada maestra o maestro, de cara a aquello que puede hacer, alcanzar y lograr con sus alumnos si lo planea,

lo reflexiona y pone manos a la obra con entera confianza en las inadvertidas y múltiples capacidades de sus aprendices. Si, además, esa maestra tiene la suerte de poder compartir ese sueño inicial con otras docentes atentas, receptivas a la buena semilla, entonces, *otro mundo es posible...*

Nuestro segundo epígrafe es la apuesta por entero al proyecto escolar que constituye, a la vez, el objeto de estudio elegido en este trabajo. Al respecto, construimos ciertas vías teóricas de acceso desde nuestros referentes conceptuales, desde nuestra estrechez de mirada que a veces nos obliga al rigor, pues son temas serios, fundamentales, los que se aspira a comprender a lo largo de esta investigación.

Por lo demás, la necesidad de mirar más allá de nuestro horizonte, nos obliga a una comprensión interdisciplinaria, interpelada a propósito de las múltiples aristas de nuestro corpus de trabajo: ese proyecto escolar muy singular y vital, diríamos en adelanto de lo que ahí observarán nuestros lectores, constituye una experiencia prodigiosa de intervención e interacción educativa y comunitaria, cuyos actores nos regalan múltiples asombros con los que una se va familiarizando, y llega a soñar que ese escenario puede ser replicado en tantas aulas y escuelas para que aprendan su lección más básica de compromiso.

Soñar y especular pueden ser alertantes sinónimos de nuestras propias trampas para permanecer en la inercia de lo que acontece a nuestro alrededor. Por ello, hubo que poner manos, concepciones y categorías analíticas a la obra, a fin de poder colocar en relieve las significaciones construidas en los textos escolares que componen la Monografía de Santa Ana.

Fue largo el camino antes de hallar, por un lado, un corpus de estudio pertinente, que ameritara dedicar un estudio minucioso sobre las prácticas y los productos de la cultura escrita, así como sus implicaciones generales, dada la potencialidad que el escenario observado nos muestra en relación al contexto educativo nacional.

Por otra parte, construir las vías metodológicas de comprensión para dar cuenta del proyecto de Santa Ana, se acercó varias veces a

un callejón sin salida que derivaba en una retórica de gran peso conceptual pero, irónicamente, poco dilucidadora de cómo y por qué la Monografía configura un proceso didáctico tan valioso para nuestros intereses de investigación, y para dar luz, viabilidad y sentido a la práctica didáctica de los profesores en relación con el contexto cotidiano de las aulas y sus actores. De ahí la relevancia del proyecto escolar que nos ocupa como escenario de referencia para otros maestros y alumnos de nuestro país.

Ante la complejidad de nuestro corpus de estudio, requerimos echar mano de varias disciplinas del lenguaje, a fin de apuntalarlo conforme a las dimensiones de las que nos ocupamos en cada una de las tres partes que componen este libro. En ese sentido, planteamos una perspectiva, constituimos una dimensión de la Monografía cada vez y poco a poco.

En la primera parte, integrada por cuatro capítulos, reconstruimos la configuración del contexto, de las situaciones y escenarios comunicativos que dan lugar al proyecto escolar que conforma nuestro corpus de estudio, constituido por el conjunto de textos de la Monografía. Se trata del trabajo desarrollado por los alumnos de la escuela primaria “Vicente Guerrero” en Santa Ana Trapi-che, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2008-2009.

Para ello, a lo largo de los capítulos involucramos disciplinas, como la etnografía educativa, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, a fin de dar cuenta del contexto distrital y comunitario del proyecto escolar, a partir del cual precisamos los escenarios comunicativos y las interacciones que nos permitieron entender el vínculo entre la escuela y la comunidad en el proceso de construcción de los saberes históricos y culturales de Santa Ana.

Cabe destacar que, a partir del proyecto escolar, las maestras orientaron diversas fases y propósitos, así como cada una de las tareas, y sortearon múltiples desafíos para el desarrollo de éste: desde la escritura de los guiones de las entrevistas que los alumnos realizaron a las personas mayores de la comunidad en torno a los temas que abarcó la Monografía, hasta el informe de dicha entrevista

conforme al contenido a presentar para la versión publicable de ésta.

En la segunda parte, compuesta por tres capítulos, dimos cuenta de una concepción didáctica integradora de las dimensiones contextual, discursiva y lingüística que atraviesan los procesos de lectura y escritura, según puedan plantearse durante la educación básica y, particularmente, en la escuela primaria.

Tal concepción, desarrollada en el campo de la didáctica de la lengua, nos permitió advertir qué componentes contextuales, discursivos y lingüísticos se activan durante el proceso de la puesta en texto de los ocho temas que constituyeron el proyecto escolar *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*.

Cabe mencionar que cada tema de la Monografía reúne un conjunto que va de dos a cinco textos-subtemas. A partir de tal necesidad descriptiva, construimos un marco de referencia basado en tres planos de significación: el plano contextual enunciativo, el nivel discursivo-textual y la dimensión semiolingüística, bajo los cuales rearticulamos los siete niveles de conceptos lingüísticos que propone Josette Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009) en torno al doble proceso de lectura-interrogación y escritura-producción de textos.

La autora plantea una serie de claves, índices o marcas que cada texto “entrega” al lector o al escritor, ya sea para la lectura o escritura de éste, durante el desarrollo de los proyectos didácticos. Tales claves de niveles lingüísticos se localizan atendiendo a los siguientes aspectos:

- 1) el contexto cercano y lejano de los aprendices respecto al texto a producir;
- 2) los parámetros de la situación comunicativa;
- 3) el tipo de texto;
- 4) la silueta gráfica característica (o *superestructura*);
- 5) los procedimientos sintácticos de cohesión textual y coherencia discursiva;
- 6) los recursos sintácticos que atañen a los niveles lingüísticos de la oración y la frase;

- 7) el componente morfológico que rigió la estructura del léxico (o *microestructuras*).

A partir del marco conceptual y metodológico de la segunda parte, en la tercera abordamos la descripción analítica de casi treinta textos que constituyen el desarrollo de todas las temáticas atendidas por los alumnos a lo largo y ancho del proyecto escolar. Dicho conjunto de textos integran la *Monografía de Santa Ana Trapiche*, y fueron todos desarrollados en el marco de un arduo proceso, primero de entrevistas a las personas mayores de la comunidad, y luego de escritura y reescrituras de los alumnos hasta lograr las versiones más acabadas.

En esta tercera parte, integrada por cuatro capítulos, atendimos el análisis de las versiones semifinales de los textos producidos por los alumnos, las cuales, en su gran mayoría, presentaron escasas variaciones con respecto a la versión final publicada.

En cambio, la versión final del texto fundamental. *Historia de la comunidad*, el cual constituye el primer tema de la Monografía en su versión publicada, presentó diferencias sustanciales con respecto a la versión semifinal. Tales diferencias atañen no sólo a una mayor extensión del tema histórico, sino sustancialmente al contenido semántico mismo del discurso.

En razón de ese conjunto de diferencias y transformaciones en *Historia de la comunidad*, en su versión publicada por las maestras y los alumnos de la escuela primaria Vicente Guerrero, nos planteamos una problemática singular que refiere a las instancias de enunciación; es decir, a la caracterización de las voces que toman a su cargo el saber histórico en cada momento, y contribuyen a una configuración discursiva y ética particulares. Tales dimensiones de estudio dieron entonces lugar a un análisis semiótico de tal discurso, que definimos como histórico didáctico en términos de una pluralidad de voces o polifonía enunciativa. Por tanto, dado lo extenso que resultó ese trabajo, así como las necesidades teórico analíticas que asumimos para *Historia de la comunidad* en su

versión final, dedicaremos un segundo volumen a dicha investigación. En ese sentido, ambos libros han sido escritos buscando la unidad y coherencia de cada uno, y atendiendo a la especificidad diferencial y temática de los destinatarios en cada volumen.

Esperamos que este libro logre contribuir a orientar las búsquedas de los maestros de educación primaria, en cuanto al significado que pueden dar e implementar a sus diferentes proyectos interdisciplinarios de comprensión y producción de textos a lo largo y ancho del currículum en el ámbito de su práctica docente.

PRIMERA PARTE
CONTEXTO COMUNITARIO DEL PROYECTO ESCOLAR:
ESCENARIOS COMUNICATIVOS E INTERACCIONES

PRELIMINARES

Hoy más que ayer, ese sistema [el educativo] debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo.

Yves Chevallard, 1991, p. 13.

Iniciamos la primera parte, integrada por cuatro capítulos, con la ubicación geográfica de Santa Ana Trapiche, en el distrito Villa de Sola de Vega, al que pertenece en el Estado de Oaxaca.

Desde este contexto, arribamos a una etnografía mínima de Santa Ana Trapiche, organizada en principio, a partir de los indicadores del INEGI, para Villa Sola de Vega. Tras presentar este marco básico, abordaremos otras dimensiones de la cultura comunitaria que el INEGI no considera, tales como las costumbres y tradiciones, festividades, celebraciones patronales, culto a los muertos, medicina tradicional, tradición oral, fundación e historia de la comunidad, entre otros aspectos relevantes para una perspectiva antropológica.

En el desarrollo de esta última parte del capítulo inicial, ubicaremos los servicios educativos a los que la comunidad tiene acceso, precisando ahí la relevancia del proyecto escolar *La Monografía*

de Santa Ana Trapiche, el cual fue desarrollado por los niños de la Escuela Primaria Vicente Guerrero. En seguida, presentaremos la etnografía mínima de la comunidad, incorporando las investigaciones que los alumnos de 5° y 6° grados realizaron y sistematizaron con su maestra en distintas versiones escritas. Tales indagaciones se realizaron a través de diversas entrevistas que los alumnos hicieron a las personas mayores de la comunidad.

Dedicaremos especial atención a la historia y a la fundación de Santa Ana, así como a la organización social, las costumbres y tradiciones, incluyendo la descripción de las principales actividades económicas que dan sustento a sus habitantes. Este marco nos permitirá analizar, en los capítulos de la segunda y tercera partes, los textos específicos que produjeron directamente los alumnos de 5° y 6° grados en torno a la historia de la comunidad, la sociedad, las actividades económicas o las leyendas que circulan a través de la tradición oral.

En los siguientes capítulos de la primera parte, reconstruimos el contexto en el cual se producen las situaciones y escenarios comunicativos que dan lugar al proyecto escolar, pues éste conforma justamente nuestro corpus de estudio. Se trata del trabajo desarrollado por los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, en Santa Ana Trapiche, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2008-2009. Para ello, a lo largo de los capítulos, involucramos disciplinas como la etnografía educativa, la sociolingüística, la pragmática y la etnografía de la comunicación, a fin de dar cuenta del contexto distrital y comunitario del proyecto escolar, a partir del cual precisamos los escenarios comunicativos y las interacciones que nos permitieron entender el vínculo entre la escuela y la comunidad en el proceso de construcción de los saberes históricos y culturales de los habitantes de Santa Ana.

CAPÍTULO I

LOS ESCENARIOS Y SITUACIONES COMUNICATIVAS ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Por mucho tiempo, y de acuerdo con las zonas que reconocían sus pobladores, el Estado de Oaxaca se hallaba dividido en siete grandes regiones: el Valle, la Sierra, la Costa, la Cañada, las Mixtecas Alta y Baja, el Papaloapan y el Istmo. Desde tiempos ancestrales se reconocían también esas Regiones, o partes de ellas, bajo las siguientes denominaciones: la Chinantla, la zona Trique, la zona Mixe, la Chontalpa, el Rincón, la Providencia, el Bule y la Montaña.

Actualmente, el Estado ha tomado una división política integrada por 570 municipios y 30 distritos, distribuidos en las siguientes 8 regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. Esta división política sitúa a Oaxaca como el Estado más complicado geográficamente en toda la República.

Santa Ana Trapiche, se localiza en la Región que corresponde a la Sierra Sur [franja al sur], en el distrito Villa de Sola de Vega, y comparte la mayoría de las características de relieve, clima, orografía, hidrografía, ecosistemas y recursos naturales del distrito al que pertenece.



El territorio de la Sierra Sur es sumamente montañoso, con extensas y muy diversas especies de flora y fauna. El suelo de esta región es de textura media, lo cual lo hace apropiado para la vegetación de selva baja y escasamente propicio para la agricultura. El clima es templado, de aproximadamente 18° C con escasos cambios durante el año.

ETNOGRAFÍA MÍNIMA DE SANTA ANA DESDE EL PROYECTO ESCOLAR

Todo cuanto puede saberse en torno a Santa Ana Trapiche, Villa de Sola de Vega, se halla en *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*, libro sobre la comunidad que realizaron los alumnos de la Primaria Vicente Guerrero, el cual constituye nuestro objeto de estudio a lo largo de este trabajo.

Algunos de los aspectos y temáticas comprendidos para Sola de Vega dentro del *Plan de Desarrollo Municipal 2008* son considerados dentro de la *Monografía de Santa Ana*. Se trata de los temas en torno a los cuales investigaron y escribieron los alumnos. Sus investigaciones partieron de la escritura de guiones, con base en los cuales

entrevistaron a diferentes personas de la comunidad. En este espacio, reseñaremos esas temáticas en el sentido que las abordaron los alumnos en la versión editada y publicada de la Monografía.

Sobre la historia de Santa Ana

El contenido desarrollado en *Retratos del pasado para valorar mi presente* abarca ocho grandes temas. Se inicia con la “Historia de la comunidad”, la cual comprende el periodo del último cacicazgo que vivieron y enfrentaron en la Revuelta los campesinos de Santa Ana. Dos subtemas integran tal contenido: el origen indígena remoto de la comunidad y su desarrollo histórico reciente (es decir, el que va aproximadamente de 1960 a 1970, abarcando la Revuelta), y el triunfo de los campesinos, quienes logran expulsar al cacique tras diez años de lucha. El siguiente subtema hace referencia a los fundadores de Santa Ana, que retornaron al poblado cuando las condiciones en la comunidad lo permitieron, aproximadamente en los inicios de los años setenta.

A través de un arduo proceso de entrevistas que los alumnos de la escuela realizaron a las personas de la comunidad que vivieron estos acontecimientos, luchando contra el cacique y sus aliados, es que los alumnos construyen, con la ayuda de sus maestras, su visión escrita sobre Santa Ana. Tal es el tema por entero de los siguientes capítulos. En esta primera parte llevamos a cabo un recorrido por el proceso escolar desarrollado a partir del proyecto escolar, mientras que en la tercera parte presentamos extensivamente la Monografía de Santa Ana desde el conjunto de textos que escribieron los propios alumnos.

Los alumnos de los tres ciclos escribieron una *Conferencia*, con la cual presentaron la *Monografía* publicada, tanto a la comunidad como a las autoridades de la zona escolar y distritales. En ese texto, refieren que Santa Ana “era una gran hacienda, la cual estaba en manos de un cacique llamado Adalberto Lagunas, quien explotaba

a los campesinos. En ese subtema se menciona cómo los campesinos, cansados de los malos tratos, deciden iniciar una lucha contra el cacique para expulsarlo de la comunidad” (Guadalupe Rojas Fuentes, 6º grado).

Entre las personas mayores de la comunidad que aún viven, y a las cuales los alumnos identificaron como quienes “lucharon para que Santa Ana llegara a ser libre”, consignaron los nombres de quienes también acompañaron el 8 de mayo de 2008 a los alumnos en la presentación que la escuela hizo de la Monografía publicada. Se trata de don Eusebio Apolinar Rojas Riasgo y su esposa, la señora Rutila Carreño Basaldú; don Ezequiel Ríos Basaldú y su esposa, doña Alejandrina Ríos Calvo; el señor Norberto Alonso Miguel; doña Rosalía Figueroa Ríos, viuda de don Juan Rojas Riasgo; doña Sofía Rojas Riasgo, viuda del señor Luis Rodríguez; doña Elisa Rodríguez Ríos y su esposo, don Eloy Rojas Riasgo.

Población e idioma

Santa Ana Trapiche es un pueblo muy pequeño enclavado en la Sierra Sur de Oaxaca; cuenta apenas con un total de 314 habitantes, de los cuales la mayor parte es joven en un 85% (alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 3).

Aun cuando el origen remoto de la población es indígena (procedentes de los pueblos zapoteco y mixteco), ya desde la instalación del cacicazgo hacia 1920, los pobladores de la comunidad se reconocen explícitamente como hispanohablantes.

Límites y colindancias: las actas del territorio

Entre otros temas que desarrollaron los alumnos en la Monografía, se halla la localización de los límites y colindancias del pueblo, los cuales identificaron al recorrer las mojoneras y otros puntos

límites, con base en los cuales realizaron el croquis de la comunidad, consultando además, para esta tarea, las Actas del Territorio que localizaron en la agencia municipal, a través del agente de bienes comunales.

Al establecer los límites geográficos, los alumnos mencionaron a los pueblos vecinos de Santa Ana en relación a los cuales cada comunidad establece y marca los límites “usando mojoneras, las cuales cada pueblo tiene que respetar” (Celeste de la Cruz Díaz, 3er grado). Por lo demás, los alumnos incluyeron en la versión publicada de la Monografía el croquis de Santa Ana que ellos elaboraron, con los límites precisos conforme se estatuye en las Actas del territorio que “posee la comunidad”, de las cuales insertaron también una copia en la propia Monografía publicada. Como se advierte a través de este tema, los alumnos estudiaron contenidos curriculares de matemáticas: las distancias recorridas entre cada límite del poblado y contenidos geográficos, a saber, los propios límites y colindancias e incluso, consultaron un documento jurídico, las actas territoriales que determinan la circunspección del área en la que se asienta Santa Ana Trapiche.

FLORA, FAUNA Y MANANTIALES: LOS RECURSOS NATURALES

Resulta evidente el interés curricular para ciencias naturales que los alumnos atendieron en este tema, orientados por sus maestras. “La Naturaleza”, como refiere Víctor Manuel Carreño Arreola, de cuarto grado, este tercer tema se divide en flora, fauna y manantiales, a través de los cuales se abordan aspectos en torno de “los animales y plantas que forman parte del ecosistema de Santa Ana”. Los alumnos se encargaron de comparar críticamente las condiciones naturales que existían cuando sus mayores eran pequeños, y las condiciones que rigen en la actualidad: la disminución de especies de animales y plantas que “existían antes”, así como otras especies que han sobrevivido hasta hoy.

Durante las sesiones de los equipos para trabajar sobre los recursos naturales (octubre y noviembre de 2008), los alumnos advirtieron distintas problemáticas que enfrenta la nueva generación: la extinción de algunas especies y la disminución significativa de otras, tanto animales como vegetales; la contaminación de ríos y manantiales; la disminución de las reservas de agua y el problema del manejo de la basura. Advirtieron especialmente sobre el daño que ocasiona al medio ambiente el consumo de plásticos, detergentes, pesticidas, así como el uso de fertilizantes para la siembra y para lograr las cosechas o hacerlas más productivas. En ese sentido, menciona Víctor Manuel, “en el apartado de los manantiales se da a conocer la importancia del cuidado del agua y cómo ésta ha ido disminuyendo de manera considerable para la población”. Discutieron algunos de los casos de cacería indiscriminada de algunas especies en peligro de extinción (por ejemplo, cierta clase de iguana) e instalaron carteles de “cuidado”, “advertencia”, “peligro”, y prescripciones en torno a la cacería de animales, el manejo de la basura y la contaminación del agua en distintos puntos estratégicos del pueblo: toda una campaña ecológica desde las jóvenes voces de la nueva generación.

LA SOCIEDAD: COSTUMBRES Y TRADICIONES

El cuarto tema se desarrolla en torno a la sociedad: es el más extenso de la Monografía, abarca trece subtemas entre los cuales se habla de cómo era el vestuario de antes y cómo es el de ahora, “las costumbres y tradiciones que han formado parte de la cultura de la población, y que consideramos relevante rescatar en nuestras entrevistas para conocerlas más a fondo y darnos cuenta de cómo han influido en las personas” (Ana Yazmín Miguel Escamilla, segundo grado).

Entre los subtemas relacionados con los usos y costumbres, los alumnos emprendieron una investigación amplia sobre la fiesta

patronal que se celebra dos veces al año en la comunidad (enero y julio), el Día de Muertos y el culto que se rinde a los difuntos. Abordaron, por lo demás, aspectos concernientes a la religión que se practica en el pueblo y su relación con celebraciones como la Semana Santa y la Navidad.

Un subtema relevante para Santa Ana está conformado por la medicina tradicional; los alumnos indagaron una clasificación de las plantas medicinales con las que la población cura diversas enfermedades conforme a los usos y costumbres en esta materia.

Actividades económicas

El quinto tema de la Monografía concierne a las actividades económico-productivas, las cuales se subdividen en tres clases principales: la agricultura, la ganadería y la piscicultura. De acuerdo a cómo presenta estos aspectos un alumno, tenemos que en estos subtemas “podemos encontrar información sobre la importancia de estas actividades para el sustento de las personas de la comunidad; además se incluyen los productos que se cosechan y los animales que cuidan las personas. También se muestra cómo la piscicultura, a pesar de ser una actividad económica reciente, ha influido de manera considerable en la población” (Edgar Misael Rodríguez Alonso, 3er. grado).

Respecto a la migración, y según lo que investigaron los alumnos con sus familias, este proceso económico ocurre poco en Santa Ana, aunque sí hay casos de hijos jóvenes que buscan empleo en Estados Unidos y, más escasamente, en el norte de nuestro país. Los hijos de los campesinos suelen continuar trabajando las tierras que constituyen la herencia de cada familia. Otros jóvenes continúan estudiando la secundaria y el bachillerato fuera de Santa Ana, algunos de ellos se van a estudiar a una escuela normal más cercana.

Respecto al trapiche, curiosamente, los alumnos no lo incluyen como tema dentro de las actividades económicas, lo cual obedece,

quizás, a que se trata de la actividad emblemática más tradicional del pueblo: el trapiche y la elaboración de panela, a juzgar por el nombre mismo que identifica a Santa Ana *Trapiche*.

El trapiche y la elaboración de panela

Según plantean el tema los mismos alumnos al dirigirse a la audiencia potencial de lectores de la Monografía, una alumna señala: “podemos encontrar una breve reseña de cómo la comunidad se reapropió del trapiche, que era propiedad del cacique. Además, se muestra paso a paso cómo se elabora la panela, la cual es un producto que las personas venden en las comunidades vecinas. Las personas a las que entrevistamos para este tema nos dijeron que es importante rescatar esta actividad, ya que forma parte esencial de la comunidad” (Vianney Yarisol Rodríguez Alonso, 5º grado).

Las leyendas de la comunidad

En este apartado de la Monografía, los alumnos investigaron, a través de la tradición oral de sus padres y abuelos, las principales leyendas “que han formado parte de la cultura de nuestra comunidad. Algunas leyendas que se rescataron mediante las entrevistas fueron: *La Piedra de los Compadres*, *La Barreta de Oro*, *Los Duendes*, *La Señora Blanca* y *La Olla de Oro*”, según comenta al respecto un alumno del tercer ciclo (Gabriel Arreola Alonso, 5º grado). Cabe destacar que *La Piedra de los Compadres* es una leyenda esencial para la comunidad, pues materialmente existe en Santa Ana: una piedra enorme en torno a la cual se han producidos diversas versiones sobre los poderes y milagros ligados a ella, e incluso, el pueblo ha destinado el día 2 de febrero como la fecha anual en que la celebra a través de “una misa y una convivencia” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 42).

LA ESCUELA PRIMARIA DE SANTA ANA

La comunidad sólo cuenta con dos planteles educativos que cubren el nivel preescolar y la primaria. Según lo comentó una de las alumnas al presentar la Monografía, en ese libro sobre Santa Ana, “se abordan temas referentes a la educación de los niños y niñas de la comunidad. Además, se hace una reseña de cómo los ciudadanos de Santa Ana lucharon para conseguir que en su comunidad existieran estas instituciones educativas” (Keila Ramírez Carmona, 2º grado). Esta lucha de los pobladores de Santa Ana abarcó muchos años de gestiones con las autoridades, pues la población tenía que pagar a los maestros para que sus hijos pudieran acceder a la alfabetización indispensable. De tal manera que la escuela primaria constituye un logro para Santa Ana, en el que sus pobladores trabajan día a día para mejorar las condiciones materiales de la construcción. Cabe mencionar que la primaria fue fundada en 1975, es decir, sólo cinco años después de que la gente comenzó a regresar a Santa Ana tras la Revuelta.

A continuación damos cuenta del contexto de comunicación y de las interacciones en que los alumnos y maestras desarrollaron la *Monografía de Santa Ana Trapiche*, Villa de Sola de Vega, desde la perspectiva de sus propios actores sociales: a saber, las personas mayores entrevistadas por los alumnos en torno a su historia reciente, la cultura, los usos y costumbres, entre otras dimensiones de la vida comunitaria.

El conjunto de temáticas indagadas por los alumnos y maestras de la Escuela Primaria Vicente Guerrero dio lugar a *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*, proyecto escolar que se resolvió concretamente en más de ocho proyectos didácticos que abarcaban, cada vez, las principales temáticas de la cultura comunitaria, y a los cuales se abocaron los alumnos y maestras durante el ciclo escolar 2008-2009.

LA INTERACCIÓN Y USO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La mayor parte de la interacción en las aulas escolares, en la relación entre maestro y alumnos, se desarrolla mediante situaciones de comunicación cara a cara, en las que los intercambios orales se suceden naturalmente en la vida cotidiana de los aprendices y sus profesores. Se pone de manifiesto ahí un nutrido grupo de géneros de uso, tales como organizar actividades, preguntar y responder, comentar, definir, explicar, analizar, e incluso discutir, pelear y resolver, o no, las desavenencias entre unos y otros actores del proceso educativo.

Se manifiesta así, quizá en su modalidad más evidente pero también más compleja, a través del uso oral de la lengua, la vida en las aulas y, con ella, la calidad incluso de las interacciones en cuanto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los dos actores básicos en este escenario comunicativo múltiple.

Se trata de una dimensión de la interacción humana que se halla centrada en la circulación del saber, si bien desde la prescripción curricular que emana de la obligación que tiene el estado de garantizar el servicio educativo, especialmente en educación básica. Tal obligatoriedad, en cambio, no nos dice nada sobre la calidad de la enseñanza ni del proceso mismo de aprendizaje.

Una mirada más atenta desde las disciplinas del lenguaje, a saber, la sociolingüística, la pragmática y la etnolingüística, nos permite poner de manifiesto en este capítulo las características específicas del *uso lingüístico*, de la *puesta en uso del lenguaje* (Benveniste, 1991 y 1998), tanto en las reuniones escolares plenarios como en las aulas, según éstas se realizaron a propósito del proyecto escolar *Retratos del pasado para valorar mi presente*, Monografía de Santa Ana Trapiche, durante el ciclo escolar 2008-2009.

Nuestro objetivo es enfocar y caracterizar lo que ocurre en ese conjunto de interacciones a propósito del proyecto escolar referido, a fin de poder entender cómo se manifiesta esa diversidad de

situaciones, cuáles son sus niveles y posibles tipologías. Tal vez bajo esa perspectiva podamos situarnos en condiciones de interpretar qué nos dicen esas formas discursivas de relación sobre la calidad misma del proceso de aprendizaje que, en adelante, se cierne en este caso sobre los saberes comunitarios y la restitución de un posicionamiento histórico e identitario para los alumnos participantes y para sus profesoras.

Etnolingüística y sociolingüística: sus conceptos básicos

Desde el campo de la etnolingüística aplicada al ámbito escolar, una autora catalana, Amparo Tusón (2002), nos permitirá aprehender las características, en esencia diversas, desiguales, del uso lingüístico en las escuelas y, específicamente, en las aulas. Desde la perspectiva sociolingüística, el uso lingüístico es el centro desde el cual se atienden las implicaciones de éste a partir de considerar la *diversidad* de hablantes y situaciones, la cual se asume desde la sociolingüística “como algo intrínseco a las lenguas *en tanto que son usadas*” (Tusón, 2002, p. 51).

El marco teórico y metodológico de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación (Hymes, 1962 y 1984, Gumperz, 1984, Kerbrat Orecchioni, 1997), enfocados a la interacción educativa, especialmente a la interacción didáctica (Tusón, 2002, Titone, 1986), nos permiten realizar la caracterización topológica de las situaciones diversas del proyecto monográfico que examinamos aquí, en aras de poder mirar el *orden* en que esa multiplicidad se formula intrínseca e implícitamente para hacer posible su funcionamiento mismo. Ese funcionamiento puede sujetarse y reasirse a partir de la *intencionalidad* y *finalidad* manifiestas por las mismas docentes desde la planeación del proyecto:

(S1) Fuimos nosotras quienes lo diseñamos [el proyecto] y empezamos a soñar con su realización. Aún recuerdo el día en que reunimos a todos los

alumnos en un aula y compartimos con ellos esa pequeña idea que *deseábamos* que diera frutos en nuestra escuela. (Luna, 2009, p. 25).

Desde la sociolingüística, al observar el uso lingüístico, la primera dimensión en advertirse concierne a la *diversidad*, la cual se manifiesta en la variedad¹ de dialectos, registros o estilos de los hablantes, conceptos sociolingüísticos todos ellos. De ahí que, desde este enfoque, la *diversidad* de tales variantes, estilos y registros sean precisamente los rasgos que la caracterizan, en tanto *formas de uso* propias de las lenguas en tanto que son *habladas*.

Un concepto que nos ayuda aquí a restringir una variación que puede verse como infinita es el de *comunidad de habla*, la cual está constituida por el grupo social y/o geográfico específico de personas que comparten una lengua o, más propiamente, una *variedad lingüística*. Otra vía para contener esa diversidad lingüística es apuntada por Bright (1984, p. 198), a saber, mediante los tres factores que suelen explicar la diversidad en casos específicos.

Se trata de las dimensiones de la identidad social del hablante, su destinatario y el contexto (ambiente) de comunicación, a los cuales nos restringiremos, entonces, en nuestra descripción.

Por lo demás, Gumperz (1984, p. 237) advierte la necesidad de centrarse, desde la etnolingüística, en comunidades específicas para contribuir al análisis “descriptivo del habla” (Gumperz, 1984, p. 243). Desde esa orientación, nos centramos entonces en un nivel comunitario respecto a la variación sociolectal que representa Santa Ana.

Para la sociolingüística es imprescindible considerar y observar a los *usuarios* de la lengua, a los hablantes mismos, no ya como una construcción teórica abstracta (por ejemplo, el “hablante oyente ideal” de la lingüística generativa), sino como seres concretos que

¹ Las variantes lingüísticas se definen en sociolingüística por el uso de la lengua asociado al origen geográfico de sus hablantes (dialectos o variantes dialectales), a su pertenencia a determinados grupos sociales (clase social, sexo, edad, etc.), a las características de la situación de comunicación (registros) y a los rasgos individuales de cada persona (estilos o idiolectos).

integran grupos sociales, históricos y/o étnicos también específicos, y con características precisas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles, valores, creencias, intenciones comunicativas, entre otros criterios que se fijan de acuerdo a las necesidades de la *comunidad* de hablantes que se observa y examina.

El concepto *comunidad de habla* pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual.

Una de las características de la *comunidad de habla* será, también, la diversidad, la heterogeneidad, tanto en el plano sociocultural o económico como en el plano lingüístico.

De la puesta en escena de la diversidad se deriva el concepto de *repertorio verbal o lingüístico* que surge de una comunidad de habla. Tal repertorio verbal está integrado por las variedades lingüísticas, que incluyen lenguas, variantes dialectales o registros, los cuales se manifiestan en los usos lingüísticos de una comunidad.

Una dimensión más que permite observar el *repertorio lingüístico*, concierne a su distribución en *ámbitos de uso*, social y culturalmente determinados. Tales ámbitos de uso pueden ser la familia, la escuela, el mercado, la iglesia, entre otros más.

En nuestro caso, nos referiremos al ámbito de uso de la escuela, la familia y la comunidad de Santa Ana Trapiche, por lo demás, bastante pequeña, pues cuenta apenas con 314 habitantes (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 3), la mayoría con filiaciones de parentesco de algún tipo, a juzgar por los apellidos de las personas entrevistadas y los apellidos de los alumnos.

El repertorio verbal, en el caso de los actores individuales, remite al conjunto de recursos lingüísticos de que dispone cada hablante por hallarse éstos a su alcance. Dicho repertorio individual pone de manifiesto, de cualquier modo, ciertas *normas del uso colectivo* a través de las actividades cotidianas de los usuarios, en tanto miembros de su grupo social o comunitario. Hasta aquí, el término “diversidad” extiende este rasgo característico al uso lingüístico, a los usuarios de las lenguas y a las comunidades de habla.

ETNOLINGÜÍSTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La sociolingüística ofrece un marco en el cual ubicar las dimensiones y elementos que intervienen en el proceso comprendido en el uso lingüístico. La noción de ámbito sociolingüístico nos permite incorporar el ámbito escolar y comunitario de Santa Ana, en nuestro caso, dadas las múltiples interacciones entre uno y otro, a propósito de las situaciones de entrevista que los alumnos de la escuela propician a través del proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana.

A través del enfoque sociolingüístico intentamos construir una mirada “macro” para comprender las relaciones clásicas de esta disciplina; a saber, la relación ternaria entre lengua, cultura y sociedad. Estas relaciones, que son complejas y dinámicas, han de proyectarse en alguna medida en el ámbito escolar.

Por lo demás, desde una perspectiva “micro”, nos apoyamos en los instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana –dentro y fuera del aula y de la escuela–, buscando integrar dimensiones y componentes socioculturales, lingüísticos y cognitivos.

Comprendido en el cruce entre las perspectivas macro y micro de la sociolingüística, es posible considerar que el arribo de los niños a la escuela ocurre en un margen en el cual se reúne, en cada uno de ellos, cierta competencia comunicativa, término en el que pretendemos reunir el bagaje de sus conocimientos sobre el uso lingüístico, adecuado o no, a distintas situaciones en las que participa dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la familia, y dentro o fuera de su comunidad lingüística. Más precisamente, tal competencia equivale, en el sentido amplio que introducimos aquí, a lo que Tusón (2002) llama “un capital lingüístico determinado” respecto al cual, la escuela contribuye –o debería contribuir– a incrementar. Al respecto, la autora llama la atención sobre el campo de acción de la escuela para apoyar el desarrollo comunicativo y sociolingüístico de los alumnos:

No caeré en el mito de la escuela “unificadora”, según el cual la institución escolar por sí sola puede borrar todas las desigualdades sociales y crear individuos iguales ante la sociedad. Es evidente que esto es puro idealismo (o pura demagogia); sin embargo, *la escuela sí tiene un cierto margen de maniobra: puede contribuir a reforzar la desigualdad, a consolidar las estructuras jerárquicas de la sociedad o, por el contrario, puede desvelar y cuestionar esas estructuras y contribuir a la reducción de ciertas desigualdades, poniendo el acento en una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico* (Tusón, 2002, p. 54, cursivas nuestras).

La razón fundamental por la que dedicamos este capítulo completo al estudio de las interacciones y el análisis de las producciones de los alumnos en el proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana es, justamente, que consideramos este proceso como uno de esos escasísimos casos en los que la escuela, desde los roles de sus maestras, contribuye enteramente al desarrollo comunicativo y sociocultural de estos niños. Nuestra tarea es precisamente mostrar cómo se genera tal desarrollo, y cuál es el posicionamiento histórico, comunitario y cultural que podrían estar asumiendo los participantes en el proyecto escolar.

Por lo que concierne a la incursión de la sociolingüística en la explicitación de estos procesos, tal disciplina nos ofrece una perspectiva útil sobre la interacción comunicativa, desde la cual el *aula* misma puede mirarse como un *escenario comunicativo* y como un microcosmos, ambos términos acuñados por Tusón (1993, p. 57 y 2002, p. 57, respectivamente).

Los presupuestos de la etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación, o etnolingüística, surge a partir de un grupo de lingüistas disidentes de la gramática generativa. Fundamentalmente, las propuestas conceptuales y metodológicas básicas de esta disciplina lingüística son de Dell Hymes (1962) y

John Gumperz (1972). La etnografía de la comunicación reúne componentes de varias disciplinas como la psicolingüística, la sociología, la filosofía del lenguaje, la psicología cognitiva, la pragmática, entre otras. A veces suele identificarse a la etnografía de la comunicación con la sociolingüística de la interacción, pues sus linderos son apenas perceptibles.

A continuación, resumimos los presupuestos fundamentales de la etnolingüística o sociología de la interacción.

a) La lengua se define como parte integrante del entorno social y cultural, y como una manifestación de tal realidad social y cultural. De manera que, al observar cómo se comunican los participantes de una determinada situación, es factible comprender una parte de sus normas, comportamiento y valores.

b) El uso muestra que la lengua es heterogénea. Sin embargo, el *uso* de la lengua no es caótico o desordenado, sino que se halla regulado por *normas de empleo socioculturalmente condicionadas*.

Estas normas, que son de carácter sociolingüístico, son reconocidas por los hablantes en términos de un saber (o competencia comunicativa) respecto a cuándo, cómo y dónde se puede hablar, y cuándo es mejor callar, a quién hablar y de qué, cuál registro resulta apropiado para una situación determinada y cuál es inapropiado. Se trata, entonces, de todo aquello que conforma la competencia comunicativa; es decir, lo que el usuario del lenguaje ha de saber para ajustarse a una forma adecuada y eficaz de actuación en las distintas situaciones comunicativas dentro de una *comunidad de habla* (Gumperz, 1972).

c) La etnografía de la comunicación no califica el uso lingüístico en términos de “corrección”, sino de *adecuación* a las situaciones concretas en que participa el hablante.

d) La etnografía de la comunicación caracteriza al proceso comunicativo a partir de su desarrollo en la interrelación de los actores participantes en él. Se trata entonces de concebir este proceso como una construcción ligada a estos participantes, donde se pone en juego la interpretación de intenciones. Desde esa óptica,

se ponen en práctica otras tantas nociones sociolingüística: cooperación, negociación, conflicto y, por supuesto, malos entendidos.

e) Los usos orales, tanto como el diálogo, tienen varias dimensiones y canales. Intervienen en ellos dispositivos lingüísticos, paralingüísticos (como pronunciación, calidad de la voz, ruidos, entre otros) y no lingüísticos (movimientos corporales y distribuciones de los participantes en la situación).

f) El sentido se construye, de manera local, en la interacción concreta. Depende, por lo demás, de la creación de un contexto. Tal contexto comprende una concepción activa desde el punto de vista social, el cual instala los procesos cognitivos mediante los que el bagaje de conocimientos culturales de todos los géneros de los hablantes se pone en marcha a través de los procesos de interpretación, a los cuales se refiere Gumperz (1989) como *contextualización y comprensión*.

Bajo este marco de los presupuestos de la etnografía de la comunicación, el aula se comprende como un *microcosmos* en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El *aula es un escenario comunicativo* (Tusón, 2002, p. 57) donde los principales actores, profesor y alumnos, recorren distintos papeles a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Valgan como muestra en nuestro corpus de interacciones, a propósito del proyecto monográfico de Santa Ana, los roles de los alumnos como entrevistadores, equipo responsable de un tema, equipo de especialistas, jefe de equipo, equipo de redacción de un tema, alumnos anotadores (los que toman notas durante las entrevistas), entre varios papeles más que asumieron los alumnos en el ancho trayecto por las fases del ciclo escolar, en aras de la elaboración de la Monografía de su comunidad.

Una precisión más. Tanto para la etnografía del habla como para la sociolingüística, la unidad de análisis es el *hecho comunicativo* en cualquiera de sus formas sinonímicas posibles: evento, acontecimiento o situación comunicativa.

Con Tusón (2002, p. 57), consideramos el aula como el escenario de situaciones comunicativas que definen la interacción didáctica y escolar. En este sentido, retomamos por nuestra cuenta la metáfora teatral que apunta la autora para los hechos comunicativos o los eventos de habla, según los cuales se conforman las diferentes escenas-espacios en las que transcurre en nuestro caso, el desarrollo del proyecto escolar. Siguiendo esta metáfora, observamos que el desarrollo de la trama escolar se enrola con la trama histórica misma de la comunidad, como veremos de manera más amplia a lo largo de los capítulos de la primera parte de este libro.

Siguiendo esos espacios-escenarios tenemos en nuestro proyecto dos conjuntos básicos: la escuela y la interacción en las aulas; la comunidad y las casas de los entrevistados durante las situaciones de entrevista. Cabe advertir aquí que, al involucrarse las personas de la comunidad tan estrechamente con el proyecto escolar, como veremos, es la dinámica de los actores de la escuela la que atrae a las aulas a los actores de la comunidad, junto con su historia, tradiciones y saberes, restituyendo ésta, actualizando en los participantes un saber histórico propio, componente de la pertenencia que instala a los alumnos ante una identidad, si no descubierta por entero, sí explicitada como una deuda saldada con la memoria histórica que deja “su huella escrita” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 6) tanto a los actores históricos como a las siguientes generaciones.

ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Tusón (2002), siguiendo a Hymes, plantea la estructura de un hecho o situación comunicativa a través de ocho componentes, los cuales abarcan: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos normas y géneros. A continuación, se describe cada uno de estos componentes, los cuales relacionamos

con las *situaciones didácticas* y las relaciones con la comunidad desde la perspectiva de Tusón (2002, pp. 57 a 63).

Localización espacial y temporal de la situación

La situación se refiere a la *localización espacial y temporal* del evento comunicativo concreto. La situación establece un espacio psicológico y social para la interacción, propiciando una atmósfera, oportuna o no, a cada tipo de intercambio comunicativo.

Se distinguen también las fronteras externas e internas de la situación, en tanto la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación.

Tusón (2002, p. 58) remite estas fronteras a las de las aulas escolares:

La frontera espacial externa estará marcada por las paredes, las ventanas y la puerta; la frontera temporal externa sería la hora de clase. Pero, internamente, existen otras fronteras. Por ejemplo, los límites que marcan las diferentes zonas de la clase: la zona del profesor y la de los alumnos; o el tiempo dedicado a las diferentes actividades que se pueden realizar en una hora de clase. Además, las fronteras internas se pueden alterar, reorganizar; por ejemplo, cuando se realiza trabajo de grupos o cuando un alumno se dirige al resto de la clase desde el “sitio del profesor”.

Por lo demás, la autora señala que, con frecuencia, el paso de una actividad a otra se marca por recursos lingüísticos que sirven, precisamente, para indicar tales fronteras, como son las expresiones “Para iniciar, continuar o concluir”, “Resumiendo”, “De acuerdo con”, entre otras.

Papeles de los actores sociales

Se trata de los *papeles de los actores sociales* que intervienen en la situación comunicativa. Son los interlocutores de acuerdo con sus características socioculturales (estatus, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y con la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).

En el aula, alumnos y maestros pueden establecer configuraciones situacionales diversas: profesor-grupo/clase, profesor-estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiante-grupo/clase, estudiante-estudiante(s), estudiante-profesor, etc. Así, tanto los alumnos como los profesores pueden desempeñar diferentes papeles, que en todos sus roles llevan consigo “formas de hablar” particulares y, muchas veces, el cambio de un papel a otro se marca, simplemente, por un cambio de estilo o registro discursivo.

Finalidades, metas y productos

En este rubro se incluyen tanto las metas, es decir, los propósitos de la interacción, como los productos: aquello que se obtiene al final de la interacción. Es probable que las metas y productos no coincidan.

Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes y, sin embargo, llegar a un acuerdo a través de una negociación. Por el contrario, en la propia interacción puede producirse una tensión o conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de modo que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes.

Puede decirse que, en el aula, la finalidad global, de carácter social, es enseñar y aprender. Pero concurren también *finalidades concretas*, como las de cada actividad o, a veces, las de engañar, disimular, pasar el rato, o todas las que comporta el “currículo escondido”.

Registros: clave o tono y estilos

Comprende el *grado de formalidad o informalidad*. La clave o tono depende, entonces, del tipo de relación entre los participantes, del tema, de los propósitos y metas que se persiguen, entre otros.

En las escuelas y las aulas, el tono dependerá del tipo de actividad, ya sea que ésta exija más o menos formalidad.

Para Tusón (2002, p. 60), la interacción y situaciones que se suscitan a partir de una actividad escolar,

se puede producir desde una conversación espontánea, informal, por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos no estrictamente académicos con uno o varios estudiantes, hasta piezas discursivas con un grado de formalidad relativamente alto, en exposiciones, en algunas regulaciones de determinados comportamientos o actividades, etc.

En nuestro caso, las diversas situaciones en torno a los temas que se desarrollan a partir de la producción escrita de textos, conforme a los temas de la Monografía de Santa Ana, se hallan marcadas en su mayoría por interacciones informales, más o menos espontáneas, pues existe, cada vez, una organización secuenciada, a grandes rasgos, de las tareas orientadas en cada momento, a través de propósitos tanto específicos como generales. Bajo tal marco, las formas de colaboración entre los participantes suelen disponerse de manera bastante espontánea, como veremos.

Quizá las situaciones que implican mayor formalidad, e incluso una cierta rigidez inicial, son las *situaciones de entrevista*. En ellas el tono va siendo más familiar conforme los alumnos adquieren confianza en la situación.

Cabe observar, por lo demás, que el *tono de formalidad/informalidad* se manifiesta a través de *registros* o estilos discursivos, de elementos lingüísticos que actúan como “pistas o indicios contextualizadores” (Gumperz, 1981, pp. 198-199), los cuales sirven para que los

participantes reconozcan cuál es la clave o tono de la interacción en cada situación.

Recursos lingüísticos, repertorios estilísticos

Comprenden los recursos expresivos, los repertorios lingüísticos, e incluye el canal, el cual, en el discurso oral, es *audiovisual*. Se trata de las formas de hablar, es decir, del *repertorio verbal* de los participantes, así como de todo aquello que comprende y bordea la situación: gestos, posición de los cuerpos. Se trata, en este último rubro, de los componentes cinésicos y proxémicos que intervinen, al lado de la situación, en el evento comunicativo.

Así, Tusón (2002, p. 60-61) recomienda que en las actividades escolares que dependen de la lengua oral se preste “atención especial a los recursos expresivos que se utilizan para cada actividad”, en tanto que “la selección de la variedad apropiada a un hecho comunicativo concreto adquiere así una especial relevancia”:

Una exposición formal o una entrevista a un personaje del mundo de la cultura, por ejemplo, exigirán el uso de la variedad estándar, mientras que para un comentario de tipo personal, o para entrevistar a un cantante de rock, puede resultar mucho más apropiado utilizar un registro más coloquial o un dialecto determinado.

Por supuesto que los niños de Santa Ana no tendrían en sus *marcos de referencia* las entrevistas en el ámbito de los medios, por lo demás propios de las zonas urbanas. Sin embargo, el asunto de las entrevistas, enfocado por Tusón, nos permite poner en perspectiva los *registros* o *estilos*, así como los *repertorios lingüísticos* que los alumnos de Santa Ana pusieron en juego durante las *situaciones de entrevista*. Para estas situaciones, los alumnos partieron de la distribución de los temas (a partir de la planeación previa del proyecto) a los diferentes equipos.

Enseguida, la elaboración de la lista de personas a entrevistar determinó una organización de los temas y dio lugar a la elaboración de los guiones específicos para los temas de cada equipo. Sólo al final de todas estas tareas y preparativos, fueron realizándose las entrevistas a las personas que fungirían como informantes.² La siguiente situación de la *interacción didáctica* en el aula, nos muestra las dificultades que los alumnos tuvieron que enfrentar y resolver con el *repertorio lingüístico*:

Gabriel (5°) alzó la mano y dijo:

—Maestra, hay algunas preguntas que las personas no entienden.

—Sí, es cierto —contestaron otros niños.

—¿Entonces que es lo que hace falta? —les preguntamos [las maestras a los alumnos].

—Pues hacer más claras algunas preguntas —afirmó muy segura Zaira (6°), y continuó diciendo—. *Es que en mi equipo cuando llegamos y le dijimos al entrevistado que le íbamos hacer unas preguntas acerca de la flora y la fauna, el señor nos contestó: “no, pues yo no sé nada de eso”. Entonces tuvimos que decirle que nos referíamos a las plantas y los animales.*

—Es que tenemos que explicarles a los entrevistados algunas palabras que ellos no conocen —concluyó alguien más (Luna, 2009, p. 28).

El uso del *repertorio lingüístico* curricular y disciplinario que corresponde al *registro académico* queda, entonces, situado en el lugar que le corresponde, ajustado, en cambio, al *repertorio lingüístico cotidiano* que sí puede reconocer el entrevistado. En el caso de que

² Reconocemos, desde variadas disciplinas antropológicas, a las personas que nos proporcionan información lingüística sobre su cultura, historia o de cualquier tipo o temática, como *informantes*. Es decir, éste es un término genérico cómodo y práctico que nos permite referenciar nuestras *fuentes orales de información* desde la lingüística o la antropología. Como era de esperarse, el término fue irrelevante para los niños de Santa Ana, aunque la función y el papel de los informantes fueron el centro y columna vertebral de su proyecto escolar, pues sin las informaciones y saberes de las *personas de la comunidad* que fueron entrevistadas, simplemente no se habría elaborado la Monografía.

este ajuste no se produjera, las consecuencias no se habrían hecho esperar: el fracaso y subsecuente abandono del proyecto sería la lógica que seguiría un trabajo escolar de este tipo ante semejante complicación, que se haría irresoluble si no se le aborda y explicita, si no se promueven en el aula las oportunidades de diálogo y puesta en común de los problemas. En cambio, y para beneplácito de esta investigación, gracias a los participantes, quienes fueron enfrentando y sorteando los desafíos conforme a cada fase, el desarrollo del proyecto siguió avante, restituyendo a cada nuevo escenario problemático la convención necesaria y pertinente a cada situación.

De tal modo, a través del discurso oral y la colaboración que llevó a una puesta en común, los alumnos pudieron nutrirse de los *registros* de sus entrevistados y ajustar los suyos, de orden académico, a formas más adecuadas para determinadas situaciones comunicativas.

Tusón señala, por lo demás, entre los *instrumentos*, los *recursos* estilísticos, los cuales, en la alternancia de una *variedad* a otra (la producción de una frase coloquial dentro de un discurso formal, o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto), pueden funcionar como *recursos estilísticos* que cumplen *efectos retóricos* muy interesantes: relajar el ambiente, mostrar acercamiento o distancia, señalar que lo que se dice es una ironía, entre otros efectos en los participantes (Tusón, 2002, p. 61, cursivas nuestras).

Tales *recursos estilísticos*, así como su *efecto retórico*, se observan en la siguiente situación coloquial, dentro de cierto ambiente de formalidad, en una reunión de las maestras con los padres de familia:

Doña Enedina alzó la mano y dijo: —*Maestra, ya mi hija [Keila Ramírez Carmo-
na de 2º grado] me había comentado del trabajo que están realizando, está muy
emocionada, el otro día llegó corriendo de la escuela y me dijo: “mamá apúrate con
mi taco que se me hace tarde y tengo que ir a realizar mi entrevista. Porque somos
nosotros los que hacemos las preguntas y escribimos todo”* (Luna, 2009, p. 31).

En este evento comunicativo que muestra primero, la alternancia entre una *variante formal* y en seguida coloquial, propia del ambiente en la relación entre padres y maestras a partir del proyecto,³ la señora Enedina asume en primer término una formalidad coherente con las circunstancias de la situación: “alzó la mano y dijo”, para, en seguida adoptar un *registro coloquial*. Ya desde ese registro, los recursos estilísticos que introduce, al referir la voz de su hija, tienen por efecto traer al *escenario* de la reunión de padres la presencia directa⁴ de la niña al citar sus palabras expresamente, pues la madre es aquí sólo una *portavoz* (Flores, 2006) cuya función es instalar al caso, directamente, la voz de su hija, conforme al contenido y forma de su participación en una escena distinta, la cual se produjo originalmente en la casa de ambas.

Los marcos de referencia y regulación

Se trata de las *regulaciones* tanto de la interacción como de la interpretación entre unos y otros participantes. Las reglas de interacción rigen la toma de la palabra en términos de quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene, si espontáneamente, tomando o pidiendo la palabra, si se puede interrumpir a quien está hablando o no, entre otras reglas, casi siempre implícitas en la interacción conforme a las situaciones comunicativas concretas.

³ Sobre el proyecto escolar que los alumnos de la escuela Vicente Guerrero ya estaban realizando desde el inicio del ciclo escolar en agosto de 2008, informaron las maestras a los padres, en la primera reunión que tuvieron con ellos. En esta situación de interacción entre padres y maestras, se produce el evento comunicativo que estamos describiendo.

⁴ Tusón advierte que los recursos estilísticos permiten además “reflexionar sobre los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, valor de las pausas, etc.) y sobre los aspectos no verbales de la comunicación” (gestos, miradas, movimientos corporales), de entre los que también hay que seleccionar aquellos que son más apropiados para cada tipo de comunicación (Tusón, 2002, p. 61), aspectos que dejamos de lado por el momento.

Por su parte, las *reglas de interpretación* remiten a los *marcos de referencia* compartidos, los cuales permiten interpretar de manera adecuada las enunciaciones explícitas tanto como las implícitas. Se trata, pues, de los procedimientos mediante los cuales se funda la orientación o dirección semántica de las enunciaciones, la cortesía, las presuposiciones, entre otros más. Estos mecanismos permiten que los participantes realicen *procesos de inferencia*⁵ para interpretar las intenciones de sus interlocutores.

Las normas y regulaciones antes descritas, se ponen en funcionamiento en las aulas y escuelas según un tipo de actividad o tarea en el marco de las interacciones didácticas más amplias, tales como la clase magistral, el trabajo en grupos, la puesta en común, el flujo de ideas, entre otras formas de intercambio comunicativo (Tusón, 2002, p. 61).

Géneros discursivos orales y escritos

El género define un tipo de interacción, que puede clasificarse, por lo que respecta a las interacciones escolares, en términos de

⁵ Una *inferencia* es el significado contextual que se caracteriza por no transmitirse de manera explícita, sino que es posible deducirlo mediante ciertos principios pragmáticos. Entre varios principios de este carácter, se halla quizá el más importante de ellos; se trata del *principio de cooperación*, que regula casi cualquier acto de comunicación. Dicho principio es definido por su autor (Grice, 1975) más o menos del siguiente modo: “Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada en la situación en la que tiene lugar y en el momento en que se produce, de acuerdo con la finalidad del intercambio oral en el que estás participando”. Versión de Carlos Lomas (1999, p. 423). El principio de cooperación se fundamenta en cuatro *máximas conversacionales*, a saber, máximas de cantidad, calidad, relación y modo (Grice, 1975), las cuales constituyen criterios para la actuación adecuada y eficaz en la interacción.

En la interacción, las inferencias son a menudo muy importantes, a veces más que los significados transmitidos expresamente. Por esta razón, una de las actividades cognoscitivas más compleja de quien habla o escribe consiste en decidir cuáles significados hará explícitos y cuáles dejará a merced de las *inferencias* que realice su audiencia (oyentes o lectores).

conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, entre otras clases de situaciones propias de ámbito escolar.

Cada tipo de interacción suele estar organizada en *secuencias*⁶ *discursivas* diversas: expositiva, narrativa, directiva, dialogal, entre otras, todas ellas propias de la interacción didáctica. En una interacción puede dominar un tipo de secuencia, la más característica de cada interacción. De tal modo, en una conversación quizá puede dominar el diálogo, pero también pueden presentarse secuencias narrativas, descriptivas, expositivas, explicativas, argumentativas, entre otras (Bassols y Torrent, 1997).

En general, es muy posible que estos ocho componentes se hallen presentes y definan la estructura de cualquier hecho comunicativo. No obstante, en cada situación concreta uno de ellos puede dominar y condicionar, de algún modo, la función de los demás. Así, en el proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana, la selección de cada tema concreto puede determinar, como veremos, el papel que adoptan los participantes en cada situación, cuál será el tono de la interacción en cada situación, el tipo de recursos y repertorios lingüísticos que emplean los participantes, las reglas de participación e interpretación en las distintas situaciones, así como el género y la organización secuencial de las situaciones.

La configuración de los ocho componentes del modelo de Tusón (2002) que intervienen en la interacción será tan variada como los eventos comunicativos mismos. En el caso de la interacción didáctica, todos los componentes puestos en juego pueden depender, como parece ser nuestro caso en la Monografía de Santa Ana, de los propósitos y metas de la escritura. Tales propósitos se concentran, en el caso de Santa Ana, en escribir *El libro de la comunidad*.

⁶ Desde la perspectiva del análisis sociolingüístico, una *secuencia* es un segmento dentro del acto comunicativo, la cual presenta cierta unidad y autonomía respecto a otros segmentos. Por ello, pueden reconocerse aproximadamente los límites de la secuencia discursiva.

Organización secuencial de situaciones o actos

La secuencia de actos se refiere a la organización y estructura de la interacción, en relación con el contenido y la forma en que se estructuran los temas: el desarrollo o la progresión temática del texto. Al respecto, Tusón (2002, p. 60) sugiere a los profesores:

Plantear actividades que exijan organizaciones diversas, porque esto ayudará al desarrollo de la competencia comunicativa, al exponer a los alumnos a situaciones variadas. Por otra parte, se requiere saber cuál es la organización más adecuada para cada uno de los objetivos que nos proponemos a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal cual proceden las maestras de la escuela primaria Vicente Guerrero con sus alumnos, como veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2
LAS INTERACCIONES DURANTE EL DESARROLLO
DEL PROYECTO ESCOLAR

La respuesta de los padres de familia fue sorprendente.

Don Celerino pidió la palabra y señaló:

*—Maestra, qué bueno que se vaya a escribir un libro
de nuestro pueblo, eso está muy bien.*

*—Es necesario recuperar la historia de Santa Ana
—dijo Don Mauro.*

*—Son pocas las comunidades que tienen un libro
de su historia, qué bueno que aquí ya lo vamos a tener
—dijo Don Simón.*

Mtra. Migdalia Luna, 2009, p. 31.

El proyecto escolar *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche* fue realizado por los alumnos de los seis grados de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, durante el ciclo escolar 2008-2009, como hemos referido en el capítulo anterior.

En este apartado describiremos las interacciones que se produjeron durante el desarrollo del proyecto, desde su planeación y diseño hasta el avance de la *primera fase de entrevistas* que los alumnos realizaron a las personas de la comunidad, a partir de la

distribución en equipos de colaboración, sobre los cuatro primeros temas de la Monografía.

Daremos cuenta de dichas formas de interacción, organizándolas en *secuencias* (S) de *actos discursivos*, en el sentido de la etnografía de la comunicación educativa como la propone Tusón (2002, pp. 59-60).

Desde esa perspectiva, que alberga conceptos tanto etno como sociolingüísticos, atenderemos entonces los componentes que integran la estructura de las situaciones en las que se halla asentado el hecho o acto comunicativo concreto (Hymes, 1984), el cual da lugar a las manifestaciones propias de una *comunidad lingüística* (Gumperz, 1984).

La noción de *comunidad lingüística* nos permitirá reconstruir, desde los escenarios comunicativos específicos que describiremos aquí, las distintas *voces de la comunidad* en la expresión de su historia, de los diversos saberes comunitarios e incluso en la manifestación de sus posicionamientos políticos y axiológicos, como veremos.

Algunos de estos posicionamientos políticos y axiológicos emergen desde el trabajo mismo en los equipos de colaboración que los alumnos realizaron a lo largo del proyecto, durante las situaciones de entrevista o en la interacción didáctica. Desde ahí, la escuela comprendida en el conjunto de las prácticas discursivas de sus *actores principales*, alumnos y maestras, conforman una *comunidad de prácticas discursivas*; la *comunidad lingüística escolar* que, como veremos, enfrenta inicialmente problemas de interpretación por parte de las personas entrevistadas, debidos al uso de un *repertorio lingüístico* propio del *registro* académico, que no del coloquial, mismo que corresponde al uso de las personas entrevistadas. Consideramos, entonces, para este análisis los distintos *componentes* que organizan las interacciones y las situaciones comunicativas, a saber:

a) Los *papeles de los participantes* y sus interlocutores a partir de sus roles sociales y sus actuaciones discursivas.

b) Las *finalidades* o *propósitos didácticos y sociales*⁷ (Lerner, 2001, p. 82) de las distintas interacciones, las cuales comprenden en ocasiones las metas y/o productos concretos.

c) Los *registros* que marcan el tipo de relación entre los participantes y aportan algunos rasgos característicos del género discursivo en uso.

d) Los *recursos lingüísticos y estilísticos* que los actores ponen en juego durante la interacción mediante el empleo de un léxico específico en la comunidad.

e) Los *marcos de referencia* y de *regulación*, que definen el intercambio y la circulación de la palabra y de las actuaciones de los participantes en la escuela y en la comunidad.

f) Los *géneros discursivos orales y escritos* que se manifiestan en cada secuencia de interacciones, los cuales responden a usos sociales definidos.

Pasamos a continuación a la descripción de las secuencias discursivas que caracterizan las distintas *formas de interacción* entre las maestras; entre las maestras y sus alumnos; entre los integrantes de los equipos de colaboración; entre los alumnos de los tres ciclos que participaron en los equipos; entre los equipos de colaboración y las personas de la comunidad que fueron entrevistadas; entre las maestras y los padres de familia. Estas relaciones entre los participantes son las que nos hallaremos a continuación en los siguientes subapartados.

⁷ Delia Lerner (2001) dedica una investigación amplia a los problemas de la constitución del objeto de saber lingüístico en la enseñanza de la lengua, como hemos referido antes. Al respecto escribe: “El problema didáctico fundamental que debemos enfrentar es el de la preservación del sentido o de las prácticas que se están enseñando”. La preservación de ese sentido implica el desafío de plantear propuestas capaces de “contribuir a concretar en la escuela condiciones generadoras de una cierta fidelidad a la forma en que funcionan socialmente fuera de las escuela los objetos que serán enseñados y aprendidos” (Lerner, 2001, p. 82). La autora plantea entonces atender a propósitos a la vez didácticos y sociales. Veremos cómo nuestro proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana cumple cabalmente este cometido.

LA PLANEACIÓN, DISEÑO Y PROPÓSITOS DEL PROYECTO ESCOLAR

La idea de la planeación didáctica y el diseño del proyecto fue originalmente planeado por las maestras de la escuela, quienes distribuyeron sus funciones docentes en el ciclo escolar referido del siguiente modo: la maestra Migdalia Luna Cruz atendería los grupos de 5º y 6º grados (tercer ciclo), mientras que sus compañeras Verónica Díaz Morales, directora de la escuela, se haría cargo de 3º y 4º grados (segundo ciclo), y la maestra Marcela Castellanos Aragón tendría a su cargo 1º y 2º grados (primer ciclo).

La fundamentación, el diseño y la planeación del proyecto fueron obra de la maestra Migdalia Luna Cruz, quien desarrolló estas dimensiones por escrito desde el enfoque educativo que se conoce en su medio académico como *investigación-acción*. Desde este enfoque, se considera que el profesor puede “transformar su práctica” a partir de observarla y reconstruirla en una nueva reflexión.

Se trata de poner en juego la noción de *observación participante* como un medio para indagar y juzgar la práctica propia. Después de realizada la observación y analizado el proceso educativo en juego, los maestros pueden estar en condiciones de reconocer cuáles son las fracturas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de modificarlos en ulteriores momentos, empleando para ello la metodología y herramientas⁸ de la etnografía educativa.

Desde esta perspectiva metodológica, un recurso de primer orden es el *diario del maestro*, en el cual se registran las notas en torno a las situaciones derivadas de la *observación participante*. A su vez, ese modo de observación constituye la metodología básica en la investigación de la acción docente propia.

⁸ Desde la perspectiva de la investigación-acción, entre la metodología y herramientas que la maestra Migdalia puso en juego, se hallan principalmente: 1) la observación, 2) las entrevistas (que los alumnos realizaron a las personas de la comunidad), 3) el diario de la profesora, 4) fotografías, 5) videos y 6) análisis de los escritos y borradores de los alumnos en los procesos de producción textual.

La concepción etnográfica de investigación-acción implica pasar de los problemas observados en el medio educativo a la acción, a través de planear y construir procesos de *intervención* concreta para dar respuesta y abordar, mediante la metodología etnográfica, dichos problemas en la práctica docente directa. La maestra Migdalia Luna resume, desde tal concepción, su abordaje específico y los propósitos en el proyecto escolar del ciclo 2008-2009:

Retratos del pasado para valorar mi presente, es un conjunto de estrategias que se propone fomentar la producción de textos con trascendencia social; además, pretende involucrar al alumno en la cultura de su contexto, a través de la interacción con personas que habitan y comparten cotidianamente su vida. Con esta estrategia también se intenta que el alumno descubra que las personas de su entorno tienen conocimientos significativos, los cuales son importantes y es necesario historizarlos, recopilándolos y escribiéndolos para ser preservados en el contexto cultural y social en el que cobran sentido (Luna, 2009, p. 9).

La mirada sobre el campo problemático de la acción docente parte del reconocimiento previo de uno de los problemas de enseñanza más agudos en educación básica: la lectura y la escritura, entendidas no sólo como la enseñanza de técnicas de descifrado, sino como recursos cognoscitivos fundamentales de acceso a la cultura escrita, en cuyos procesos se juega nada menos, que los medios y las posibilidades de que los alumnos puedan reconstruir la significación social e histórica de su entorno. De manera tal que, enfocar desde el terreno de la investigación acción los principales problemas de enseñanza, le permitió a la maestra Migdalia Luna hacerse de una concepción de práctica docente, cuyo carácter general ella resume a continuación a través de una de sus fuentes bibliográficas (Luna, 2009, p. 17):

El profesorado y la comunidad en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural [se involucran] en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando

la práctica educativa, social, institucional, docente, a partir de la propia experiencia (Imbernón, *et al.* 2002, p. 29).

Las situaciones y procesos de interacción y aprendizaje a las que dio lugar el proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana, entre los principales actores de la escuela y la comunidad, constituyen nuestra materia y material de trabajo en este capítulo.

La maestra Migdalia asume el proyecto como una iniciativa de sus compañeras y de ella, conformando un solo equipo docente:

(S1) Fuimos nosotras quienes lo diseñamos [el proyecto] y empezamos a soñar con su realización. Aún recuerdo el día en que reunimos a todos los alumnos en un aula y compartimos con ellos esa pequeña idea que *deseábamos* que diera frutos en nuestra escuela (Luna, 2009, p. 25).

El bosquejo inicial del proyecto surge entonces del ámbito de relación entre las maestras. Como se aprecia, una primera *situación* que dio origen al proyecto fue la relación entre las maestras a cargo de la primaria de Santa Ana, así como un *querer hacer* que orientaría su empresa hasta el final. Mencionamos esta modalización según el *querer hacer* (manifiesto en la expresión “*deseábamos*”) porque es la que regirá, como veremos, otros modos de la acción docente, tales como el *saber y poder hacer*, que en su conjunto definen las competencias profesionales de las maestras.

El siguiente momento que se perfila aquí es justamente el diseño del proyecto. Es en esta etapa en que la maestra Luna toma a su cargo dicho diseño a través de la planeación didáctica del ciclo escolar.⁹

⁹ La maestra Migdalia Luna cursó la Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica que ofrecía la UPN Ajusco en la Unidad 201 de la ciudad de Oaxaca. Tal posgrado inició en marzo de 2008 y concluyó en noviembre de 2009. Al término del primer semestre, en agosto de 2008, la maestra Luna presentó un proyecto para titulación de la especialización con características muy semejantes a la Monografía de Santa Ana, desde una orientación conceptual muy cercana al enfoque de investigación-acción, el cual básicamente, pretende que los profesores se conviertan en etnógrafos de su propia práctica docente, a fin de poder reflexionarla y *transformarla*.

En otro momento nos referiremos al contenido de esta planeación.

DE LAS MAESTRAS A LOS ALUMNOS: EL PROYECTO Y TEMAS INICIALES

Asumido el proyecto como un compromiso común a las tres docentes, la directora de la escuela lo plantea inicialmente a los alumnos de los tres ciclos:

(S2) Mi compañera Verónica fue la primera en contarles a los niños acerca del proyecto. Les dijo a grandes rasgos en qué consistía; que haríamos *un libro de la comunidad* en donde se incluirían algunos temas como: la historia, los límites, el vestuario, las actividades económicas, las instituciones educativas, entre otros. Los niños escuchaban atentos el discurso de mi compañera. Después, yo les comenté que para realizar este trabajo ellos tendrían que elegir el tema que desearan investigar, elegirían a su jefe de equipo, quien se encargaría de organizar las entrevistas y decidirían a quién entrevistar en cada tema (Luna, 2009, p. 25).

De este modo, los alumnos comenzaron a elegir los temas en los que les interesaba participar:

(S3) —*Yo quiero estar en el tema de la historia de la comunidad*—dijo Guadalupe (6°).

—*A mí anóteme en límites y colindancias*—expresó Víctor (4°).

—*Yo quiero estar en el tema del vestuario, porque ahí está mi hermana*—argumentó Luz Adriana (3°). (Luna, 2009, p. 27).

Como se observa, los alumnos tomaron los temas por diversos intereses, incluso porque sus hermanos mayores estaban en un determinado equipo y querían trabajar con ellos. En la primera fase se formaron cuatro equipos, que se integraron con los alumnos de primero a sexto grados sobre los siguientes temas:

- (T1) Historia de la comunidad
- (T2) Límites y colindancias
- (T3) Vestuario
- (T4) Flora y fauna

En esta fase, la maestra Marcela dirigió las participaciones de los alumnos, en tanto la maestra Verónica las escribía en la computadora y la maestra Migdalia tomaba fotos. Una vez seleccionados los temas y formados los equipos de colaboración, los alumnos eligieron a su jefe de equipo, el cual tenía como tareas organizar al equipo para escribir los guiones y realizar las entrevistas. Guadalupe Rojas Fuentes, de 6º grado, fue propuesto y luego elegido como jefe del equipo “Historia de la comunidad”. Bajo el mismo procedimiento, se eligieron los demás jefes de equipo para los tres temas restantes.

La tarea siguiente entre los alumnos fue hacer una relación con los nombres de las personas de la comunidad a las que entrevistarían para indagar sobre los temas propuestos. La consigna que las maestras dieron a los niños fue que pensarán en personas que les pudieran aportar información específica sobre el tema del equipo. Bajo tal consigna, la mayoría de los niños querían participar y aportar sus propuestas:

- (S4) —*A mi abuelito, él nos puede dar información sobre la historia de Santa Ana* —dijo Joaquín (5º), casi a gritos.
- A Don Cheque [Don Ezequiel Ríos Basaldú] y Don Eloy [Don Eloy Rojas Riasgo], ellos también saben mucho sobre la historia* —expuso otro niño.
- En los límites podemos entrevistar a Don David [David Taurino Ramírez Matías]* —argumentó Enrique (6º).
- También a Don Mauro [Mauro Francisco Rojas Carreño] porque es el agente [Municipal]* —indicó Carlos (5º).
- En el vestuario podemos entrevistar a Doña Alejandrina [Alejandrina Ríos Calvo]* —señaló Felipe (6º) (Luna, 2009, p. 26).

Tras varias horas en el aula, las maestras y sus alumnos tuvieron como resultado la lista de las personas que serían entrevistadas de acuerdo con cada tema. Lo siguiente fueron las reuniones convocadas por los jefes de equipo. Guadalupe fue el primero en llamar a su equipo a un salón, sin convocar a las maestras. Ante las preguntas posteriores de ellas en torno a cómo les había ido, los alumnos respondieron “que se habían puesto de acuerdo sobre la escritura, la entrevista y además habían elaborado un reglamento interno” mediante el cual se sancionaba a quien no cumpliera con las tareas asignadas al equipo.

En la siguiente tabla concentramos los temas y entrevistas de la *primera fase*, los nombres de las personas de la comunidad que fueron entrevistadas y los nombres de los alumnos que conformaron el equipo que realizó las entrevistas de acuerdo con los temas que correspondían a ese equipo de colaboración. Anotamos el ciclo (C) que cursaba cada alumno participante en el periodo escolar 2008-2009.

Primera fase de entrevistas: proyecto escolar: Monografía de Santa Ana

Temas	Entrevistados	Entrevistadores
<p>I. Historia de la comunidad</p> <p>A) Origen del nombre</p> <p>B) Fundadores</p>	<p>Doña Sofía Rojas</p> <p>Doña Nicolasa Rojas</p> <p>Doña Justina Ríos</p> <p>Don Eloy Rojas</p> <p>Doña Rosalía Ríos</p> <p>Don Ezequiel Ríos</p> <p>Don Conrado Rojas</p> <p>Riasgo (Dep)</p> <p>Complementaron Info:</p> <p>Don Eusebio Apolinar</p> <p>Don Norberto Alonso</p> <p>Doña Elisa Rodríguez</p> <p>Doña Alejandrina Ríos</p>	<p>Guadalupe Rojas Fuentes (3er C)</p> <p>Joaquín Rojas Ríos (3er C)</p> <p>Jazmín Rojas Vásquez (1er C)</p> <p>Karla Martínez Ríos (1er C)</p> <p>Andrés Rojas Vásquez (1er C)</p> <p>Ana Yasmín Miguel Escamilla (1er C)</p> <p>Miriam Rojas Escamilla (2° C)</p> <p>Luis Eduardo Rojas Carreño (2° C)</p> <p>Misael Rodríguez Alonso (2° C)</p> <p>José Rojas Fuentes (2° C)</p> <p>Maricruz Rojas García (1er C)</p> <p>Leticia Rojas Vásquez (2° C)</p>
<p>2. Límites y colindancias</p> <p>A) Croquis</p> <p>B) Límites</p> <p>C) Actas de Territorio</p>	<p>Don Eusebio Apolinar</p> <p>Don Ezequiel Ríos</p> <p>Don David Ramírez</p> <p>Don Mauro Rojas</p>	<p>Enrique Rojas Ríos (3er C)</p> <p>Noe Gaytán Arreola (3er C)</p> <p>Carlos Escamilla Rojas (3er C)</p> <p>Ramiro Rojas Ríos (3er C)</p> <p>Victor Manuel Carreño Arreola (2° C)</p> <p>Cruz Omar Arreola Alonso (1er C)</p> <p>Alma Fabiola Rojas Gaytán (2° C)</p> <p>Keila Ramírez Carmona (1er C)</p> <p>Berenice Ríos Ríos (1er C)</p> <p>Hernán Escamilla Rojas (1er C)</p>
<p>3. Naturaleza</p> <p>A) Flora</p> <p>B) Fauna</p> <p>C) Manantiales</p>	<p>Don Ezequiel</p> <p>Don Apolinar</p> <p>Doña Alejandrina Ríos</p> <p>Don Pilo (Ricardo Ríos)</p> <p>Doña Maurilia Matías</p> <p>Doña Adolfina Alonso</p>	<p>Zaira Ríos Rojas (3er C)</p> <p>Susana Rojas Fuentes (3er C)</p> <p>Javier Rojas Fuentes (1er C)</p> <p>Maribel Méndez Rojas (3er C)</p> <p>Hilda Gaytán Arreola (2° C)</p> <p>Gabriel Arreola Alonso (3er C)</p> <p>Jessica Palacios Obispo (2° C)</p> <p>Marcela Escamilla Calvo (3er C)</p> <p>Ángela García Rojas (3er C)</p>
<p>4. Vestuario</p> <p>A) Antes</p> <p>B) Ahora</p>	<p>Doña Rosalía Figueroa</p> <p>Don Margarito García</p> <p>Doña Alejandrina</p> <p>Don Ruperto Ríos</p>	<p>Noe Gaytán Arreola (3er C)</p> <p>Felipe Rojas Ríos (3er C)</p> <p>Nalleli Arreola Alonso (2° C)</p> <p>Hair Rojas Ríos (2° C)</p> <p>Celeste De La Cruz Díaz (2° C)</p> <p>Eliás Escamilla Rojas (2° C)</p> <p>Giovanni Rojas Escamillas (2° C)</p>

ESCRITURA DE GUIONES Y PRIMERA FASE DE ENTREVISTAS

Después de la distribución y organización anteriores, los alumnos trabajaron en sus aulas y en equipos para la elaboración de los guiones de entrevista de cada uno de los temas. El acuerdo entre las maestras fue que no revisarían los guiones, sino que estos se analizarían en reuniones plenarias tras las primeras entrevistas.

Desde la perspectiva etnolingüística, tenemos en esta etapa varios *géneros* de interacción: a través de los equipos de colaboración, en la producción de *guiones* de entrevista y en la realización de la entrevista misma. Cada situación, como puede observarse, se halla marcada por sus *fronteras temporales y espaciales*.

Al concluir sus guiones de entrevistas, los alumnos planearon los horarios para llevarlas a cabo y acordaron que serían de 4:00 p.m. a 6:00 p.m. Con anterioridad, llevaron las *invitaciones* a las personas que serían entrevistadas.

Como se advierte, las situaciones de entrevista se hallan orientadas, desde su planeación e inicio, por la *clave de formalidad*: los alumnos invitan por escrito a las personas de la comunidad antes de ser entrevistadas. Lo cual señala el *papel* y rango que les merece y reconocen en la persona entrevistada con respecto a cada uno de los temas de la Monografía. Desde la perspectiva sociolingüística, los alumnos marcan, de este modo, la deferencia social que asignan a los participantes fundamentales de las entrevistas, ni más ni menos que sus *fuentes* de información, de quienes emergería el conocimiento preciso que querían reconstruir.

En ese tenor, los alumnos trabajan en sus aulas en *equipos de colaboración*; mientras unos equipos elegían previamente a quienes harían la entrevista, otros lo elegían justo al llegar a la casa del entrevistado. Así, mientras un compañero hacía las preguntas, los demás anotaban las respuestas. Se observan en este escenario los *roles* principales de los alumnos, como entrevistador y tomadores de notas y respuestas.

La finalidad y los problemas hallados en la Plenaria después de la primera etapa de entrevistas

Tras concluir la etapa de la primera entrevista, maestras y alumnos se reunieron en plenaria para analizar las primeras entrevistas. Tenemos aquí manifestadas en su uso nuestras nociones sociolingüísticas de *género* y de *finalidad*. El género de la interacción es justamente la *plenaria*. En esa situación de plenaria, la consigna de las maestras era que sus alumnos, al revisar sus preguntas, advirtieran los aspectos que tenían que modificar para enfocar mejor los temas; se halla aquí una finalidad localizada y precisa para la plenaria que reunió en una interacción amplia a todos los alumnos y maestras de la escuela.

Después de ver las entrevistas en video¹⁰ las maestras solicitan a los alumnos sus opiniones y comentarios. Al principio, las maestras no lograban la participación de los alumnos. Sin embargo, poco después, los alumnos fueron planteando algunos problemas prácticos derivados de las preguntas realizadas en las entrevistas:

(S5) Gabriel (5° grado) alzó la mano y dijo:

—Maestra, hay algunas preguntas que las personas no entienden.

—Sí, es cierto —contestaron otros niños.

—¿Entonces qué es lo que hace falta? —les preguntamos.

—Pues hacer más claras algunas preguntas —afirmó muy segura Zaira (6° grado), y continuó diciendo— *Es que en mi equipo, cuando llegamos y le dijimos al*

¹⁰ De los tres salones con los que cuenta la escuela Vicente Guerrero, el que las maestras asignaron al tercer ciclo (5° y 6°) se halla habilitado con una computadora y un cañón con instalación fija. En ese salón se realizaban las reuniones plenarias, así como otras reuniones en las que los participantes requerían ver las grabaciones de las entrevistas. Estas condiciones materiales permitieron a las maestras y alumnos contar con un medio indispensable para conocer el trabajo de cada equipo, y continuar las etapas siguientes de reorganización y escrituras de los temas a partir de ese material videograbado. La maestra Migdalia fue quien tomó los videos y fotografías durante todas las entrevistas, empleando su cámara personal.

entrevistado que le íbamos a hacer unas preguntas acerca de la flora y la fauna, el señor nos contestó: “no, pues yo no sé nada de eso”. Entonces tuvimos que decirle que nos referíamos a las plantas y los animales.

—Es que tenemos que explicarles a los entrevistados algunas palabras que ellos no conocen —concluyó alguien más (Luna, 2009, p. 27).

Como se puede advertir, el *repertorio académico* de los alumnos se muestra como un obstáculo inicial en la situación de entrevista. Sin embargo, los niños sortean rápidamente el *problema de comunicación* empleando sinónimos cercanos al *registro* cotidiano del entrevistado. Decimos que se resuelve el problema de los recursos lingüísticos sólo en el caso planteado y resuelto por Zaira (6° grado). Se infiere de allí que los alumnos que enfrentaron problemas semejantes con sus repertorios lingüísticos los resolvieron mediante una estrategia semejante a la que expuso Zaira.

Sin embargo, Gabriel (5° grado) plantea un problema más vasto, en tanto que se encuentran con él varios alumnos en las situaciones de entrevista. De ahí que se requiera la intervención de las maestras para orientar las soluciones desde donde pueden construir las y asumirlas los alumnos mismos:

(S6) —Bueno, ése sería un primer paso. Pero, en el caso de la entrevista del equipo de límites y colindancias, ¿qué pudieron observar? —dijo mi compañera Marcela.

—¿Vieron lo que le pasó a Carlos (5° grado), que era el encargado de iniciar con la entrevista? —les preguntamos Vero y yo [Migdalia].

—Pues Carlos no podía empezar porque Don Pole luego empezó a contar acerca de cómo era su vida cuando era pequeño —dijo un alumno.

—Hizo falta que el equipo le explicara a Don Pole de qué tema le iban a preguntar —agregó otra alumna.

—Entonces, ¿qué debemos hacer para que no sucedan estas cosas? —le preguntamos al grupo.

Hubo un silencio en el aula y después Zaira (6° grado) dijo:

—Pues el niño que va hacer las preguntas debe presentarse y decirle al entrevistado de qué tema le va a preguntar.

—Bien, entonces hay que hacer una pequeña presentación antes de iniciar con las preguntas para evitar estas situaciones —le dije al grupo. (Luna, 2009, p. 28).

La *presentación* sugerida por la maestra Migdalia es un *género escrito* que serviría, en este caso, para centrar a los entrevistados en el tema de la entrevista, conforme a los propósitos específicos que orientaron la situación particular en cada momento. El otro género escrito fundamental en esta situación es justamente el *guión de entrevista*, en el que los alumnos registraron por escrito las preguntas que orientaron la entrevista hacia los temas que les era necesario indagar.

De este modo, al ir comentando cada una de las entrevistas grabadas, los mismos alumnos caían en la cuenta de los aspectos que debían modificar para enfocar su tema en la entrevista y obtener información más precisa. Tal fue el trabajo que siguió a esta reunión plenaria, cuyo resultado fue la precisión de las preguntas orientadas a los aspectos que comprenderían los entrevistados y a la información que requerían los alumnos sobre cada tema. Cada equipo que lo necesitó, consultó a las maestras, especialmente en torno a la claridad de las preguntas.

(S7) Antes de las cuatro de la tarde, el equipo al que le tocaba realizar la entrevista se reunía en la escuela, de ahí salíamos todos juntos hacia las casas de los entrevistados, quienes recibían muy amables y solícitos al grupo. Los entrevistados regularmente tenían ya preparado su patio y las sillas para los alumnos (Luna, 2009, p. 29).

La maestra Migdalia, que acompañó a los alumnos a todas las entrevistas, entre otras motivos para grabarlas y luego analizarlas con los alumnos, pudo observar lo que la gente entrevistada percibía:

(S8) Para las personas mayores fue muy agradable *saber que los niños se interesaban en lo que ellos contaban*, recordar estas anécdotas los hacía volver a

vivirlas. Por ello, los recibían con gusto e incluso algunos les regalaban dulces y frutas. (Luna, 2009, p. 30-31).

Marcos compartidos e inferencias

La disposición de las personas para recibir a los niños en sus casas hace explícita una *regulación* o *norma sociolingüística*; a saber, el *marco de aceptación* que la comunidad confiere al trabajo de los alumnos y al proyecto escolar. Esa misma situación, que adelanta la valoración positiva por el producto final (el libro de la comunidad) desde allanar las condiciones de trabajo para los niños en el proceso de indagación, es captada por los alumnos participantes y abona en la seguridad y confianza que logran en la interacción, así como en la puntualización de las preguntas, sin el temor de no estar considerando el ánimo del entrevistado pues, por lo demás, en la *presentación*, al plantear el propósito y el tema, se propicia otro elemento más del marco de referencia de estos participantes. Este marco compartido, así captado, funciona en las situaciones de entrevista como mecanismo de *inferencia* desde el cual los participantes intervienen y se interpretan.

Regulaciones y finalidad en las entrevistas

En la etapa de entrevistas que siguió a la reunión plenaria de maestras y alumnos, los equipos responsables de cada tema se organizaron mejor para resolver los obstáculos que se habían presentado inicialmente. Bajo este marco de regulación se produjo, desde la plenaria, una solución básica: el alumno que hacía las preguntas, al ver que el entrevistado no entendía algunos términos, le explicaba lo que deseaba saber mediante esa pregunta.

Tal estrategia permitió a los alumnos obtener la información precisa sobre el tema a indagar. De manera implícita, en la orientación

de la entrevista hacia el tema de ésta, se cumplía la *finalidad específica* de la situación comunicativa; a saber, obtener el *saber* comprendido en el discurso del entrevistado.

Para este momento del desarrollo del proyecto, los padres de familia aún no lo conocían explícitamente desde la versión de las maestras. Sin embargo, sabían, por las actividades extraescolares de sus hijos, que en la escuela estaban haciendo algo importante en relación con la comunidad, desde el inicio del ciclo, durante los meses de septiembre a noviembre de 2008.

LA INTERACCIÓN ENTRE LAS MAESTRAS Y LOS PADRES DE FAMILIA

Las maestras convocaron a una reunión de padres de familia el 4 de diciembre de 2008, pues tenían temas que tratar con el comité de padres. En este espacio, informaron y expusieron el proyecto.

Explicaron entonces a los padres que ésa era la razón por la que sus hijos llegaban en ocasiones un poco tarde a sus casas. Desde este contexto, las maestras solicitaron la comprensión y el apoyo de los padres, quienes, para beneplácito de las maestras, tuvieron una respuesta totalmente a favor del proyecto:

(S9) La respuesta de los padres de familia fue sorprendente. Don Celerino pidió la palabra y señaló:

—Maestra, qué bueno que se vaya a escribir un libro de nuestro pueblo, eso está muy bien.

—Es necesario recuperar la historia de Santa Ana —dijo Don Mauro.

—Son pocas las comunidades que tienen un libro de su historia, qué bueno que aquí ya lo vamos a tener —dijo Don Simón (Luna, 2009, p. 31).

Los registros de la interacción

Desde la mirada etnolingüística, el registro formal alterna (pedir la palabra) con el informal (tomar la palabra) en un *marco de regulación* compartido por los participantes. La palabra circula entre unos y otros, dirigiendo a la maestra la aceptación unánime.

Confirmando tal aceptación, ahora desde la voz citada de una alumna del primer ciclo, solicita la palabra la madre de la alumna:

(S10) Doña Enedina alzó la mano y dijo: —*Maestra, ya mi hija [Keila Ramírez Carmona, de 2º grado] me había comentado del trabajo que están realizando, está muy emocionada, el otro día llegó corriendo de la escuela y me dijo: “mamá, apúrate con mi taco que se me hace tarde y tengo que ir a realizar mi entrevista. Porque somos nosotros los que hacemos las preguntas y escribimos todo* (Luna, 2009, p. 31).

Por lo que refiere a esta última participante, su intervención pasa del *registro formal* (“alzó la mano y dijo”) al *registro* de uso *coloquial* (“el otro día llegó corriendo de la escuela y me dijo”), y luego a la cita expresa de una participante no convocada a los asuntos de la reunión de padres. En este escenario comunicativo, el discurso de Doña Enedina, que cita directamente a su hija, contribuye a la extensión del rango de aceptación generado por el proyecto escolar. Tal aceptación se manifiesta así, ya no sólo desde los participantes presentes en la reunión de padres sino, además, desde los alumnos que están ausentes, redondeando, de este modo, un consenso unánime de padres e hijos.

Al terminar las participaciones de los padres de familia, la directora les solicitó explícitamente su apoyo y comprensión para el trabajo que sus hijos estaban desempeñando. Los padres le confirmaron, como se inferiría ya desde el escenario comunicativo anterior, que estaban dispuestos a apoyar a sus hijos en todo lo necesario.

LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA PRIMERA FASE DE ENTREVISTAS

La última semana antes de las vacaciones de diciembre, los equipos terminaron de realizar las entrevistas correspondientes a la primera fase. El reporte de esta fase por parte de los equipos responsables de cada uno de los aspectos sobre la comunidad, abrió el problema de cómo trabajarían los alumnos y cómo los orientarían sus maestras para elaborar los informes de los primeros cuatro temas; dichos temas abarcaron:

1. *Historia de la comunidad*, equipo a cargo de Guadalupe Rojas Fuentes [de 6° grado].
2. *Límites y colindancias*, equipo coordinado por Enrique Rojas Ríos y Noé Gaytán Arreola [ambos de 6° grado].
3. *Flora y fauna*, equipo a cargo de Zaira Ríos Rojas y Susana Rojas Fuentes [ambas de 6° grado].
4. *El vestuario*, equipo coordinado por Felipe Rojas Ríos [de 6° grado].

Mientras tanto, las maestras discutían entre ellas cómo harían para organizar y trabajar la escritura de los informes en los equipos; pues aunque este aspecto estaba considerado en su planeación, la dinámica de las entrevistas y la dificultad de la tarea de transcripción de las entrevistas videograbadas, así como la organización de las notas que los alumnos tomaron durante las entrevistas, necesariamente se presentaba como un desafío. Por lo demás, cada ciclo debía trabajar desde el proyecto monográfico los contenidos curriculares correspondientes a todas las asignaturas del Plan de Estudios. La maestra Migdalia refiere como sigue la estrategia mediante la cual resolvieron este punto problemático:

(S11) Cada una de nosotras trabajaría en su aula, con los temas de las entrevistas, primero se organizarían los equipos por tema, después se entrevistarían entre ellos, porque cada equipo era experto en su tema; al final escribirían un

pequeño informe sobre la entrevista realizada a sus compañeros. A partir de cada informe de los alumnos, se abordarían los contenidos curriculares de las diversas asignaturas, como: Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas y Educación Cívica entre otras (Luna, 2009, p. 32).

Desde la perspectiva sociolingüística, pueden observarse dos tipos de situaciones involucradas en este texto de la maestra Migdalia:

- 1) La interacción entre las profesoras para la puesta en común de la forma de trabajo que seguía. El género discursivo es oral y corresponde a la *reunión* de maestras.
- 2) La situación de escritura del plan/procedimiento, mediante el cual las maestras resolvieron abordar los informes de entrevistas de sus alumnos. Esta situación de escritura se realiza en el marco del diario de la maestra Migdalia, en el cual estaba siguiendo por escrito las etapas de desarrollo de la Monografía.

Por otra parte, en ese mismo contexto, se inserta otra variedad de géneros:

(S12) Después de diseñar el plan cada quien lo llevó a cabo en su aula. En el caso de los alumnos de quinto y sexto, lo primero que se hizo fue organizarlos en equipos; cada equipo eligió a quién entrevistar y elaboró su guión de preguntas; luego les propuse que, a partir de la información que habían obtenido de sus compañeros, escribieran un texto. Por orden, cada equipo fue leyendo su escrito, y abordé los contenidos de las asignaturas a partir de cada texto (Luna, 2009, p. 32).

El texto citado describe un conjunto de situaciones que están presentes en la interacción didáctica; a saber:

- 1) El diseño docente del plan de trabajo correspondiente a los informes de entrevistas. Las participantes aquí son las maestras en la reunión de puesta en común, aunque es la maestra Migdalia quien concreta por escrito dicha planeación.
- 2) Las relaciones maestra-equipos y alumnos-alumnos dentro de cada equipo.
- 3) Las situaciones de entrevista, cuyos participantes son los equipos entrevistados y los equipos entrevistadores.
- 4) Las situaciones de producción de textos a partir de la información obtenida en las entrevistas.
- 5) Las situaciones de lectura de los textos producidos y presentados al grupo.
- 6) Las intervenciones de la maestra en relación a los textos leídos por los alumnos para vincular los contenidos de las asignaturas.

El diseño del plan, que abarca las dos secuencias que acabamos de describir, corresponde a un género escrito, en este caso, la *planeación* del trabajo docente en torno a los informes de entrevista de los alumnos. Dicha planeación abarca: *a)* las formas de organización de los alumnos a partir de su distribución conforme a los temas; *b)* el propósito de estas secuencias de actividades; *c)* los productos (los informes de entrevistas) y *d)* los aprendizajes esperados en términos de los contenidos curriculares que dependen de las asignaturas. Cabe destacar aquí que la planeación corresponde a la metodología por proyectos, misma que permite abordar de manera interdisciplinaria el currículum (De la Garza, 2008; Díaz Barriga Arceo, 2006; Jolibert y Sraiki, 2009).

SITUACIONES INÉDITAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Resulta visible que la maestra Migdalia, lo mismo que las maestras Verónica y Marcela, del segundo y tercer ciclo respectivamente, tenían que preparar los contenidos de todas las asignaturas con sumo cuidado, a fin de articularlos a los temas investigados y expuestos por sus alumnos, cuyo desarrollo conocían ellas a través del seguimiento que estaban haciendo de las entrevistas en cada grupo.

En tanto la descripción de la planeación corresponde a un marco de referencia académico, el tono formal en el que se reporta es

su rasgo característico. Como puede observarse, los *marcos de referencia* que dictarían las *regulaciones* entre maestros y alumnos, así como los roles de unos y otros, a saber enseñante/aprendiz, toman una dinámica tal que da lugar a situaciones inéditas en el escenario de la interacción didáctica: las *situaciones de entrevista* entre los equipos de expertos y los equipos entrevistadores es una de ellas, por lo que concierne a los alumnos participantes. La situación de las lecturas de los textos producidos y la intervención de la maestra vinculando los contenidos de las asignaturas, son otras de esas dimensiones inéditas.

Cabe observar, a propósito de la intervención docente, que la maestra parece presentar los contenidos del Plan de Estudios como si estos provinieran no ya de la *prescripción curricular* sino de las *situaciones de entrevista* de los alumnos en la comunidad, y del saber adquirido por los equipos de expertos. Siendo así, la práctica docente ha dado un giro de 180 grados con respecto a la práctica tradicional que todos recordamos y reconocemos aún hoy en día, y quizá más ahora, con mucha frecuencia, en los tres niveles de la educación básica obligatoria.

La profesora plantea el resultado de la forma de trabajo acordada en el plan docente de la escuela, en dirección de los propósitos del proyecto:

(S13) Esta actividad [entre los equipos de expertos y entrevistadores] que se realizó en el aula fue fundamental, ya que proporcionó a los alumnos las herramientas necesarias para realizar el informe del tema que habían investigado (Luna, 2009, p. 33).

Como se puede observar, los desafíos que las maestras asumen al plantearse nuevas formas de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje son, a su vez, evaluados por ellas mismas en términos de su pertinencia y resultado en relación con las finalidades y trayecto propio que va tomando el proyecto monográfico.

Las formas de interacción para los informes de entrevista

Después de poner en juego en las aulas de los tres ciclos la planeación y la estrategia de entrevista entre equipos de expertos y equipos de producción de textos-informes, las maestras llevaron a sus alumnos a la siguiente etapa, la cual consistió ya, en la elaboración de los reportes de entrevista:

(S14) Cuando les pedimos que se reunieran en equipo para escribir el informe de sus entrevistas, yo hablé con los jefes de cada equipo y les dije que iban a realizar un texto donde se incluyera toda la información que habían obtenido de su tema. Guadalupe fue el primero en decir:

—¡Ah! Como el que hicimos el otro día cuando entrevistamos al equipo de Zaira.

—¡Claro! Como ese texto que hicieron en clases —le contesté.

—¡Ah! Bueno, es fácil —expuso Zaira.

—Bueno, como ustedes ya saben cómo se realizará este trabajo, tienen que explicarles a sus compañeros —les indiqué (Luna, 2009, p. 33).

La nueva situación parte, como vemos, de la experiencia previa. Desde tal etapa y experiencias previas, la maestra se encarga de proveer modelos de interacción para la elaboración de los informes, ahora sí a cargo de los alumnos especializados en cada tema. Los alumnos se promueven como “expertos” en la medida en que participaron de lleno en la realización de las entrevistas.

Como se mira, la planeación que las maestras hicieron y desarrollaron previamente en las aulas con sus alumnos, contribuye a ampliar los *marcos de referencia* y *regulación* de las nuevas situaciones de producción de los informes de entrevista.

Se advierte en la secuencia S14 que el *tono* de la interacción es *espontáneo e informal*. Por lo demás, la *finalidad* que orienta e identifica tal situación, es precisamente la producción de los primeros *borradores*, producto que los alumnos expertos logran muy pronto:

Antes de salir de vacaciones los equipos lograron redactar el primer borrador de su informe (Luna, 2009, p. 33).

El plan para el siguiente momento

Siguiendo el camino de un material que va a publicarse y que porta todo el sentido de la reconstrucción de los saberes comunitarios por parte de los alumnos, las maestras se plantean llevar la escritura de los borradores a subsecuentes reelaboraciones hasta llegar a la versión final:

Mis compañeras y yo decidimos que, al regresar de vacaciones [los alumnos], tenían que corregir esos textos y redactar otros borradores hasta llegar a la versión final del mismo. Además, se realizaría una asamblea escolar para hacer un balance sobre el trabajo en esta primera fase. Después continuaríamos con la segunda fase del proyecto; es decir, con las entrevistas de los otros seis temas¹¹ (Luna, 2009, p. 33).

Estas reelaboraciones dan cuenta de varios principios didácticos en el proceso de escritura de los alumnos, entre ellos, que escribir un texto no es algo que ocurre espontáneamente y que no basta con escribirlo una sola vez: se requiere un proceso de construcción que pasa por los propósitos sociales y comunicativos (Lerner, 2001), por tener en cuenta a la audiencia a la que van dirigidos (De la Garza, 2009) y por subsecuentes reescrituras hasta llegar a la escritura maestra (Jolibert y Sraïki, 2009).

¹¹ En la segunda fase de entrevistas se investigaron los siguientes temas: costumbres y tradiciones, la religión, actividades económicas, el trapiche y la elaboración de panela, instituciones educativas y leyendas de la comunidad.

LA ASAMBLEA ESCOLAR: EL DESEMPEÑO DE LOS EQUIPOS DE COLABORACIÓN

La asamblea en las comunidades es una de las prácticas más habituales en el tratamiento, solución y toma de decisiones de cualquier problema común para los pobladores de las comunidades de nuestro país. Se trata de todo un género discursivo ligado a las formas de organización social y política más autogestivas y autónomas de los pueblos.

En el caso del proyecto que estamos siguiendo, la modalidad particular de este género se presenta como *asamblea escolar*. Desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación (Tusón, 2002), se trata de un género discursivo cuyo canal de comunicación es la oralidad en la interacción directa entre los participantes.

Describimos a continuación cómo se presentan los componentes de la interacción en la asamblea escolar, a saber, los papeles de los alumnos participantes, los propósitos, los registros e instrumentos expresivos y las normas o marcos de regulación.

La maestra Migdalia refiere que la asamblea escolar se realizó en la primera semana después de las vacaciones de fin de año. La *finalidad* de dicha asamblea era “comentar sobre el trabajo de los equipos en la primera fase del proyecto” (Luna, 2009, p. 33). Tras el análisis de las situaciones presentadas durante la primera fase, los alumnos podrían retomar sus borradores de los informes de entrevista a partir de la experiencia compartida con todos los equipos de colaboración. La finalidad inicial de “comentar sobre el trabajo de los equipos en la primera fase del proyecto” toma cauces más específicos desde la conducción de la asamblea a cargo de las maestras:

Les pedimos a los jefes de cada equipo que pasaran a exponer cómo se había realizado el trabajo en su equipo, qué dificultades habían tenido y cómo las habían superado. Pero, sobre todo, lo que más nos intrigaba era cómo habían trabajado los niños de primer grado que aún no saben escribir, y los de segundo,

que escribían pero con lentitud. Durante esta primera fase los habíamos visto integrados totalmente al trabajo en cada equipo¹² (Luna, 2009, p. 33-34).

Como se hace evidente, los propósitos más concretos fueron los siguientes: *a)* conocer cómo se realizó el trabajo de cada equipo; *b)* detectar las dificultades y sus resoluciones y *c)* saber cómo habían resuelto los equipos la integración de los alumnos del primer ciclo.

El papel del jefe de equipo

Los alumnos a cargo de la coordinación de las tareas en los equipos de colaboración presentan ante las maestras y el grupo su “informe de actividades” conforme a los propósitos establecidos por las maestras al inicio de la asamblea escolar, siguiendo el orden y protocolo recién abierto:

(S15) Guadalupe (6°) fue el primer jefe que pasó y dijo:

—*En mi equipo [Historia de la comunidad] la mayoría trabajó bien, yo hice una lista de mis compañeros y cuando se portaban mal o no querían trabajar les quitaba puntos. El único que causó problemas fue Joaquín, porque por todo peleaba; pero al final hacía los trabajos.*

Cuando terminó de hablar yo le pregunté:

—*¿Cómo hicieron para que los niños de primero y segundo trabajaran?*

—*Bueno, en mi equipo yo senté a los niños de segundo junto a otro de cuarto, quinto o sexto para que el más grande le ayudara a escribir. Y a los de primero los ponía a dibujar acerca del tema y les calificaba esos trabajos.*

¹² La maestra Migdalia refiere que sus compañeras y ella no planearon cómo integrar a los niños de primero y segundo a las actividades del proyecto, pues unos aún no escribían, mientras los otros apenas iniciaban ese proceso. Para su sorpresa, durante la primera fase de entrevistas pudieron constatar que los alumnos del primer ciclo se integraron por entero a las actividades (Luna, 2009, p. 34).

—*Muy bien*—le contestaron Vero y Marcela, sorprendidas (Luna, 2009, p. 34).

Se puede advertir el papel de liderazgo, propio de un profesor experimentado, que tiene Guadalupe a lo largo de su intervención para presentar el “reporte de su equipo”. Las acciones en conjunto de Guadalupe desde su rol de “profesor/jefe de equipo” son las siguientes:

- a) Reportar el buen comportamiento de “la mayoría”.
- b) Calificar el comportamiento y desempeño de sus compañeros (“les quitaba puntos”).
- c) Presentar los casos problemáticos y hacer un balance de su resultado en el trabajo asignado al equipo.
- d) Distribuir a los niños del primer ciclo entre sus compañeros de ciclos más avanzados; es decir, propiciar *procesos de mediación*¹³ en los que un compañero más avanzado en lectura y escritura apoye a otro más pequeño.
- e) Calificar los dibujos de los alumnos del 1er grado conforme a su pertinencia con el tema del equipo: “Historia de la comunidad”.

Como se advierte en este conjunto de acciones, el rol de Guadalupe es el de un profesor nato que, incluso, tiene la intuición o el sentido común de los beneficios de la *colaboración* y apoyo de los compañeros más avanzados enseñando a los más pequeños.

Para explicarlo, Vygotski afirma que “el niño es capaz de realizar *en colaboración* mucho más que por sí mismo”, pues “en colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades

¹³ El concepto de *mediación* tiene su origen en el pensamiento de Vygotski (1993). Básicamente, significa que todo proceso, tanto de adquisición del lenguaje como cualquier otro proceso cognitivo, se adquiere o se aprende a partir de la *interacción* con los otros, es decir en la *interacción social*. Vygotski (1993, p. 239) define como sigue esta interacción por lo que concierne a la *instrucción escolar*: “Esta divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de manera independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta sino *en colaboración*, es lo que determina la *zona de desarrollo próximo* [ZDP]”.

intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación”, (Vygotsky, 1993, p. 240).

A esa “determinada distancia” es a la que nuestro autor llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual “es la forma principal en la que se lleva a cabo la influencia de la *instrucción* sobre el desarrollo”. Y, más contundentemente, la enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la ZDP.

Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro [y otros compañeros más avanzados] y bajo su dirección (Vygotsky, 1993, p. 240).

Lo fundamental en la instrucción es precisamente *lo nuevo que aprende el niño*. Por eso, la ZDP que determina el campo de gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo. [...] “lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (Vygotski, 1993, p. 241, cursivas nuestras). Vygotsky concluye: “*La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil*. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1993, p. 242). “La instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo” (Vygotski, 1993, p. 243).

Asumiendo la concepción de Vygotski que acabamos de exponer, en relación con el papel de la colaboración, la ZDP y la instrucción en la escuela, llamamos *equipos de colaboración* a las formas de organización y cooperación que los alumnos adoptan a lo largo del proyecto de la Monografía. En la *mediación* que Guadalupe forja

en su equipo, respecto al trabajo de instrucción que organiza entre los niños de primer grado y los de grados superiores, es posible aprehender una manifestación concreta de la *colaboración* desde la *zona de desarrollo próximo* hacia la *zona de desarrollo potencial*. Si bien el pensamiento de Vygotski ha tenido una influencia decisiva en la comprensión del papel que tienen la *interacción social* y la *cooperación* en la escuela para la enseñanza del lenguaje, tal concepción es aún bastante confusa para los maestros en servicio, debido a múltiples factores que no vamos a referir aquí. Sin embargo, sin mayor teoría y desde lo que parecería dictarle el sentido común más inmediato, Guadalupe pone en marcha la *mediación* tan favorecedora al desarrollo de los más pequeños. Tal mediación se muestra y explícita en las decisiones de Guadalupe para resolver las tareas con las que habrían de colaborar los más pequeños, guiados entonces por sus compañeros mayores. Evidentemente, en estas decisiones del alumno, investido como jefe de equipo, se halla detrás el *modelo de colaboración*, propio del trabajo en equipo que las maestras han propiciado con anterioridad. Con ello queremos decir que las maestras de la escuela no parecen ser ajenas a la concepción vygotskiana respecto al desarrollo y el lugar de la cooperación entre los niños a través de la interacción y de la organización de las tareas de aprendizaje en las aulas. Como hacen notar Jolibert y Sraïki (2009), el aula es un espacio *estructurante* que ha de estar necesariamente *estructurado*, organizado para que se propicien los procesos de aprendizaje. Con ellas, creemos que aquel aprendizaje que contribuye al desarrollo vygotskiano no ocurre de manera fortuita e inconsciente, ni de parte de los maestros ni del lado de los aprendices. Nuestro proyecto focalizado en este trabajo nos permitirá dar cuenta de tales aseveraciones.

La siguiente jefa de equipo toma enseguida su turno para presentar su “informe del equipo”. Se trata del equipo a cargo de Zaira (6º), quienes trabajaron sus entrevistas en torno a “La flora y la fauna de Santa Ana”:

(S16) —Bueno, en mi equipo todos mis compañeros trabajaron bien, en el caso de los niños de primero y segundo, sus hermanos mayores que estaban en mi equipo tenían que ayudarles en sus casas a pasar las preguntas y la información de las entrevistas (Luna, 2009, p. 34).

Como se advierte, Zaira asume su papel bajo actuaciones semejantes a las de Guadalupe:

- a) Informar del buen comportamiento de todos sus compañeros.
- b) Propiciar procesos de mediación en los que un hermano, en lugar de sólo un compañero, apoya en la lectura y escritura al pequeño. Por lo demás, Zaira confiere el papel de esta *mediación* al ámbito familiar (en las casas de los niños).

Los dos reportes siguientes constituyen variantes en los papeles de los jefes de equipo en relación a las acciones que atendimos al caracterizar las acciones de Guadalupe:

Al término de la exposición de Zaira, pasó Enrique Benjamín (6°) [equipo a cargo de “Límites y colindancias”], quien afirmó que en su equipo la mayoría había trabajado bien, sólo que los niños de segundo se tardaban demasiado para las actividades y eso los retrasaba. Luego de los comentarios de Enrique, Noé (6°) [“Vestuario”], el último jefe de equipo, expuso que en su equipo también había niños pequeños que se tardaban en realizar las actividades y que ellos tenían que esperarlos (Luna, 2009, p. 34).

Cabe notar que, entre las acciones de los jefes de equipo Enrique y Noé, no se hallan presentes estrategias semejantes a las de Guadalupe y Zaira para propiciar procesos de *mediación* y apoyo a los más pequeños. En ambos casos, la “tardanza” de los pequeños es percibida como una zona problemática para la que los jefes de equipo no encuentran solución en esta etapa. Bajo esta perspectiva, los jefes y miembros mayores del equipo van “lidiando” con un “retraso” provocado por los alumnos del primer ciclo en un caso, y una “obligación de esperarlos” en el otro.

LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS MARCOS DE REGULACIÓN

Como se observará a continuación, la reconstrucción de los *marcos de regulación* y de *referencia* requiere hacerse explícita ante la necesidad que emerge de las situaciones y los contextos específicos. Tales *regulaciones* tienden a fijar el campo de actitudes y desempeño de los alumnos participantes durante las entrevistas:

(S17) Cuando los jefes de cada equipo terminaron de dar sus comentarios, algunos niños empezaron a decir que durante esta etapa también algunos de sus compañeros no habían llevado sus cuadernos a las entrevistas.

—*Maestra, es necesario poner un reglamento para esos niños que no cumplen* —dijo un alumno.

—*Eso estaría muy bien, maestra* —expresó Guadalupe (6°).

—*Estaría bien, pero, ¿cuáles serían las reglas?* —les pregunté, un poco sorprendida.

Cuando hice esta pregunta los niños empezaron a levantar sus manos para dar sus opiniones.

—*Todos deben llevar sus guiones a la entrevista* —dijo una niña.

—*Debemos comportarnos en la casa del entrevistado* —expresó alguien más.

—*Además, debemos ponerle atención a la persona que vamos a entrevistar* —dijo un niño (Luna, 2009, p. 35).

Los problemas suscitados en las situaciones de entrevista pueden enumerarse a continuación, según el contexto referido:

- a) Alumnos que no llevan los cuadernos a las entrevistas; por consiguiente, las preguntas de los guiones y las notas de esos compañeros estarán ausentes en el trabajo de los demás integrantes del equipo.
- b) Niños que no cumplen con sus tareas y funciones durante las entrevistas, lo cual crea la necesidad de “poner un reglamento”.
- c) El problema y la necesidad de fijar reglas.
- d) Las propuestas de algunas reglas: llevar los guiones a las entrevistas, comportarse en casa del entrevistado, poner atención a la persona entrevistada.

Como parecería inicialmente, la *regulación* que emerge desde las participaciones de los alumnos parecería restablecer un equilibrio perdido y a la vez necesario para todos, de acuerdo con los propósitos y las metas del proyecto escolar. No obstante, la democracia, aún en las mejores causas, suele producir ciertos tropiezos en aras de su congruencia.

El desacuerdo con las reglas recién conformadas y la breve crisis del proyecto

En el marco de libre toma de la palabra, libre opinión y libre participación de los alumnos en la asamblea escolar, rápidamente emergen zonas divididas:

- (S18) —*Maestra, también debemos poner los castigos* —argumentó Guadalupe.¹⁴
—*Yo propongo de castigo el aseo de baños durante una semana* —dijo Elías (4°).
—*Yo no estoy de acuerdo, maestra* —dijo muy enojado Joaquín (5°), quien se notaba preocupado por el reglamento en las entrevistas.
—*Sólo son alternativas; a ver, dime tu propuesta si es que no estás de acuerdo con las que ya dijeron tus compañeros* —le dije a Joaquín.
—*Pues yo propongo que mejor ya no hagamos entrevistas* —señaló Joaquín muy enojado.
—*Yo estoy de acuerdo con Joaquín* —expresó Elías (Luna, 2009, p. 36).

Los ámbitos problemáticos entre los *participantes* llegan a un punto que parecen irresolubles. Esos aspectos encontrados no sólo

¹⁴ La maestra Migdalia coordinó la asamblea escolar. Bajo esa función de asignación de la palabra a los alumnos, anotó en el pizarrón las propuestas de los niños y también fue agregando los posibles castigos para quienes no cumplieran con las normas que se acordaran. De este modo, todos los participantes en esa reunión podían seguir las distintas propuestas y sus consecuencias. Los castigos eran: lavar los baños, barrer los salones, realizar el aseo de la escuela y dar 50 vueltas a la cancha. Al final de la asamblea este reglamento fue aprobado por la gran mayoría de los participantes.

ponen en juego el reglamento, el cual no acaba aún de concretarse, sino el proyecto mismo. Los lugares conflictivos se configuran como sigue:

- e) Las opiniones a favor del álgido tema de los castigos.
- f) Un castigo oneroso: “asear los baños”.
- g) La expresión del desacuerdo.
- h) Dejar de hacer entrevistas.
- i) Un aliado tirando del desacuerdo.

En relación a las *normas de regulación*, casi siempre implícitas en las situaciones de interacción, las anteriores aparecen claramente explicitadas e instalan una crisis momentánea en torno a los *marcos de referencia y regulación*, los cuales primero aparecen justamente como una suerte de *borramiento* de los *marcos previos de regulación* y luego de *referencia*.

La posición de las maestras ante la crisis del proyecto

Dado el contexto de interacción entre iguales y libre opinión que las maestras propiciaron en el escenario de la asamblea escolar, tanto como en otro tipo de reuniones con los alumnos, se ven obligadas a permanecer al margen tanto de sus propias opiniones como de la intervención y el orden de cosas que cada una preferiría:

Al escuchar la propuesta de Joaquín, mis compañeras y yo casi nos vamos de espalda. Las miré a los ojos y pude notar el desconcierto y la impotencia que sentían en ese instante por la propuesta del niño. Todos los sueños que se habían tejido durante meses estaban a punto de desaparecer. Se perderían para siempre en un abrir y cerrar de ojos. “¡Rayos!” Pensé, pues si ya no quieren hacer las entrevistas, hasta aquí llegó el proyecto, no podemos obligarlos a continuar (Luna, 2009, p. 36).

Vale la pena reparar aquí en los recursos estilísticos y retóricos que conforman el punto de vista de la maestra: “Todos los sueños a punto de desaparecer” en el instante que va de “abrir y cerrar los ojos”; marca una oposición entre *Todos los sueños* vs. el instante de su pérdida. Tal pérdida se condensa en la metáfora de “los sueños tejidos durante meses”, bajo la figura metonímica (los sueños por los soñadores) de la gente a favor del proyecto: desde las maestras hasta las personas de la comunidad que ofrecen su entrevista, desde los alumnos hasta el comité de padres, tan a favor del *libro de la comunidad*. Y luego la necesaria y consecuente valoración de ese panorama: “no hay manera de obligar a los alumnos” si ellos ya no quieren hacer las entrevistas.

Sin embargo, antes de que “los sueños se pierdan para siempre” el contagio de estos, se muestra ya irreversible:

(S19) —Buena, Joaquín ya expresó su idea, ahora la tenemos que llevar a votación —les dije a los alumnos.

—Maestra, yo tengo otra propuesta —señaló Gabriel (5°).

—A ver, Gabriel, ¿cuál es tu propuesta? —le pregunté.

—Yo propongo que se sigan haciendo las entrevistas con los alumnos que quieran hacerlas, los que no quieran pues que no vayan.

Al escuchar estas palabras sentí un enorme alivio, pues eso demostraba que los sueños que nosotras habíamos construido, ya no eran sólo nuestros, esos sueños habían atrapado a algunos niños.

—Buena tenemos dos propuestas: la de Gabriel y la de Joaquín, vamos a llevarlas a votación —le dije al grupo.

Las dos propuestas se llevaron a votación y ganó la propuesta de Gabriel, pues sólo Joaquín votó por su propuesta. Al final, Joaquín le dijo al grupo que él también participaría en las entrevistas.

Después de superar este punto y de concluir con el reglamento, dimos por terminada esta asamblea escolar (Luna, 2009, p. 37).

En este segmento tenemos los siguientes componentes, que dan su desenlace al conflicto presentado:

- j)* Votar la propuesta de Joaquín.
- k)* La contrapropuesta de Gabriel.
- l)* La propuesta ganadora.
- m)* La reincorporación de Joaquín.
- n)* Todos a favor de continuar la Monografía.

De tal modo que, en el horizonte inédito del proyecto de la Monografía de Santa Ana, éste queda reestablecido por entero desde el consenso de la gran mayoría de sus participantes. Retomado el rumbo del proyecto escolar, tras haber sido “puesto a prueba”, permanecen los sueños que son motor de la escuela y la comunidad.

CAPÍTULO 3

MARCOS DE REGULACIÓN Y AUTONOMÍA EN LA SEGUNDA FASE DE ENTREVISTAS

En este capítulo describiremos las interacciones que se produjeron durante el desarrollo del proyecto, las cuales comprenden ahora la *segunda fase de entrevistas* que los alumnos realizaron a las personas de la comunidad, a partir de una nueva distribución de los seis temas siguientes de la Monografía entre los equipos de colaboración.

Como en el apartado precedente, daremos cuenta de dichas formas de interacción organizándolas en *secuencias* (S) de *actos discursivos*, adoptando entonces los mismos conceptos de la etnografía de la comunicación educativa (Tusón, 2002), de la etno y sociolingüística conforme a los conceptos que hemos revisado e introducido en el apartado anterior e incorporamos, además, algunas nociones empleadas por Sinclair y Coulthard (1975) en su *modelo de análisis del discurso didáctico*.¹⁵

¹⁵ Sinclair y Coulthard (1977) proponen un modelo de análisis del discurso didáctico basándose en las funciones de la teoría sistémica de Halliday. El modelo mencionado está en el libro de las autoras: *Towards an analysis of discourse: the English used by teacher and pupils*. Londres, Oxford University Press. Las autoras toman como marco teórico las categorías de la teoría de la gramática de Halliday, las cuales abarcan lo que el autor distingue como estructura, sistema, rango, nivel, figura y realización. Los rangos conforman unidades de menor o mayor complejidad,

UN PLANTEAMIENTO SOMERO DEL MODELO SINCLAIR-COULTHARD

Las autoras clasifican los *actos* de comunicación en el discurso didáctico en 22 categorías: delimitadores (*marker*), iniciadores (*starter*), incitadores (*elicitate*), verificadores (*check*), directivos (*directive*), informativos (*informative*), estimuladores (*prompts*), indicadores (*clue*), sugerencias (*cue*), oferta (*bid*), llamamiento por el nombre (*nomination*), reconocimiento (*acknowledge*), réplica (*reply*), reacción (*react*), comentario (*comment*), aceptación (*accept*), evaluación (*evaluation*), pausa (*silent stress*), meta-afirmación (*metastatement*), conclusión (*conclusion*), conexión (*loop*) y aparte (*aside*).

Estos actos componen *jugadas* (*moves, movimientos*) que ocupan determinadas posiciones en la estructura de las situaciones e intercambios en la interacción didáctica maestro/alumnos, a saber:

- 1) *Jugada de apertura* (*Move/opening*), mediante la cual se requiere a otro para participar en una determinada situación.
- 2) *Jugada de respuesta* (*Move/answering*), que es la consecuencia de la jugada anterior.
- 3) *Jugada de prosecución* (*Move/follow-up*), comprende una aceptación o valoración por parte del maestro con respecto a la actuación o discurso del alumno.
- 4) *Jugada de enmarque* (*Move/framing*), cuya función es delimitar una situación, discurso o interacción.
- 5) *Jugada de enfoque* (*Move/focusing*), que dirige la atención sobre un determinado aspecto del tema, la situación o de la interacción misma.

Tales *movimientos* o *jugadas* de los participantes en la interacción didáctica, equivalen a la *secuencia de actos* que organiza los componentes de una situación o interacción, de acuerdo con la propuesta de

que van desde los *actos comunicativos* (*acta*) a las *jugadas* (*moves*), los intercambios (*exchanges*), las *transacciones* (*transactions*), y las *lecciones* (*lessons*) todo lo cual contribuye a la integración de lo que las autoras, siguiendo a Halliday, llaman la unidad de un *macrodiscurso*.

Tusón (2002, pp. 59-60) desde la sociolingüística y la etnografía de la comunicación que hemos estado siguiendo a lo largo de este capítulo.

Algunas de estas categorías (jugadas y actos) nos permitirán realizar ciertas precisiones en los componentes de la descripción que ya hemos adoptado en el apartado precedente; a saber, a nivel de las situaciones e intervenciones de los participantes, a nivel de las finalidades, de los registros, de los marcos de referencia y regulación, de los recursos lingüísticos y estilísticos, o a nivel de los géneros discursivos.

La segunda fase de entrevistas

A mediados de enero de 2009, pocos días después de la asamblea descrita en el capítulo anterior, la comunidad escolar volvió a reunirse en otra asamblea con el propósito de dar a conocer a los alumnos los temas que comprendería la *segunda fase de entrevistas*.

Al igual que en la primera etapa, los alumnos de los tres ciclos tuvieron libertad para elegir el tema de su interés y seleccionar a su jefe de equipo. Los equipos de colaboración se organizaron de manera semejante a la primera fase: cada alumno eligió el tema que le interesaba y se integró a un equipo.

Después, seleccionaron a los jefes que coordinarían todas las tareas de los integrantes del equipo. En esta segunda fase también fueron elegidos como jefes alumnos de 5º y 6º grados. Cada equipo se integró con alumnos de los tres ciclos.

Los temas que los alumnos indagaron en la segunda fase de entrevistas fueron los siguientes:

- (T5) Costumbres y tradiciones
- (T6) La religión
- (T7) Actividades económicas
- (T8) El trapiche y la elaboración de panela
- (T9) Instituciones educativas y
- (T10) Leyendas de la comunidad

Como se advierte, en esta fase se agregan dos temas más con respecto a la primera fase de entrevistas.

LAS VERSIONES FINALES DE LOS TEMAS DE LA PRIMERA FASE

Durante las semanas siguientes, el trabajo en los equipos de colaboración fue intenso, arduo y complicado, pues estuvieron elaborando simultáneamente los borradores de sus informes de las entrevistas ya realizadas y organizándose para hacer los guiones de entrevistas correspondientes a la segunda fase.

Las actividades de los alumnos se distribuyeron según los días de la semana:

Los días lunes y martes los equipos se reunían para terminar el informe de la primera fase de entrevistas, y los miércoles y jueves se organizaban para escribir los guiones de entrevistas de la segunda fase (Luna, 2009, p. 37).

La modalidad que acordaron los alumnos y sus maestras para revisar y corregir los borradores de sus informes, consistió en circular sus textos intercambiándolos entre los equipos, de tal forma que los distintos lectores iban anotando y corrigiendo la ortografía en los escritos de sus compañeros.

Después de varios borradores y revisiones, los equipos arribaron a la versión final del informe de su tema.

Como se advierte, están en juego en esa versión final dos *géneros discursivos*: el informe de las entrevistas y la redacción del tema investigado con miras a su publicación. Estos dos tipos de textos se distinguen aquí por el grado de dificultad, la cual se acentúa en el segundo caso.

Con la versión final del tema investigado, y reconstruido mediante los informes de entrevista de la primera fase, los equipos dirigen entonces sus esfuerzos y atención a la elaboración de los guiones de la segunda fase de entrevistas.

LOS MARCOS DE REGULACIÓN Y EL CONTRATO EXPLÍCITO

La maestra Migdalia resume del siguiente modo las actitudes de los alumnos durante la segunda fase de entrevistas:

(S20) En estas entrevistas, debido al reglamento que los mismos alumnos habían puesto, los equipos se portaban muy disciplinados en las actividades. También Joaquín tuvo que cumplir con este reglamento (Luna, 2009, p. 37).

Como se advierte desde la mirada sociolingüística, los marcos de *regulación* y *referencia* definidos en la asamblea escolar se ponen en juego normando la interacción de los alumnos en las *situaciones de entrevista*.

De tal modo, el carácter explícito de las reglas discutidas en la asamblea escolar *surte* un efecto de *contrato intersubjetivo*, del cual dependen ahora las actuaciones y actitudes ahí pactadas bajo el consenso de la mayoría.

De cara a tal antecedente normativo, y asumiendo el contrato de ahí derivado, Joaquín se suma al *consenso* del *marco prescriptivo* vigente.

Otras consecuencias del *marco de regulación* explícitamente establecido y del nuevo *contrato* de ahí derivado, se manifiestan en el carácter de autonomía y organización que, en general, muestran los alumnos a lo largo de las diversas tareas concernientes a la segunda fase de entrevistas:

(S21) El avance de los alumnos fue notable durante esta segunda etapa, fueron más autónomos, se organizaban mejor; el niño que hacía las preguntas al entrevistado las explicaba y todos los demás tomaban nota. Había mayor interés hacia las actividades y mucha disciplina (Luna, 2009, pp. 37-38).

Esta serie de rasgos en las actuaciones de los alumnos muestra los beneficios, por una parte, del establecimiento claro y explícito de las reglas de juego, desde la palabra comprometida por los propios

alumnos a través de su voto. Por otra parte, la experiencia previa es el *marco de referencia* desde el cual la maestra valora los siguientes atributos, cualitativamente distintos a la experiencia anterior, en los alumnos participantes:

- a) La autonomía de los alumnos.
- b) Una organización más lograda.
- c) Mayor cercanía con el código y repertorio del entrevistado.
- d) Un género antes desconocido y poco empleado: la toma de notas.
- e) El interés auténtico de los alumnos por las personas y las actividades de indagación.
- f) La adhesión al marco explícito de regulación.

AUTONOMÍA: LAS APROPIACIONES LINGÜÍSTICAS, SOCIALES Y COGNITIVAS

De este modo, las *situaciones de entrevista* durante esta etapa involucraron varias de nuestras categorías de las concepciones etnográfica y sociolingüística, en términos de *apropiaciones* de los alumnos, a saber:

- a) La apropiación de un saber hacer [etnográfico], el cual se manifiesta en la seguridad y autonomía de los alumnos, así como en el carácter autogestivo de sus actuaciones en las interacciones con la comunidad a través de las situaciones de entrevista. En este sentido, los alumnos participantes se apropian también de un registro formal oportuno al contexto de entrevista definido por ellos.
- b) La conformación de un código compartido del trabajo en colaboración, que ahora establecen los mismos alumnos a través de formas de organización funcionales para los propósitos y metas del trabajo común.
- c) La apropiación del código y repertorio del entrevistado, con quien ya es posible “traducir” o parafrasear los contenidos escolares; esto implica que los alumnos participantes se hallan ya provistos de mayores repertorios

lingüísticos y de otros recursos estilísticos que contrastan cuantitativamente con la disponibilidad de tales recursos en la primera fase de entrevistas.

- d) La apropiación de un género académico y disciplinario (etnográfico): la toma de notas durante la situación de entrevista como una habilidad que comienza a mostrar sus frutos y funcionalidad para los niños en los contextos, por demás significativos, de la interacción con la comunidad.
- e) En la medida en que los alumnos interpretan el sentido de sus tareas en el ámbito comunicativo de las entrevistas, cuyo contenido está ligado desde los saberes comunitarios al currículum, les es posible orientar un interés auténtico por los saberes de sus mayores y por las tareas de indagación que realizan. Ahí, la toma de notas es un recurso para fijar dicho interés en el ámbito de las apropiaciones y saberes individuales.
- f) La posibilidad de los alumnos de responder a un contrato explícito de regulación, en aras de las metas y productos comprometidos en el trabajo colaborativo del que se es parte indispensable. Se expresa aquí una demanda deóntica de carácter social; es decir, un *deber hacer* conforme a la palabra empeñada al ser juez y parte al establecer, mediante el voto de aprobación, los marcos comunes de regulación y referencia.

LA CONFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE COLABORACIÓN

Bajo el conjunto de apropiaciones de recursos lingüísticos, sociales y cognitivos propiciados de la primera a la segunda fase de entrevistas, conforme las hemos descrito en el subapartado anterior, los alumnos integrados en equipos de colaboración produjeron diversos borradores y versiones finales, en donde abordaron los siguientes temas conforme a su distribución en dichos equipos.

De manera semejante a la primera fase, en esta segunda los *equipos de colaboración* se integraron con alumnos de los tres ciclos, como puede observarse en la siguiente tabla.

Segunda fase de entrevistas. Proyecto escolar
Monografía de Santa Ana

Tema	Entrevistados	Entrevistadores
5. Costumbres y tradiciones A) Fiesta patronal B) Día de muertos C) Navidad D) Medicina tradicional	Doña Rutila Carreño Don Ezequiel Ríos Doña Justina Ríos Doña Maurilia Matías Don Margarito García	Ángela García Rojas (3er C) Maribel Méndez Rojas (3er C) Eduardo Gaytán Arreola (3er C) Nalleli Arreola Alonso (2° C) Andrés Rojas Vázquez (1er C) Argimiro Rodríguez Escamilla (1er C) Érika Rojas García (2° C) Karla Martínez Ríos (1er C)
6. Religión A) Fiestas particulares B) Celebraciones dominicales C) Semana Santa	Don Ruperto Ríos Don Juan Leonel Rojas Don Luciano García Don Celerino Ignacio Doña Reina Escamilla	Zayra Ríos Rojas (3er C) Abimael Ramírez Ruíz (3er C) Carlos Escamilla Rojas (3er C) Susana Rojas Fuentes (3er C) Irene Rojas Gaytán (1er C) Alexis Rojas Ríos (1er C) Alma Fabiola Rojas Gaytán (2° C) Flor Elena Rojas Rodríguez (1er C) Luz Adriana Rojas García (2° C) Vianney Rodríguez Alonso (3er C) Marcela Escamilla Calvo (3er C)
7. Actividades económicas A) Agricultura B) Peces	Don Celerino Ignacio Doña Teodora Ríos Don Ruperto Ríos Doña Reina Escamilla Don Juan Leonel Rojas	Guadalupe Rojas Fuentes (3er C) Giovanni Rojas Escamilla (2° C) Marcela Escamilla Calvo (3er C) Jazmín Rojas Vázquez (1er C) Felipe Rojas Ríos (3er C) Miriam Rojas Escamilla (2° C) Jose Rojas Fuentes (2° C) Javier Rojas Fuentes (1er C)
8. Elaboración de panela A) Cortar B) Moler C) Procesar la caña D) Producto	Don Gumersindo Rojas Don José Patricio Rojas Don Benito Alejo Rojas Don Ezequiel Ríos Don Francisco Marcos Rojas	Eduardo Gaytán Arreola (3er C) Jesús Rojas Ríos (2° C) Adaid Ramírez Ruiz (2° C) Misael Rodríguez Alonso (2° C) Julio César Rojas Ríos (2° C) Hair Rojas Ríos (2° C)
9. Leyendas A) Piedra de los compadres B) Barreta de oro C) Sra. Blanca D) Los duendes E) Matlashiua	Don Ezequiel Ríos Don Apolinar Rojas Doña Alejandrina Ríos	Gabriel Arreola Alonso (3er C) Noe Gaytán Arreola (3er C) Keila Ramírez Carmona (1er C) Ana Yasmín Miguel Escamilla (1er C) Joaquín Rojas Ríos (3er C) Hernán Escamilla Rojas (1er C) Karina Alonso (2° C)
10. Instituciones educativas A) Escuela primaria B) Preescolar	Don Celerino Ignacio Profra. Karina Morales (Directora Preescolar) Profra. Verónica Díaz (Directora Primaria) Don Margarito García Don José Patricio Rojas	Enrique Rojas Ríos (3er C) Celeste De La Cruz Díaz (2° C) Jessica Palacios Obispo (2° C) Victor Manuel Carreño Arreola (2° C) Hilda Gaytán Arreola (2° C) Leticia Rojas Vázquez (2° C)

LA ESCRITURA DE LOS INFORMES DE LA SEGUNDA FASE

La maestra Migdalia Luna refiere que, en febrero de 2009, los equipos lograron concluir con las entrevistas. Sin embargo, aún faltaba un trabajo arduo y complejo en las aulas: el proceso de escritura de los borradores, en los que se abordarían los distintos temas, lo cual involucraba organizar la información contenida en las entrevistas y atender diversos componentes del proceso de escritura.

La interacción didáctica en esta etapa se volcaba entonces hacia los procedimientos con que los alumnos elaborarían sus informes. A la maestra Migdalia Luna, a cargo del tercer ciclo, le preocupaba principalmente la producción de los textos que corresponderían a las leyendas y a la elaboración de panela en el trapiche de Santa Ana.

El propósito didáctico fundamental en la producción de los textos de cada tema era que los alumnos comprendieran la tarea implicada en la transformación cualitativa, que involucraba pasar de la expresión oral (que fue el *canal* de paso de la información recabada) a los textos escritos en los que se habría de desarrollar cada tema.

Tal proceso de textualización implicaba, necesariamente, enseñar a los alumnos *cómo usar el lenguaje adecuado* para cada caso y para cada escrito. El problema de enseñanza se volcaba, entonces, en el aprendizaje y acceso de los alumnos a los registros y repertorios, tanto lingüísticos como estilísticos, que cada género académico requiere en relación a las distintas asignaturas.

LOS RECURSOS DE LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA

Un aspecto más que la Mtra. Migdalia Luna debía tomar en cuenta y enfocar en la interacción didáctica, así como dentro de los equipos durante la producción de textos, recaía en la atención que era imprescindible dedicar a la *audiencia* que leería la Monografía, pues algunos *repertorios lingüísticos* de la comunidad resultaban

desconocidos para aquellos lectores que no habitaran en Santa Ana o en las comunidades aledañas.

En este contexto, el proceso de escritura implicaba que los alumnos pudieran disponer de *recursos lingüísticos y discursivos* para dar la estructura y composición necesarias a sus escritos, realizando en el momento siguiente las adecuaciones pertinentes, de modo tal que los escritos resultaran claros y precisos para los destinatarios previstos dentro de la propia comunidad, así como para otros lectores quizás externos a Santa Ana.

En las interacciones durante las clases, a propósito de los procesos de escritura, los alumnos analizaron situaciones en las que sus potenciales lectores se encontrarán con expresiones a las que no podrían atribuirles un significado preciso. Mediante estos ejercicios, los alumnos comprendieron la importancia de redactar sus informes atendiendo a los destinatarios y a lo que ellos sabrían o no respecto al lenguaje y al contenido de sus textos.

Un mecanismo que empleó la maestra Migdalia en los textos de sus alumnos, consistió en sustituir algunos términos por otros desconocidos para ellos. Se trataba de hacerles experimentar algún desconcierto de cara a un contenido al que no es posible atribuir una interpretación desde los marcos de referencia de un lector específico, en este caso los mismos alumnos.

Bajo tales recursos didácticos la maestra hizo evidente a sus alumnos la importancia de usar un lenguaje lo más claro y preciso posible en los textos escritos, ya que un destinatario específico puede desconocer palabras, *repertorios* y *estilos* que sólo se utilizan en la comunidad. Tales actividades ayudaron a que los alumnos empezaran a preocuparse por el destinatario de sus textos.¹⁶

¹⁶ La maestra Migdalia Luna consideró que aunque la mayoría de los equipos se preocupó por redactar lo más claro y preciso posible, en algunos textos escribieron palabras desconocidas para un lector ajeno a la comunidad (Luna, 2009, p. 38). Es el caso de las tres maestras de la escuela que no son originarias de Santa Ana. De tal manera que, cercano el momento de la publicación de la Monografía, las maestras indagaron directamente algunos significados con las personas de la comunidad.

Las convenciones de un texto escrito

Por lo demás, la maestra hizo énfasis en la necesidad de considerar que un lector, cualquiera que éste sea, a excepción de los alumnos y entrevistados, *no estuvo presente* en la situación de entrevista. Por lo tanto, en el informe o en el tema generado a partir de tal contexto, el escritor tiene que reconstruir aquellas circunstancias cruciales, a fin de conformar un *marco de referencia* reconocible para el lector.

Se trata de proporcionarle al lector todas las informaciones necesarias, de tal modo que contribuyan a responder cuestiones tales como *dónde, cuándo, quién o quiénes, cómo, porqué, para qué*, entre las más básicas, que un buen escritor no ha de olvidar.

Una vez precisadas estas recomendaciones, la maestra Migdalia remitió a sus alumnos a los momentos en los que estas nociones habían tomado forma durante el proceso de escritura desarrollado en los equipos:

(S22) Cuando los equipos se reunieron para realizar los textos, Gabriel, un alumno de quinto grado, se me acercó y me dijo muy preocupado:

—*¡Maestra, verdad que tenemos que escribir las leyendas bien claras para que quien las lea le entienda?*

—*Sí, Gabriel* —le contesté.

—*Así como las trabajamos en la clase, ¿verdad?* —volvió a preguntar.

—*Sí, así es, Gabriel. Tú que ya sabes cómo escribirlas tienes que ayudar a tus compañeros* —le contesté.

—*¡Ah, bueno! Sí, ya sé cómo maestra* —dijo Gabriel, y salió del salón para reunirse con sus compañeros (Luna, 2009, p. 38).

En la edición final de la Monografía, de la cual se hicieron cargo las maestras Verónica y Migdalia, anotaron a pie de página los significados que consideraron que sólo se entenderían en Santa Ana. Cabe advertir que muy posiblemente, los alumnos no tenían el referente externo de las maestras y por ello no advertían la necesidad de precisar ciertos términos.

En los términos de Sinclair y Coulthard (1975), de acuerdo con su *modelo de análisis del discurso didáctico*, encontramos en la anterior interacción maestra-alumno las siguientes *jugadas* y *actos*:

Jugada de apertura (*Move/opening*), mediante la cual Gabriel conmina a la maestra a resolver sus dudas:

[Gabriel] —¿Maestra, verdad que tenemos que escribir las leyendas bien claras para que quien la lea le entienda?

A diferencia del modelo de Sinclair y Coulthard (1975), según el cual sería la maestra quien participa en la *jugada de apertura*, en este caso es el alumno quien inicia la situación, ante la necesidad de *confirmación* que requiere de la profesora. Esta jugada presenta un *acto verificador* (*check act*) que proviene, entonces, no de la maestra sino del alumno.

Por lo demás, *una jugada de enfoque* (*Move/focusing*) se halla presente de manera simultánea a la jugada anterior, al atenderse cierto aspecto en torno a los *recursos*, comprendido en la expresión “bien claras”, la cual Gabriel aplica al “estilo” a lograr en la escritura de las leyendas con miras a los lectores de éstas.

a) *Jugada de respuesta* (*Move/answering*), la cual se presenta en consecuencia con la jugada anterior:

—Sí, Gabriel —le contesté.

Tal respuesta constituye un acto simple de *aceptación* (*accept act*), para dar enseguida paso a la siguiente jugada.

b) *Jugada de enfoque* (*Move/focusing*), de acuerdo con la cual Gabriel dirige la atención hacia la clase previa, donde se habían resuelto las cuestiones que ahora él busca verificar (*check act*):

—Así como las trabajamos en la clase, ¿verdad? —volvió a preguntar.

El *enfoque* se integra entonces por un acto de meta-afirmación (*meta-statement*).

c) *Jugada de prosecución* (*Move/follow-up*), la cual comprende la aceptación por parte de la maestra, en relación al discurso de Gabriel:

—Sí, así es, Gabriel. Tú que ya sabes como escribirlas tienes que ayudar a tus compañeros —le contesté.

La prosecución está integrada por dos actos: uno de llamamiento por el nombre (*nomination act*), el otro, por un acto de sugerencia (*cue act*) por parte de la maestra.

(d) La siguiente jugada también es una *prosecución* (*Move/follow-up*):

—¡Ah, bueno! Sí, ya sé cómo maestra —dijo Gabriel, y salió del salón para reunirse con sus compañeros.

Comprende la *aceptación*, ahora de Gabriel, en relación al discurso de la maestra, así como el reconocimiento (*acknowledge act*).

Esta serie de jugadas/actos tiene como principal propósito, para Gabriel, la reconstrucción de los procesos previos de aprendizaje. De ahí que requiera la confirmación de la maestra antes de asumirlos en el nuevo escenario.

Es posible advertir que la *secuencia de actos* que constituye la serie de jugadas (respuesta-enfoque-prosecución-prosecución) mantiene en el escenario de la interacción alumno-maestra un conjunto problemático respecto al *marco de referencia*, el *género discursivo*, el *repertorio lingüístico* y/o los *recursos estilísticos*. Tal campo problemático aparece como un marco de referencia, conformado por los procesos complejos de aprendizaje en torno a la escritura, algunos de los cuales la maestra pudo analizar con los alumnos, hacerlos explícitos a través de ejercicios y conformar guías mediante preguntas explícitas a las que los escritos tendrían que responder.

A pesar del esfuerzo de la maestra, la escritura de los textos y de ciertos géneros, las leyendas en este caso, se torna un campo inestable, no sólo para Gabriel sino también para los demás alumnos desde los puntos de vista de los jefes de equipo:

(S23) Gabriel no era el único jefe de equipo que estaba preocupado por el informe que tenía que hacer de su tema; Zaira, Guadalupe y Ramiro (5°) también se sentían inquietos por la actividad.

Aun con sus preocupaciones, debo reconocer que, en general, todos los alumnos se esforzaron por realizar bien sus textos (Luna, 2009, p. 39).

Sorteando, pues, todos los obstáculos, especialmente la complejidad de los procesos de escritura de los distintos géneros (guión, entrevista, informe de entrevista, historia, leyenda, entre otros más), así como las reescrituras (borradores) y edición de los textos, el *libro de la comunidad* publicado fue la manifestación palpable y productiva del trabajo, tanto de los equipos de colaboración como de sus maestras.

EL TRAPICHE DE SANTA ANA

Uno de los temas finales de la Monografía fue el trapiche¹⁷ y la elaboración de panela. Las maestras y los alumnos consideraban que no tenían aún (febrero de 2009) evidencias de tal actividad productiva, tradicional de Santa Ana y, por ello, advertían cierta dificultad para presentarlo en la Monografía de manera clara. Sin embargo, pronto se dieron las condiciones de acceso a las evidencias que juzgaban imprescindibles:

(S24) Cierta día, los alumnos llegaron a la escuela con una muy buena noticia.

Al entrar al aula me dijeron:

—*Maestra, vamos al trapiche, está moliendo su caña Don Gumersindo.*

—*Sí, maestra, vamos* —gritaron a coro los niños.

—*Está bien, vamos a ir pero a la hora del recreo* —les contesté (Luna, 2009, p. 39).

Como se advierte en esta secuencia, la maestra y los alumnos ponen en juego los marcos de referencia comunes, pues los niños llegan eufóricos a avisarle sobre el acontecimiento que parecían estar

¹⁷ El trapiche es un instrumento que funciona con la fuerza del agua. Esta máquina es utilizada para la elaboración de la panela de caña de azúcar.

esperando todos (“una muy buena noticia”) para continuar las entrevistas y reunir la “evidencia” necesaria y suficiente para incluir este tema en la Monografía. Sin embargo, la maestra, anclando un *marco compartido de regulación*, pospone la visita al trapiche para la hora del recreo.

Consecuentes con la *norma fijada* para la nueva situación, las maestras y los alumnos, visitan el trapiche en el momento justo de la elaboración de panela:

(S25) Así que, cuando salimos al recreo, Vero, algunos niños y yo bajamos al trapiche para ver cómo molían la caña. Cuando llegamos, saludamos a la personas; yo empecé a tomar algunas fotografías mientras los niños saboreaban el delicioso dulce de panela y Vero conversaba con Don Gumersindo, quien se mostraba bastante preocupado porque los socios del trapiche son muy pocos y esta actividad corre el riesgo de desaparecer (Luna, 2009, pp. 39-40).

La situación descrita muestra la dinámica de participación de las maestras, los alumnos y las personas del trapiche. Se destaca y enfoca la conversación entre la directora de la escuela (Vero) y Don Gumersindo, socio del trapiche (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 37). Como se advierte, el escenario descrito no corresponde a una situación de entrevista. Tiene en cambio un carácter informal, pues se trata de una visita de las maestras y los alumnos al trapiche con el *propósito* de “ver cómo molían la caña” y tomar las fotografías que integrarían la “evidencia” de la indagación realizada por los alumnos respecto a este tema.

Dentro del *registro coloquial* de la conversación no deja de abordarse un aspecto crucial, del cual da cuenta don Gumersindo: la inminente desaparición del trapiche. Desde su *papel* de socio, don Gumersindo expresa su inquietud ante la inviabilidad que parece representar la actividad antaño central de Santa Ana:

(S26) —No maestra —le decía Don Gumersindo a Vero—, *dentro de poco el trapiche ya no funcionará porque las piezas ya están muy viejas y cuestan muy caras.*

A la juventud ya no le interesa este trabajo. Lo único que quedará del trapiche va a ser el nombre. Porque la comunidad se seguirá llamando Santa Ana Trapiche. —Traten de animar a los ciudadanos, para rescatar esta actividad que es parte fundamental de la comunidad —le contestó Vero, tratando de darle ánimos (Luna, 2009, p. 40).

Este *escenario comunicativo* tiene como *marco de referencia* un tema central que fue investigado por los alumnos casi al inicio de la primera fase de entrevistas; a saber: la “Historia de la comunidad”. Respecto al trapiche en la historia de la comunidad, en la Monografía publicada se cuenta lo que ocurría durante el periodo del Porfiriato:

Al formar parte de una inmensa hacienda, la comunidad de Santa Ana Trapiche representó el centro comercial y jurídico de la región. Además, era un lugar muy productivo, tenía grandes sembradíos de caña y maíz. Su producción de caña constituía su principal actividad agrícola, pues al procesarla en el trapiche elaboraban panela, misma que, por su cantidad, podía ser comercializada por los patrones y usada como pago para los campesinos (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, pp. 7-8).

Bajo tal *marco común de referencia*, la alusión de Don Gumersindo en torno a lo “único que va a quedar del trapiche” no es un mero *recurso retórico* de *ironía*, sino una cruda realidad, ante la ausencia de nuevos socios y de cara al desinterés de la nueva generación.

Desde ese mismo *marco de referencia* es que la maestra Verónica conmina a Don Gumersindo a seguir gestionando la sobrevivencia del trapiche.

A continuación se advierte cómo el marco de regulación, fijado al inicio de esta *secuencia* por la maestra Migdalia, dispone los desplazamientos de las maestras y los alumnos:

Después de algunos minutos de observar el trabajo en el trapiche, tuvimos que regresar a la escuela pues el recreo estaba por terminar (Luna, 2009, p. 40).

Con esta aseveración, la maestra Migdalia cierra su descripción de las dos fases de entrevistas. Trabajo que, como sabemos, involucró la conformación de diez equipos de colaboración, los cuales indagaron el mismo número de aspectos sobre su comunidad, reagrupados en ocho temas.

CAPÍTULO 4

HACIA LA PUBLICACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL *LIBRO DE LA COMUNIDAD*

En este capítulo describiremos las gestiones y tareas de las maestras para la publicación y presentación de la Monografía ante la comunidad y ante las autoridades de la zona, y simultáneamente iremos presentando el análisis de las interacciones entre los actores.

REUNIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA

El primer contexto en el que las maestras plantearon su intención de presentar la Monografía a la comunidad fue en una reunión con los padres de familia:

El 3 de marzo se realizó una reunión con los padres de familia, en la cual se les dieron a conocer los avances que se tenían del trabajo y la intención de presentarlo ante la comunidad en un evento social (Luna, 2009, p. 40).

Los padres se involucraron por entero en la solicitud de las maestras presentando propuestas para conseguir recursos económicos, mismos que solicitarían a diferentes instancias. Ellos mismos aportarían

una cooperación e hicieron compromisos de apoyar en la organización y actividades del evento. Para ello, se integraron en *comisiones* de sonido, aseo, mobiliario, comida, agua, entre otras.

En esa misma reunión, acordaron que la presentación del *Libro de la comunidad* sería el lunes 11 de mayo.

Desde la etnografía de la comunicación se advierten aquí varios componentes en la interacción entre las maestras y los padres de familia. El primer lugar, las finalidades de la reunión, las cuales son fijadas por las maestras y consisten en las siguientes acciones:

- a) informar de los avances del proyecto;
- b) dar a conocer la intención de presentar la Monografía;
- c) solicitar el apoyo de los padres y
- d) lograr que los padres se involucren en las actividades del evento.

En términos de Sinclair y Coulthard, se trata de los movimientos (jugadas) de *apertura* y *enmarque* que traen aparejado consigo un movimiento recíproco de *respuesta*.

Un siguiente componente atañe a los roles de los participantes, quienes se involucran en diferentes tareas a través de los *comités*. Cabe notar cuánto depende de la palabra *oral* en estas formas de interacción y compromiso; ahí los siguientes componentes etno-lingüísticos comprenden los géneros discursivos orales. Tenemos aquí la derivación de un género en otro: de la *reunión* de padres se desprende la formación de *comités*, cuyas finalidades se hacen específicas en cada caso según el compromiso asumido.

De tal modo que los *compromisos* asumidos crean un *marco* nuevo de *regulación* entre los participantes, el cual consiste en el cumplimiento cabal de las tareas asumidas.

SIN RECURSOS PARA LA PUBLICACIÓN DE LA MONOGRAFÍA

De cara a la actitud generalizada de cooperación de los padres, tanto económica como en trabajo, las maestras descubren, un tanto rebasadas por las circunstancias, que aún no tienen medios para la impresión de la Monografía:

(S1) —¡Ajá! —les dije a mis compañeras, ya tenemos planeado el gran evento y ni siquiera sabemos de dónde vamos a obtener el dinero para imprimir y empastar los libros.

—¡Oye! Es cierto —expresó Vero, [...] y volvió a decir—, le podemos pedir apoyo a la supervisión y a nuestros compañeros.

—Es buena idea —agregó Marcela.

—Yo creo que los que nos pueden apoyar son: Norma, Flor, Laura, Fidela y José Luis,¹⁸ ellos no pueden negarse —les dije [...]

—Tienes razón. Yo hablaré con el supervisor —dijo Vero. (Luna, 2009, pp. 40-41).

Aparecen así las nuevas necesidades en dirección de la *finalidad* fijada con los padres de familia: presentar la Monografía. En la interacción de las maestras es evidente el *registro espontáneo* e informal de sus intercambios, de ahí el uso de interjecciones. En la interacción se hace visible, por lo demás, la voluntad en cada participante por conformarse en un sólido equipo docente con miras hacia un *propósito*, cohesionado por el conjunto de voluntades.

De tal modo, en ésta como en la situación anterior, se abre otro *marco de regulación* a partir de las gestiones a las que se compromete explícitamente cada participante.

¹⁸ Las personas que menciona la maestra Migdalia son amigos o compañeros de las maestras, quienes forman parte de la Zona Escolar núm. 102.

LOS APOYOS GESTIONADOS SE HACEN LLEGAR DE TODAS PARTES

Echadas a andar ya varias voluntades, las maestras se encargan, desde sus *papeles sociales* y sus relaciones con otros integrantes y jerarquías de la zona escolar, y las autoridades municipales, de gestionar tantos apoyos como instancias se hallen a su alcance. Los resúmenes a continuación.

- a) La maestra Verónica logra en la *reunión de directores* el apoyo del supervisor escolar, quien aportó, desde la supervisión escolar, mil doscientos pesos.
- b) El *Agente Municipal* de Santa Ana (informado del evento y las necesidades por las maestras Migdalia y Marcela), a propósito de una *reunión* con distintos *representantes de la comunidad*, les informa sobre el proyecto escolar. La comunidad apoyó entonces con 5 mil pesos y las tortillas para la comida. Se advierte cuánto la comunidad se apropia el proyecto y se siente parte de él, pues desde sus representantes la comunidad es la que realiza el mayor aporte monetario para la presentación de la Monografía.
- c) El municipio de Villa Sola de Vega (cabecera municipal y de distrito) mediante una *solicitud* de las maestras al *Presidente Municipal*, aportó 3 mil pesos.

El comité de padres y las maestras acuerdan que estos recursos, con excepción del dinero aportado por la supervisión escolar, se emplearían para la comida y la banda de música, pues el aporte de los padres de familia no era suficiente para todos los gastos.

El dinero de la supervisión se ocuparía para la impresión o el empastado del libro. Sin embargo, la impresión y el empastado de los ejemplares requerían de mayores recursos, de tal modo que las maestras emprendieron nuevas gestiones en distintos espacios para tal propósito.

Es así como en una *reunión sindical* solicitan a sus compañeros y amigos los siguientes apoyos:

A los maestros Norma y José Luis les propusieron “ser padrinos de impresora”; a las maestras Laura y a Flor, les solicitaron “los adornos para la mesa del presidium”, a la maestra Fidela le pidieron que les apoyara con cartuchos para las impresoras (Luna, 200, p. 42).

La maestra Migdalia refiere, en los siguientes términos, su beneplácito por el desarrollo de los acontecimientos anteriores:

(S2) Al contar con estos apoyos, nuestra esperanza crecía día a día, y con ella la posibilidad de poder realizar el evento y lograr nuestros sueños. *Esos sueños que se empezaron a tejer en la escuela y que lograron de un momento a otro envolver a toda la comunidad* (Luna, 2009, p. 42).

Cabe advertir, en este resumen del conjunto de apoyos gestionados y logrados, los alcances que el proyecto fue tomando a su paso: el recorrido va de la escuela a la comunidad; aún más, no se queda en la comunidad, sino toca las puertas de distintas instancias: autoridades municipales y escolares, las cuales se ven conminadas a dar una respuesta favorable a las peticiones de las maestras.

Miramos en esos hechos que la valía del proyecto ameritaba respuestas contundentes de las comunidades escolares y municipales hasta aquí convocadas (en la primera etapa de gestiones).

Ante la inminencia de los acontecimientos en aras de la publicación y presentación de la Monografía de Santa Ana, las maestras toman a su cargo la edición del material realizado por sus alumnos:

(S3) Una semana antes de las vacaciones de abril, empezamos a pasar los textos de los niños a la computadora y a seleccionar las fotografías para ilustrarlos. Ése fue un trabajo muy intenso, ya que teníamos demasiadas fotografías y teníamos que realizar la selección de acuerdo a los temas (Luna, 2009, p. 42).

De tal modo que las maestras continúan, además de sus tareas docentes, la tarea densa de la edición de la monografía y, simultáneamente, las gestiones de recursos en dos direcciones o *finalidades*: la impresión y tiraje del libro, la preparación del evento social de presentación de la Monografía ante la comunidad y las autoridades escolares. Todo lo anterior muestra la complejidad de *roles* que las maestras desempeñan en aras del proyecto escolar, el cual se erige en el entorno con toda su singularidad, atrayendo hacia sí los apoyos necesarios.

OTRAS GESTIONES PARA IMPRIMIR LA MONOGRAFÍA

Tras el periodo de las vacaciones de abril (el lunes 20 de abril), las maestras regresan a su escuela para hallarse con buenas nuevas: una amiga de la maestra Verónica les había conseguido una cita con el maestro José Luis, coordinador de la Unidad Estatal de Proyectos Estratégicos, en Oaxaca, con quien “era probable que consiguieran apoyo para el proyecto”. Es así como las maestras se reúnen el sábado 25 de abril con el coordinador de esa dependencia.

(S4) Nosotras empezamos a contarle del proyecto, el proceso que se había realizado con los alumnos y la idea de presentar el producto ante la comunidad en un evento social.

[...] nos dijo: —*Su trabajo está muy interesante pero, ¿por qué no acudieron a pedir apoyo a su centro de maestros de Zimatlán?*

—*No se nos ocurrió* —contestamos [...]

—*Voy hablar con el Maestro Carlos, él es el encargado del centro de maestros de su sector* (Luna, 2009, p. 43).

Tras esta gestión de las maestras en la ciudad de Oaxaca, el maestro José Luis apoyaría con la impresión de 50 ejemplares, para lo cual requerían llevarle la Monografía ya editada la semana siguiente (sábado 2 de mayo) con la finalidad de enviarla a impresión.

Desde el punto de vista de la etnografía de la comunicación, en la interacción anterior se pueden observar los siguientes componentes y sus consecuencias:

- a) El *registro formal* que marca los actos comunicativos de los participantes: coordinador estatal-maestras. Desde tal *marco de referencia*, las maestras informan del proyecto escolar, plantean la situación y solicitan el apoyo del coordinador. Desde las nociones de Sinclair y Coulthard (1975), esta serie de actos corresponde a dos movimientos, casi simultáneos, de *apertura* y *enfoque*, mediante los cuales las maestras orientan la interacción hacia la *finalidad* de la entrevista, la cual, como sabemos, es solicitar el apoyo de la coordinación para la impresión y empastado de la Monografía.
- b) El marco de *regulación* en el que se hace presente, desde el punto de vista del coordinador, una instancia anterior a la suya, a saber: el encargado del centro de maestros de Zimatlán. Cualesquiera que hayan sido las *normas* de procedimientos previos a la situación de acudir con el coordinador estatal, las maestras las sortean convenciéndole de la necesidad de su apoyo directo. Se trata aquí de los *movimientos* de *prosecución* y *enmarque*, desde los cuales las profesoras logran su *propósito*, que se concreta en el *movimiento* de *respuesta* del coordinador estatal.

PREPARATIVOS FINALES: LA EDICIÓN DEL LIBRO PARA LA IMPRENTA

Los compromisos asumidos por las maestras repercuten en la multiplicación de sus papeles, movilizandolos a todos los participantes involucrados de cara a la cercanía del evento:

(S5) Esa semana (del 25 de abril al 2 de mayo) el trabajo fue muy arduo, por las mañanas teníamos que ensayar los números del programa social y del

cívico; además, teníamos que orientar el trabajo de los niños que harían la presentación del libro en una pequeña conferencia.¹⁹ Por la tarde nos reuníamos con las mamás para terminar de hacer el vestuario para los bailables²⁰ y por las noches nos dedicábamos a terminar de capturar los textos (Luna, 2009, p. 44).

De este modo, los *papeles* sociales de las maestras se diversifican en las siguientes funciones e interacciones con los diversos participantes:

- a) Ensayar con los alumnos los números del programa social y cívico.
- b) Orientar a los alumnos encargados de la presentación de la Monografía en la redacción de un *género discursivo*: “una pequeña conferencia”, poco frecuente para los alumnos.
- c) Ayudar a las mamás en la elaboración del vestuario de los bailables que se presentarían en el evento.
- d) Capturar y editar la Monografía, tarea que tendrían que concluir antes del sábado.

De modo tal, los diversos apoyos y colaboraciones que las maestras tienen a su favor conforman *marcos de referencia y regulación* que las comprometen en múltiples tareas.

Los fundadores de la comunidad en la portada del libro

Por si no fuera ya evidente la capacidad de convocatoria que tienen las maestras en la comunidad, reúnen a los *fundadores*²¹ de Santa

¹⁹ Las maestras eligieron a los alumnos que harían la presentación del libro conforme ellos habían mostrado mayor interés y compromiso a lo largo del desarrollo del proyecto.

²⁰ Algunos bailables que se presentarían el día del evento, requerían la elaboración de mascarar, flores, entre otros adornos.

²¹ Los *Fundadores* son los hombres y mujeres que primero enfrentaron con armas al cacique en 1960, con el propósito de no continuar entregándole sus cosechas a cambio de un pago cada vez más precario. El cacique quien tenía estrecha relación

Ana, quienes pelearon contra el cacique Adalberto Lagunas Luna entre 1960 y 1970, con la *finalidad* de que ellos aparezcan en la portada de la Monografía. Cita a la que acuden entonces:

Don Eusebio Apolinar Rojas Riasgo (portada Monografía)

Don Ezequiel Ríos Basaldú (portada Monografía)

Don Eloy Rojas Riasgo (portada Monografía)

Doña Alejadrina Ríos Calvo (portada Monografía)

Doña Rosalía Figueroa Ríos (portada Monografía)

Doña Sofía Rojas Riasgo (portada Monografía)

Doña Elisa Rodríguez Ríos (portada Monografía).

Es en este contexto de su visita a la escuela, que los *Fundadores* comentan sobre las noticias recientes, a saber: *la influenza porcina* y la suspensión de clases (del viernes 24 de abril al viernes 8 de mayo).

La incredulidad de los Fundadores

Mientras esperaban a que se reunieran todos los convocados, los señores platicaban sobre sus puntos de vista en torno a la noticia más importante de esos días en el país: la influenza.

(S6) —*Eso de la enfermedad es pura mentira* —le decía Don Cheque [Ezequiel Ríos Basaldú] a Don Pole [Eusebio Apolinar Rojas Riasgo], quien después de unos minutos contestó.

—*A mí se me hace que eso de la enfermedad es otra mentira del gobierno, como lo del chupacabras.* —*Sí, yo también eso pienso* —agregó Don Cheque—. *Ya ves,*

con el gobernador en turno (Alfonso Pérez Gasca, gobernador de Oaxaca de 1956 a 1962), fue apoyado por éste, con policías que perseguían y hacían huir a los rebeldes. Por esta razón, la mayoría de los habitantes de Santa Ana se vieron obligados a abandonando el lugar. Tras derrocar al cacique, algunas personas que huían de la comunidad para no ser asesinados, regresaron a Santa Ana para restablecerse con sus familias, a finales de los setenta. Teniendo como referencia estos acontecimientos, se reconocen en la comunidad a estas personas como los *Fundadores*.

el chupacabras lo inventaron para embobarnos mientras el presidente Salinas se robaba el dinero del país.

—*De seguro algo está haciendo el gobierno, por eso inventaron esa enfermedad*

—*volvió a decir Don Pole con mucha seguridad.*

—*Pero dicen que ya hay muchos muertos* —dijo Doña Rosalía, incluyéndose en la plática (Luna, 2009, p. 45).

Como se advierte, los *marcos de referencia* de Don Cheque y Don Pole son los del contexto político nacional [Carlos Salinas fue presidente de 1988 a 1994]. Hay que notar en esa situación la función de los recursos lingüísticos y repertorios estilísticos de Don Ezequiel y Don Apolinar:

- a) “Eso de la enfermedad es pura mentira” (Don Cheque); se trata de un *movimiento* (jugada) de apertura, el cual incluye dos actos: uno *incitador* y el otro de *evaluación*.
- b) “Eso de la enfermedad es otra mentira del gobierno, como lo del chupacabras” (Don Pole); aquí se presenta el *movimiento* correspondiente de *respuesta*, que se compone de un *acto de evaluación*, el cual retoma la evaluación simétrica de Don Cheque, y un *acto de conexión*.
- c) “Ya ves, el chupacabras lo inventaron para embobarnos mientras el presidente Salinas se robaba el dinero del país. De seguro algo está haciendo el gobierno, por eso inventaron esa enfermedad” (Don Pole); éste es un *movimiento de enfoque*, mediante el cual se dirige la atención al periodo presidencial de Salinas.

Los testimonios de la Revuelta

Cuando se reunieron todos los convocados, la directora les comentó el propósito de la reunión. Las maestras aprovecharon la situación para conversar con los Fundadores sobre el tema “Historia de la comunidad”. Bajo este *marco de referencia* común, recordaron los acontecimientos que habían vivido y que marcaron sus vidas:

(S8) —*Los policías no tenían piedad, mataban a todos los que encontraban; yo vi cómo mataron a mis tíos y a mi mamá y no pude hacer nada* —dijo Doña Alejandrina, al borde de las lágrimas.

—*Eran muy crueles, maestra, teníamos que andar de un lado a otro escondiéndonos* —agregó Doña Rosalía (Luna, 2009, p. 45-46).

Parece evidente la función de *testimonio* que tiene esta conversación entre las maestras y las Fundadoras de Santa Ana. Se advierte, en ese contexto, el *registro* espontáneo en el que se desarrolla el *diálogo*, desde el cual las señoras muestran directamente sus emociones al volver a vivir el pasado y hacer el recuento de sus pérdidas durante la Revuelta. Tal evento marca la decisión que las maestras toman respecto al tema “Historia de la comunidad”:

(S9) Con la conversación que tuvimos con estas personas, nosotras nos vimos en la necesidad de ampliar el texto que habían escrito los alumnos sobre la historia de la comunidad, pues en la reunión surgieron elementos que necesitaban incluirse en el tema.²²

Mediante los *movimientos* de *enmarque* y *enfoque*, las profesoras justifican la inclusión de nuevos datos en el tema “Historia de la comunidad”, en tanto sus *marcos de referencia* han sido ampliados por los testimonios de los fundadores.

NOTAS DE EDICIÓN PARA EL LECTOR DE LA MONOGRAFÍA

Durante los días que fueron oficialmente suspendidas las clases, debido a la influenza, las maestras tuvieron oportunidad de dedicarse de lleno a la edición final de la Monografía:

²² Las maestras señalaron que éste fue el único tema al que le agregaron más tras la conversación con las fundadoras. En cuanto a los demás temas sólo incluyeron una breve introducción en cada caso.

(S10) Nosotras estábamos muy pendientes de las personas que pasaran por la escuela para consultarlos.

Cuando Vero revisaba el tema de las actividades económicas volvieron a surgir dudas.

—¿Cómo es el frijol amapa y el palmasola? —me preguntó bastante preocupada.

—No sé, yo ni siquiera sabía que existían —le contesté [...]

—Ahí está Don Celerino, pregúntale —me dijo Vero. [...]

El señor logró escuchar mis gritos, volteó a verme, se acercó a la ventana y preguntó:

—¿Qué pasó maestra?

—Disculpe, Don Cele —le dije—, pero tenemos una duda en un texto. ¿Me podría decir cuáles son las características del frijol amapa?

—¡Ah! Es un frijol típico de la región, no crece en forma de enredadera como los otros, ese frijol crece en una planta pequeña.

—¿Y cuál es la característica del frijol palmasola? —le dije.

El señor se me quedó viendo bastante sorprendido, en su mirada pude notar un *ay, maestra, no sabe lo que dice*; se quedó callado unos segundos y después contestó:

—No maestra, el palmasola no es frijol, es un tipo de maíz.

—¿El palmasola es maíz? —le contesté, bastante sorprendida y al borde de la risa por haber cometido semejante error.

—Sí, maestra, el palmasola es un tipo de maíz; la milpa crece medianamente, la mazorca es pequeña, pero tiene más de 500 granos —me contestó Don Cele (Luna, 2009, p. 46-47).

Como se advierte en estos intercambios, las maestras tienen *marcos de referencia* distintos a los habitantes de Santa Ana, pues ellas llegaron a trabajar a la comunidad desde otros lugares de procedencia. Se destacan en estas interacciones los *registros coloquiales* y se contrastan los repertorios lingüísticos de unas y otros participantes. Las maestras desconocen los términos más especializados de los tipos de frijol y maíz que, en cambio, Don Cele domina hasta el nivel de mayor especificación: tamaño de la planta de frijol, tamaño de la mazorca de maíz y gramaje de la pieza.

La noción de relativismo lingüístico de Sapir y Boas, según la cual la relación entre el lenguaje y los hablantes determina los repertorios en uso según niveles de especificidad semántica pertinente para cada cultura y para cada contexto, se hace presente por entero en este ámbito vital de indagación. En tal sentido, se advierte aquí una manifestación de ese *relativismo* a propósito de los *recursos lingüísticos* y los *estilos* puestos en juego entre los participantes en la situación descrita. Mientras que para las maestras las diferencias son sólo nominales entre uno y otro producto, las cuales les son por entero ajenas en su especificidad, para Don Cele, en cambio, se hace mayúscula e inverosímil la confusión de la maestra. Como persona especializada en la materia, Don Cele dispone de un *repertorio lingüístico* de la mayor precisión. Se salva así la situación, sin que la confusión llegue a la versión escrita, ante la inquietud de las maestras por incluir en la edición final de la Monografía sólo información confirmada.

LA PRESENTACIÓN DE LA MONOGRAFÍA: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El *gran día*, tan esperado por las maestras, sus alumnos y la comunidad, llegó al fin la mañana del lunes 11 de mayo de 2009:

(S11) Los padres de familia andaban de un lado a otro, concentrados en sus comisiones [...]

Poco a poco, los invitados fueron llegando a la cita, el salón se llenó de gente, los niños corrían de un lado a otro.

—Maestra, ¿a qué horas va a empezar? —me preguntó Guadalupe (6°), un poco preocupado.

—Ya no tarda, ten paciencia —le contesté.

Los alumnos dirigieron el programa,²³ el cual inició a las 11:30 de la maña-

²³ Los niños que dirigieron el programa cívico fueron: Carlos, de quinto grado; Ramiro, de quinto grado; Giovanni de cuarto grado, y Karla, de primer grado.

na. Yo estaba preocupada porque pensé que se iban a poner muy nerviosos por tener tanto público; sin embargo, me sorprendió el buen desenvolvimiento que tuvieron, ya que mostraron bastante seguridad.

Después del programa cívico se realizó el programa social; después de presentar a la mesa del presidium y de cantar las mañanitas [en ocasión del día de las madres], los niños iniciaron sus conferencias para presentar el libro ante la comunidad y hacerles entrega de éste a las diversas personalidades y autoridades que nos acompañaban²⁴ (Luna, 2009, p. 49).

La *conferencia* fue presentada por alumnos de segundo a sexto grado, quienes mostraron mucha seguridad al exponer ante el público los diversos temas que integraban el libro. A esas alturas del proyecto escolar concluido, los alumnos conocían bien el contenido de la Monografía que estaban presentando; se infiere de ahí la seguridad que manifestaron durante las presentaciones/conferencias de cada tema.

Cuando terminaron de exponer los temas, cada uno de ellos, dirigidos por Guadalupe y Zaira, ambos alumnos de 6° grado, entregaron un ejemplar del libro a las personas de la mesa del presidium. En un escenario de aplausos del público, acompañados por las dianas de la banda de música, los alumnos se dirigían seguros y sonrientes a entregarle a cada persona su ejemplar. Por la vía de sus alumnos autores, la escuela entregó los libros de la Monografía a todas las personas presentes en la mesa del presidium, a saber: a las personas que fundaron la comunidad y forman parte esencial de su historia reciente; al supervisor, al Agente Municipal de Santa Ana, al representante del centro de maestros, al Presidente Municipal de Villa Sola de Vega, a la escuela primaria. En este conjunto de situaciones, previstas por las maestras bajo el formato escolar de un “evento cívico social”, se advierte claramente la manifestación de diversos *registros* estrictamente *formales*, según corresponde a

²⁴ Los alumnos que realizaron la presentación fueron: Zaira y Guadalupe, de sexto grado; Gabriel y Yarisol, de quinto grado; Víctor de cuarto grado; Misael y Celeste, de tercer grado; Keila, de segundo grado, y Karla, de primer grado.

las diversas autoridades y personalidades de los ámbitos educativo, municipal y distrital, así como a la presencia de los Fundadores en la mesa del presídium.

Por lo demás, en el evento se manifiestan diversos *géneros discursivos* tanto orales como escritos: los alumnos hacen la *presentación* de las personas del presídium y, enseguida, van presentando, en la voz de los alumnos de 2º a 6º grados, cada uno de los temas abordados en el *libro de la comunidad*. Las maestras denominan a esta presentación como una *pequeña conferencia*, cuando en realidad constituye un *conjunto de presentaciones/conferencias* que corresponden a cada uno de los temas indagados por todos los alumnos de la escuela en las situaciones de entrevista.

La *dinámica y formalidad* entre la diversidad de *participantes* se caracteriza por la *investidura* de las personas integrantes del presídium, *escenario* específico dentro del escenario mayor de la escuela, que hace evidente la trascendencia del evento para la comunidad y para las zonas escolar y distrital en la medida de las presencias ahí convocadas. Concluida la presentación de la Monografía, los *alumnos anfitriones* continuaron presentando los bailables que se habían preparado para la ocasión. Concluyeron el programa presentando el baile típico de la región: *El Jarabe de la Rosa*. Al finalizar este número, los niños sacaron a bailar al público y repartieron tepache. De esta manera terminó el programa social para continuar con la etapa *informal* de la comida de celebración.

Al final se les pidió a las personas que no se retiraran, ya que daría inicio la comida que se había preparado para la ocasión.

Los padres de familia colocaron las mesas e inmediatamente empezaron a servir la comida. Mientras las personas pasaban a comer, la banda tocaba diversas canciones y algunos se animaban a bailar.

La fiesta se prolongó hasta la siete de la noche, pues la banda después de la comida siguió tocando; los niños y las personas adultas siguieron bailando.

Cuando la banda se retiró, todos volvieron a sus hogares; nosotras terminamos tan cansadas que inmediatamente nos fuimos a dormir, orgullosas y

satisfechas de haber cumplido con nuestra misión, y felices de haber hecho realidad nuestros sueños (Luna, 2009, p. 50).

Conforme a nuestro epígrafe de Chevallard (1991) para la primera parte, las maestras y los alumnos llegan a colmar todas las expectativas, no sólo en la comunidad, sino que además extendieron tales expectativas a la zona escolar y la cabecera distrital, echando a andar un proceso que, de su planeación a su desarrollo, parecería demasiado complejo e incluso inviable para los más optimistas. Sin embargo, el producto final, así como el escenario de la presentación de la Monografía, dan cuenta y evidencia contundente de que los sueños pueden depender de voluntades y exigencias tan cohesionadas y firmes que sus participantes los devuelven convertidos en auténticas realidades, tejidas de la mejor esencia humana. Celebremos que la educación hoy en día tenga la fortuna de forjar tales sueños, desde los lugares menos propicios, más alejados de los beneficios tecnológicos de la aldea global. Las maestras, en una somera y modesta evaluación del proyecto escolar y su trascendencia en la comunidad consideraron que:

Se rescató el papel del maestro, se fortalecieron las relaciones entre la escuela y la comunidad, se fortaleció el ambiente de armonía en la población; además, nos permitió creer que los sueños se pueden atrapar si nos esforzamos por hacerlos realidad.

De cara a esta realidad, se abren otras tantas expectativas teóricas, metodológicas y didácticas desde las cuales otros sueños pueden ser echados a andar. Esperamos contribuir muy someramente a ellos con este trabajo a través de los siguientes capítulos.

SEGUNDA PARTE
**LA MONOGRAFÍA DE SANTA ANA.
NIVELES LINGÜÍSTICO-TEXTUALES
EN EL PROCESO DE ESCRITURA**

La lingüística textual, el análisis del discurso y de la enunciación, han puesto en evidencia que la significación y la coherencia de un escrito se dan en el nivel de un texto completo contextualizado. Por ello, es necesario que los niños se enfrenten, tanto para leerlos como para producirlos, desde el principio [...] con textos completos, auténticos, no escolares, múltiples, que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación, en particular con desafíos efectivos y verdaderos destinatarios.

Josette Jolibert (2009, p. 17).

Niños que construyen su poder de leer y escribir

PRELIMINARES

Esta segunda parte tiene como propósito establecer el marco conceptual de las disciplinas del lenguaje, en las que fundamentaremos los análisis de los textos que componen la Monografía de Santa Ana. El conjunto de estos textos, que corresponden a ocho temas en torno a la cultura y los saberes comunitarios de Santa Ana, constituye nuestro corpus de trabajo.

Recurrimos para ello a tres conjuntos de concepciones que intentamos articular: lingüística, didáctica y semiótica, en la medida en que el corpus elegido atraviesa esas tres dimensiones problemáticas

a lo largo del tipo de descripción analítica, desde la cual deseamos dar cuenta de la Monografía.

Partimos de una concepción lingüística de los procesos didácticos anclada en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura escrita; procesos comprendidos en el contexto escolar del aula. Desde esta perspectiva de la didáctica de la lengua, planteamos siete *niveles de conceptos lingüísticos*, los cuales atraviesan la problemática de la *enunciación* en los textos que componen la Monografía. Se trata de una propuesta didáctica que integra la lectura y la escritura concebidas como interrogación y producción de los textos, respectivamente.

¿Por qué la enunciación de los textos está en el centro de nuestro interés? Consideramos que desde la enunciación y, específicamente, desde las instancias que se constituyen en cada texto por medio de marcas/datos lingüísticos concretos a definir; el discurso genera una reconfiguración de la cultura y los saberes comunitarios de Santa Ana, cada vez desde la posición enunciativa que produce tal significación. Por lo demás, suponemos que la instancia de enunciación responsable de la producción del sentido de cada texto conforma una determinada perspectiva, una posición sobre el contenido enunciado, cuya importancia es la de los sistemas de valores culturales que pone de relieve.

La monografía de Santa Ana Trapiche que produjeron y publicaron los alumnos de la escuela primaria Vicente Guerrero, apoyados por sus maestras, se integra por ocho temas, los cuales a su vez se componen de varios textos-subtemas. A continuación se observa la distribución de estos en cada uno de los temas.

- I. *Historia de la comunidad*, compuesto por “Origen” y “Fundadores”.
- II. *Límites y colindancias*, formado por “Límites geográficos”, “Croquis” y “Actas del territorio”.
- III. *Recursos naturales*, integrado por “Flora”, “Fauna” y “Manantiales”.
- IV. *La sociedad* es el tema más extenso de todos y abarca once textos, que son los siguientes: “Vestuario”, “Costumbres y tradiciones”, “Fiesta patronal”,

- “Día de muertos”, “Medicina tradicional”, “Culto a los muertos”; “Religión” (subtema compuesto a su vez de “Celebraciones dominicales”, “Fiestas particulares”, “Semana Santa” y “Navidad”).
- V. *Actividades económicas* se conforma por los temas: “Agricultura”, “Ganadería” y “Piscicultura”.
- VI. *El Trapiche* es una actividad productiva típica de Santana, aunque ya poco redituable actualmente; el tema se compone de dos textos: “El trapiche” y “Elaboración de panela”.
- VII. *Instituciones educativas* comprende los dos niveles básicos que tiene la comunidad: “Jardín de niños Josefa Ortiz de Domínguez” y “Escuela primaria Vicente Guerrero”.
- VIII. *Leyendas de la comunidad* se integra por las siguientes narraciones: “La Piedra de los Compadres”, “La Barreta de Oro”, “Los Duendes”, “La Señora Blanca” (La Llorona) y “La olla de oro”.

Como se advierte, la Monografía abarca cerca de treinta textos, la mayoría de los cuales analizamos en este capítulo desde una perspectiva general, mientras que en el siguiente capítulo describimos específicamente cada uno de los textos que componen la Monografía. Para ello partimos de un marco descriptivo que nos provee la *didáctica de la lengua*, principal disciplina desde la cual observamos el proceso de escritura implicado en la producción de cada conjunto temático de textos.

La *didáctica de la lengua* tiene como ámbitos básicos de estudio los procesos de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, procesos indisolubles uno del otro, los cuales consideramos están en la base de las producciones textuales contenidas en la Monografía, las cuales conforman nuestro corpus de estudio a lo largo de este trabajo.

La razón de ser de la didáctica de la lengua consiste en producir, desde las disciplinas del lenguaje, los conceptos, métodos y herramientas en que se funda y orienta la enseñanza de los procesos de lectura y escritura a fin de llevarlos a la práctica en las aulas. Tal puesta en práctica implica, por lo demás, la reflexión continua

de investigadores y docentes en torno al aprendizaje y las condiciones prácticas que se propician para los alumnos, considerados en un trayecto en el que son aprendices de la cultura escrita y requieren, para y por ello, de orientaciones y herramientas fundadas teóricamente que les permitan asumir la lectura y la escritura como prácticas sociales, es decir, conforme a los usos reales, que no sólo escolares del lenguaje, enfoque privilegiado en los planes de estudio de la educación básica primaria (2011) y secundaria (Actualización 2011) a través de las últimas reformas educativas nacionales.

En ese sentido, el enfoque didáctico que elegimos se compromete con una doble preocupación: metalingüística²⁵ y metacognitiva, dimensiones necesariamente puestas en juego, tanto por los alumnos como por los docentes. Sin embargo, en la concepción que seguiremos para este capítulo, la didáctica no se conforma ni de la lingüística aplicada, ni de la psicología aplicada, como tampoco de cualquier otra ciencia humana aplicada. Para Jolibert (2001), se trata de *construir un campo propio: campo de intervención didáctica*, y no sólo de observación. Campo de acción y campo de investigación, y luego campo de investigación/acción.

En tanto nuestro corpus constituye una construcción compleja de esos procesos de oralidad, lectura y escritura puestos en juego por las maestras de la Escuela Vicente Guerrero durante el ciclo 2008-2009, en esta segunda parte nos basamos en una concepción didáctica que integra la lectura y la escritura concebidas como “interrogación” y “producción” de los textos, respectivamente. La pertinencia de este enfoque para constituirse en el marco descriptivo y analítico de nuestro corpus se explica a continuación y a lo largo de los tres capítulos de esta segunda parte.

²⁵ En el enfoque prescrito por el plan de estudios, así como en los Programas de Español 1993-1994, actualizado en el año 2000; tal reflexión metalingüística se precisa en el eje-componente de *reflexión sobre la lengua*. Cabe precisar que las maestras y los alumnos de la escuela Vicente Guerrero trabajaron, durante el ciclo 2008-2009, bajo el plan de estudios y programas entonces vigentes, no sólo en Español sino en todas las demás asignaturas del Plan de Estudios.

Unida a la problemática implicada en la producción escolar de los textos, nos planteamos la cuestión fundamental de la *enunciación* de esos textos; es decir, el estatuto discursivo de la o las instancias de enunciación desde las cuales son producidos los *saberes* lingüísticamente materializados, cada vez, en los textos que configuran la cultura de Santa Ana, generada en su versión escrita e inédita desde la perspectiva de los alumnos escritores.

De tal modo que la segunda parte se conforma por dos grandes vetas que intentamos integrar en nuestro marco descriptivo: una concepción didáctica integrada para la lectura-interrogación y escritura-producción de los textos escolares, por una parte; por otra, una concepción semiótica y lingüística que nos permita dar cuenta de las instancias de enunciación particulares a cada texto en el escenario del conjunto constituido por *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*.

Iniciamos pues, con nuestra concepción lingüística y didáctica de la lectura y la escritura, desde la cual se plantea ya la perspectiva lingüística desde la que se define y constituye el sujeto enunciador de los textos. Integramos, en el siguiente momento, la concepción semiótica de enunciación (capítulo 9), que nos permite la segmentación y análisis de cada texto en sus secuencias constitutivas, así como especificar cada vez las dimensiones del *deber hacer* (deóntica) y del *deber ser* (alética), que toman a su cargo las instancias de enunciación y/o los actores ahí configurados.

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA DE LA LENGUA: ENSEÑAR Y APRENDER A INTERROGAR Y A PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS

Tras cerca de diez años (1981-1991) de investigación didáctica y lingüística, Josette Jolibert (2001) y una veintena de profesores de enseñanza básica de la periferia parisina, consiguieron plantear, con el equipo de la circunscripción de Écouen, una *propuesta didáctica integrada* para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura/interrogación y escritura/producción de textos por parte de variados grupos de niños hijos de trabajadores migrantes establecidos en Francia y que provenían de todos los continentes.

Jolibert (2001) presenta explícitamente la lectura y la escritura como las dos dimensiones indisolubles de una misma problemática lingüística y didáctica.

Durante esa década, el equipo mencionado produjo cuatro publicaciones, cada una de las cuales incluía el trabajo en el campo de la *didáctica de la lengua*, desarrollado con cuatro grupos de 15 a 25 profesores y sus alumnos, quienes participaron directamente durante tres años en las etapas de investigación, en la elaboración de propuestas concretas para el aprendizaje de la lectura/interrogación y escritura/*producción* de textos, así como en la publicación de los resultados de la propuesta.

Uno de esos primeros trabajos, coordinado por Jolibert (1991), dio origen al libro *Formar niños productores de textos*, en el cual se presenta una problemática global que integra los aportes lingüísticos, pragmáticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos recientes, así como las opciones pedagógicas precisas: enseñar a los niños a leer textos completos desde el inicio, que es para nuestra autora, “enseñarles a construir una estrategia de lectura y producción escrita en el marco de una pedagogía de proyectos”, debido a lo cual el material generado por la autora constituye una herramienta de trabajo que, de modo explícito, puede ponerse directamente en práctica en tanto provee:

- a) Una selección jerarquizada de objetivos, de los que se desprenden sugerencias para preparar la clase así como criterios de evaluación para el profesor y los alumnos.
- b) Una estrategia de aprendizaje de la lectura/interrogación y escritura/producción de textos en las aulas de la escuela básica, aplicable a todo tipo de textos.
- c) Una propuesta extensa y detallada de “módulos de aprendizaje”, realizados en las clases para diversos tipos de textos específicos.
- d) Informaciones teóricas, entre las cuales se incluyen, desde ese año (1992), lo que a nuestro juicio, y tras una revisión extensa de las principales publicaciones de Jolibert, (1992, 2001, 2003, 2008, 2009) constituye el núcleo de su propuesta didáctica integrada para leer y producir textos completos y en situaciones reales de uso. Se trata de los siete niveles, claves o índices de *conceptos lingüísticos*, que sólo nombraremos para desarrollarlos extensamente en los siguientes capítulos y apartados:
(N1) La noción de *contexto cultural* (que es el marco del *contexto situacional* y “textual”).
(N2) Los *parámetros de la situación comunicativa*: principalmente *enunciador* y *destinatario* (dimensiones que abordaremos extensamente en los tres siguientes capítulos), y

contenido (objeto del escrito); así como los propósitos y desafíos del texto a producir o a leer (interrogar).

(N3) *Tipo de texto*, que funciona según los usos y convenciones sociales: relato, carta, receta, cuento, cartel, leyenda, instructivo, etc.

(N4) *Organización gráfica-espacial* del texto, a la que Jolibert (2001) llama con van Dijk (1983, p. 141 y ss) *superestructura*,²⁶ y que los niños en sus investigaciones identificaron bajo el término *silueta*, más significativo y específico en el reconocimiento de los “tipos de texto” en las aulas.

(N5) *Lingüística textual*, referida a conceptos tales como las marcas/opciones de la enunciación: personas, tiempos y lugares; entre otras categorías gramaticales y su permanencia a lo largo del discurso; implica con los conceptos de *cohesión* y *coherencia*, el de *progresión temática*. Igual que los conceptos del punto (2), los de esta dimensión darán lugar a un extenso análisis en los capítulos siguientes.

(N6) *Lingüística de la frase*, que remite a las combinatorias sintácticas de frases y oraciones, las elecciones léxicas en estos sintagmas, entre otras.

(N7) *Palabras y microestructuras* que las constituyen, lo que atañe aproximadamente al nivel morfológico (raíz y afijos) y al aspecto de su representación gráfica en la escritura.

²⁶ Jolibert (2001) toma el término *superestructura* de Teun A. van Dijk (1983), quien la define, quizá por primera vez, en su libro *La ciencia del texto*, como sigue: “Denominamos *superestructuras* a las estructuras *globales* que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una *superestructura*, independientemente del *contenido* (es decir: de la macroestructura) de la narración (van Dijk, 1983, p. 142). Se trata de lo que el autor caracteriza como “estructuras *globales* especiales”, que pueden referirse también bajo el concepto de *macroestructuras*. Sin embargo, este último término es más específico para explicar el significado global, del objeto del texto; debido a lo cual van Dijk (1993, p. 141) introduce el término *superestructura* como “concepto nuevo”. Deducimos de aquí que la *superestructura* remite al *formato discursivo específico*, mientras que la *macroestructura* remite al contenido.

Jolibert (2001, p. 79-80) define lo que considera como la problemática general de la investigación de Écouen en términos de una *propuesta didáctica integrada, globalizante*, que comprende tanto *aprender a leer/interrogar* como *aprender a escribir/producir textos en la escuela* en los niveles de la enseñanza básica. Articulando entonces diversas fuentes teóricas de origen y campos necesariamente heterogéneos: “la propuesta apunta, sin embargo, a constituir un conjunto coherente desde el punto de vista *didáctico*” (Jolibert, 2001, p. 80). A continuación resumimos dicha propuesta en los *tres instrumentos didácticos modelizados* y su correspondiente fundamentación teórica y metodológica.

LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA: ENFRENTAR TEXTOS COMPLETOS

La palabra “textos” funciona versus “palabras” o “frases”, versus “manuales”, y versus “leer pequeños textos especialmente compuestos para aprender a leer”.

Jolibert (2001, p. 80) se refiere aquí, al sentido de *cualquier texto como superestructura completa* (carta, cuento, relato, cartel, poema, noticia, artículo de información, etc.). Se trata de *textos completos*, desde el inicio hasta el fin (y no por pedacitos o párrafos), y *autosuficientes* (sin ilustraciones para “duplicar” el sentido).

La autora insiste en la necesidad de formar a los niños desde el inicio para ser capaces de leer y producir textos completos; al contrario de lo que creen la mayoría de profesores: que esta competencia se logra al final de un prolongado periodo de aprendizaje, después de ir paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, sílabas, palabras, frases, párrafos), o bajo la consideración de que, a lo mejor, se puede adelantar la hora del enfrentamiento de los niños con textos completos a través de textos “simplificados” o compuestos especialmente por palabras ya “aprendidas” o por lo menos ya “encontradas” por los niños. Jolibert (2001, p. 81) señala que la *hipótesis de trabajo* del equipo de Écouen fue al revés:

1. *Aprender a leer es aprender a enfrentar/interrogar textos, y textos completos desde el inicio* (Jolibert, 2001, p. 81, cursivas nuestras).

La autora afirma que no existe un escrito “en sí”; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en *situaciones de vida reales*, en su forma escrita, no es la palabra ni la sílaba, sino el *texto*. Por lo demás, “no existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en *situación*, ‘de a de veras’, como dicen los niños”.

Desde luego, existen palabras “aisladas”, sin embargo, siempre se hallan claramente contextualizadas y “funcionan como textos” que los niños entienden como tales. Por lo demás, Jolibert considera algunas de las funciones que los textos pueden contribuir a comunicar, según el *tipo* de texto del que se trate:

Los textos —que sirven para comunicar, es decir: expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética²⁷ del lenguaje, etc.— se organizan en *tipos de texto*, propios de una sociedad y una época dada (Jolibert, 2001, p. 81).

El concepto que atañe al *tipo de texto* corresponde al nivel 3 de los conceptos lingüísticos que propone Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009) en el marco de la didáctica de la lengua. La noción de tipo o género de texto, ampliamente discutida e incluso cuestionada en lingüística y semiótica es, sin embargo, muy útil en el campo de la *didáctica de la lengua*, debido a que esta noción, vinculada al contexto de uso, de funcionamiento de los textos, permite a los niños identificar con claridad, por ejemplo, cuál es el propósito del texto

²⁷ Deducimos, a partir de la mención que Jolibert (2001, p. 81) hace de la función *poética*, las demás funciones componentes del lenguaje que Roman Jakobson (1963, 1984, pp. 352-361) retomó de Bühler, Mukarovsky y Malinovski, y posteriormente integró en su esquema de seis funciones o factores involucrados en la comunicación verbal: hablante (función emotiva o expresiva), oyente (función conativa o apelativa), mensaje (función poética), contexto (función referencial), código (función metalingüística) y canal (función fática).

que leen o van a producir, a quién está dirigido y para qué se produce dicho texto, situando estas preguntas en el contexto de uso y de funcionamiento social de cada texto.

Por ello, nuestra autora afirma que “aprender a leer es aprender a enfrentar *textos completos desde el inicio*, es decir, desde la educación parvularia”, que en México equivale al nivel preescolar. Jolibert tiene como base la convicción, nutrida por la experiencia práctica con cerca de cien profesores y sus alumnos de Écouen en Francia, y después en el Proyecto de Valparaíso (1992-1997), en Chile, de que *aprender a leer y escribir* implica aprender a enfrentar *textos completos*. De no hacerlo, dice la autora, se vicia “gravemente a los niños, se les está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años” (Jolibert, 2001, p. 81).

Observamos nítidamente el conjunto de señalamientos que hace Jolibert respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, los cuales comprenden especialmente la producción de textos; en nuestro caso, tenemos las producciones que los alumnos de la escuela primaria Vicente Guerrero de Santa Ana Trapiche generaron a partir del contexto escolar del proyecto de la *Monografía de Santa Ana*, como veremos en los siguientes capítulos.

Cabe precisar que las producciones de los alumnos en el proyecto escolar referido no estuvieron orientadas explícitamente por la concepción de Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009). Sin embargo, las condiciones propiciadas especialmente por la maestra del tercer ciclo (5° y 6° grados), cuya formación en una maestría en Intervención Educativa basada en la investigación/acción desde las concepciones etnográficas para la investigación educativa, dotaron con esas herramientas conceptuales y metodológicas la orientación del proyecto, con los resultados de los que dimos cuenta en los capítulos de la primera parte de este libro.

En este capítulo, nos abocaremos a la relevancia didáctica del proyecto en el proceso de los aprendizajes de los alumnos y del sentido

escolar y comunitario de los textos generados en el contexto de la Monografía, desde la perspectiva de la didáctica de la escritura según la concepción de la propuesta didáctica integrada de Jolibert (2001, 2003 y 2009) y, complementariamente, con la perspectiva didáctica producida por De la Garza (2009).

Leer es construir activamente un significado

La segunda hipótesis de Jolibert, en el marco de su *propuesta didáctica integrada* para aprender a leer/interrogar textos, es la siguiente:

2. Leer es interrogar un texto [por parte del alumno], es decir, construir activamente un significado en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza y de estrategias pertinentes para articularlas (Jolibert, 2001, p. 81).

En función de esta hipótesis, observamos que no se trata de maestros haciendo “preguntas de comprensión” sobre un texto, se trata en cambio de niños que “interrogan” un texto para *elaborar, para construir su significado*. Por ello, ha de concebirse que aprender a leer implica, para los maestros, aprender a *enseñar directamente un texto*, sin prerrequisitos, siempre que se necesita. Entonces, aprender a *leer*, o simplemente *leer* es:

1. hacer experimentar y
2. hacer explicitar las claves y las estrategias.

De modo tal que, una vez explicitadas estas claves y estrategias, cada niño las “automatica” y sea capaz, entonces, de administrar por sí mismo las tareas específicas de lectura y de escritura, pues ambas claves son propias de los dos procesos. Como se advierte, esta segunda hipótesis de Jolibert remite, a través de la noción didáctica de *claves*, a los siete conceptos-niveles lingüísticos que integran su propuesta para aprender a leer/interrogar y escribir/producir textos

en situaciones concretas y ante demandas específicas de los proyectos de los aprendices.

TODO APRENDIZAJE ES UN PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN DE UNA UNIDAD COMPLEJA

La tercera hipótesis concierne al proceso de aprendizaje y a la unidad de éste, conformada por un *texto*:

3. *Todo aprendizaje es un proceso de autoconstrucción de la estructuración, cada vez más fina, de una unidad compleja [el texto] desde el inicio* (Jolibert, 2001, p. 82 cursivas nuestras).

Jolibert considera que el *aprendizaje* consiste en pasar de una “complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella”. En este sentido, no cabe presuponer que, para un niño pequeño, “una palabra es una unidad más ‘sencilla’ de entender que un texto”. En la experiencia de Jolibert, se revela más sencillo para un niño identificar un *tipo de texto* (una carta, un cuento, un anuncio) que una palabra; y más complicado identificar una sílaba o una letra que representa el último nivel de estructuración (nivel 7 de las Microestructuras o forma de las palabras).

Recordemos aquí, en coherencia con el argumento de Jolibert, que la *doble articulación* de la lengua tiene a la palabra integrada en oraciones como la “unidad”, percibida por los hablantes en la primera articulación. En cambio, los fonemas que constituyen los elementos que componen a la palabra corresponden a la segunda articulación, cuyos componentes y rasgos dependen de criterios propios del lingüista. Es decir, es el lingüista quien puede reconocer, mediante procedimientos analíticos, tales elementos fónicos, los cuales no son directamente identificables para el hablante. Mucho menos son perceptibles para el hablante los rasgos del fonema,

como sonoro/sordo, oclusivo/fricativo/africado, bilabial/alveolar/palatal; o rasgos suprasegmentales como el tono, acento, etc. Todo ello indica un nivel de especialización disciplinar ajeno al usuario de la lengua.

Del mismo modo, algo como “letras” o “grafías” deben parecer nociones bastante abstractas para un niño pequeño, a diferencia de una carta, un cuento o un anuncio, cuya *materialidad* es percibida no sólo como un objeto más concreto, sino como un vehículo preciso que le anuncia su significación social reconocida por los padres, hermanos, los profesores, compañeros y por otros adultos. Entonces, dice Jolibert, se requiere “proporcionar a los niños la posibilidad de interrogar textos” desde muy pequeños. Ella refiere que en Francia el sistema escolar recibe niños a partir de los 2 años de edad. La autora considera que el *proceso de “interrogación”* de textos y del mundo comienza desde el nacimiento con lo que llama “Leer el mundo”.²⁸ No se trata de “aprestamiento” ni de “aprendizaje previo” que sirva para facilitar una lectura posterior, sino de proporcionar a los niños, en su *vivencia presente*, los placeres, ventajas, desafíos y problemas que hacen posible poder “conversar” con los textos: el hecho de *saber interactuar* con éstos.

Aprender a leer y aprender a escribir son procesos inseparables

La cuarta hipótesis sobre la que se asienta la *propuesta didáctica integrada* de Jolibert atañe a la inseparabilidad de los procesos de lectura y escritura:

²⁸ Jolibert (2001, p. 94) toma esta noción del título *Leer el mundo (s/a)*, material dirigido a maestros del Programa de Emergencia del Ministerio de Educación de Chile, concretamente para el “Programa de las 900 escuelas” cuya coordinación estuvo a cargo de la autora entre los años 1992 y 1997. Ese material específico para la formación de los maestros del Programa de Emergencia chileno fue elaborado por Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina.

4. *No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo* (Jolibert, 2001, p. 82 cursivas nuestras).

Desde la educación preescolar, los maestros han de proporcionar a sus alumnos la posibilidad de *producir textos completos*. La modalidad para esta forma de producción textual infantil es la del dictado que el pequeño puede hacer al adulto, quien para Jolibert juega un papel de “secretario” que, en lugar de realizar automáticamente esta tarea, conviene que centre la actividad en preguntas tales como: “¿En qué parte de la página lo escribo?”, “¿Va con un margen o no?”, “¿Las letras son grandes o pequeñas?” ¿Cambio de línea?,²⁹ etc. Es decir, el tipo de preguntas y decisiones que toma quien va a escribir un texto para un destinatario real y concreto.

Jolibert (2001, p. 82) advierte que es fundamental que los maestros “eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra ‘escritura’ para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir/grafiar y el escribir/producir textos”. La consideración esencial de la autora, en este sentido, es que limitar

²⁹ Para la función que tiene el ‘secretario’ escriba en el desarrollo de la producción escrita del niño pequeño, Jolibert y Jacob (2003, p. 219) precisan: “Al inicio, el secretario simplemente registra lo dictado, utilizando sus propias capacidades de productor de texto para la diagramación del texto dictado. Transcribe fielmente el texto sin intentar corregirlo. Pero más tarde, poco a poco, el secretario se transforma en ‘preguntón’ construyendo así una discreta *reflexión metacognitiva*: —¿Dónde, en qué parte de la hoja, lo escribo? ¿Por qué? —¿Dejo margen? ¿Dónde? ¿Por qué? —¿Qué tipo de letra uso: mayúscula o minúscula, manuscrita o imprenta? ¿Por qué? —¿Cambio de línea? ¿Por qué?” (Cursivas nuestras).

Para las autoras, el hecho de no proponer secretarios a los más pequeños, constituye una manera grave de limitar su capacidad de producir textos. En cambio a partir del primer año y el primer semestre del segundo del preescolar, la maestra puede actuar de secretaria, escribiendo en papel bond o en el pizarrón lo que le dictan los alumnos. De este modo, es posible que se produzcan diversos textos de los pequeños tales como cartas, recetas, carteles, cuentos, poemas, canciones. Luego es factible pasar, poco a poco, del texto *dictado* individual o colectivamente, a un texto escrito por el mismo autor individual o grupal.

la *producción escrita* de los niños de entre 2 y 8 años al escrito que son capaces de *grafiar* es otra de las formas de *subdesarrollarlos*.

En experiencias cercanas con nuestros hijos y con otros niños pequeños, no resulta extraño, si hemos sido atentos a este proceso de *producción de textos*, que en alguna ocasión, sin solicitarlo el adulto, un niño nos ha contado un cuento o su versión de alguno conocido, o nos ha dictado la carta a los Reyes Magos desde que tienen conciencia de esta celebración. De modo que los argumentos de Jolibert nuevamente son coherentes con principios didácticos generales, los cuales atienden a la temprana capacidad de “producción” de textos que los pequeños manifiestan. Así, es muy factible experimentar muy tempranamente que lo que dicten los niños, aun cuando sea producido verbalmente, corresponde a “textos escritos” completos y coherentes.

Aunque Jolibert (2001, pp. 79-95) dedica al aprendizaje de la lectura el artículo que estamos siguiendo “Formar niños lectores/productores de textos”, propuesta de una problemática didáctica integrada”, considera, en cambio, que la problemática de aprender a leer/interrogar textos es “exactamente simétrica y dialéctica” a la problemática de aprender a escribir/producir textos, como veremos específicamente en otros materiales posteriores, donde la autora (2003, 2008, 2009) confirma esta simetría de los procesos de lectura y producción.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS COMUNES PARA LEER Y PRODUCIR TEXTOS

La quinta y última hipótesis de Jolibert para los procesos de lectura y producción de textos remite a las *claves lingüísticas y textuales* de construcción del significado, las cuales se vinculan a otras tantas “competencias lingüísticas” del aprendiz:

5. *Se pueden destacar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para (aprender a) leer como para (aprender a) producir textos* (Jolibert, 2001, p. 83 cursivas nuestras).

En la producción de textos (como en la lectura/interrogación), tales *claves de construcción* del significado permiten “traducir las intenciones” en *marcas lingüísticas características*. Para hacer posible que esas *competencias/conceptos* se pongan de manifiesto, Jolibert propone tomarse la libertad de *elegir* y emplear, “sin pudor alguno”:

Conceptos provenientes de los variados enfoques de las [disciplinas] lingüísticas (desde la socio o psicolingüística, hasta la pragmática, la lingüística textual o la fonética) para elaborar un conjunto coherente desde el punto de vista *didáctico* que las articule (Jolibert, 2001, p. 83).

En ese marco es que Jolibert incorpora a su *propuesta didáctica integrada* un *inventario clasificado y jerarquizado* de *siete niveles de competencias lingüísticas* para leer y producir textos, que consisten en los *siete niveles clave de conceptos lingüísticos*. Queremos enfatizar que esos *siete niveles de conceptos lingüísticos* parecen conformar el núcleo mismo de la propuesta didáctica que la autora ha mantenido a lo largo de las dos últimas décadas, a juzgar por sus publicaciones posteriores a ésta, de 2001 (2003, 2008 y 2009), donde emplea sinónimos con los que nos conviene familiarizarnos para referirse a estos conceptos, tales como *índices, claves, marcas, niveles, conceptos* o *competencias* de los aprendices.

Por nuestra parte, esos conceptos nos permitirán un marco descriptivo acotado desde el punto de vista semiótico, lingüístico y didáctico para el análisis de los ocho temas/conjuntos de textos que conforman *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche* (2009); de ello daremos cuenta en los capítulos de la tercera parte de este libro. Se trata ahí de los textos producidos por los alumnos de los tres ciclos de primaria de la escuela Vicente Guerrero durante el desarrollo de ese proyecto escolar,

según aparecen en la versión editada y publicada por las maestras y los alumnos en mayo de 2009.

Cabe reiterar que ni los alumnos escritores ni sus profesoras conocían la propuesta de Jolibert (2001, 2003, 2009) que ha sido objeto de este capítulo. Sin embargo, en tanto que los siete conceptos lingüísticos constituyen *marcas* o *claves* que se hallan presentes, implícita o explícitamente, en *todos* los textos que se leen o se producen y, por ello, integran la competencia lingüística, textual y semiótica de los aprendices como de cualquier escritor y/o lector, constituirán nuestros conceptos descriptivos.

Desde esos conceptos nos *representamos* los niveles lingüísticos que componen integralmente las producciones de los alumnos, así como las *instancias de enunciación* que en ellas se construyen. Desde el inicio, consideramos cada texto como la *unidad significativa* integral y autónoma respecto al conjunto contextual que conforma la Monografía completa. Esto significa que, para fines de su análisis, podemos separar los textos y/o microtextos que componen el libro presuponiéndolos como unidades discretas, es decir, separables y autónomas del conjunto al que pertenecen.

LOS MÓDULOS DE APRENDIZAJE: COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS Y LINGÜÍSTICAS

La concepción lingüística que Jolibert articula a su propuesta didáctica integrada tiene como propósito base la formación de niños lectores y productores de textos, como hemos visto. El planteamiento en juego radica en determinar las vías para enseñar a aprender las claves de los niveles comprendidos en los conceptos lingüísticos: se trata de orientar el trabajo didáctico para detectar y combinar esas claves en “estrategias cada vez más adecuadas y más flexibles” (Jolibert, 2001, p. 85).

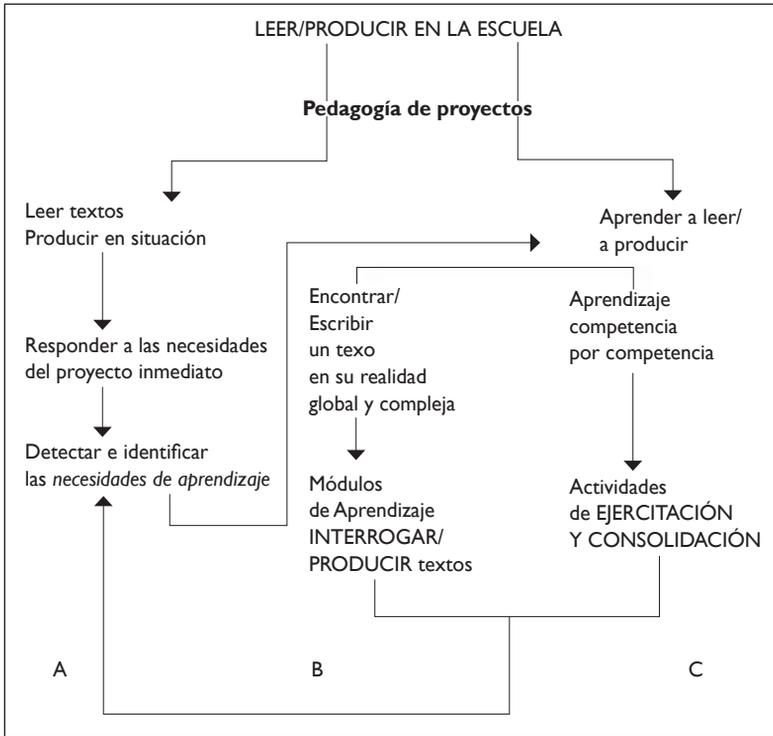
Sin que las maestras de la escuela Vicente Guerrero tuvieran explícitamente en cuenta el modelo de producción textual y la concepción

lingüística y didáctica de nuestra autora, nos parece que realizan un trabajo bastante cercano al ideal que pretendería Jolibert. En la medida en que el conjunto de textos producidos para la Monografía de Santa Ana transitan entre los ineludibles obstáculos para lograr las producciones escritas en su versión publicable, y el ideal del que dan cuenta esos productos mirados desde la concepción de Jolibert, la propuesta integrada de la autora nos permitirá realizar las descripciones analíticas más pertinentes en el sentido de una metodología de *proyectos didácticos*, la cual está en la base del proyecto escolar general, que constituye nuestro corpus de estudio.

Aun cuando Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009) entiende como indisociable el aprendizaje de la lectura y la escritura, en este apartado haremos énfasis en la producción escrita de los textos, en tanto que es el proceso principal del que queremos dar cuenta en este capítulo a propósito de la escritura de la *Monografía de Santa Ana*.

Con nuestra autora se trata de mostrar *cómo crear las condiciones que permiten un autoaprendizaje activo* por parte de los alumnos. Para lograr tales condiciones proponemos con ella dos estrategias generales:

1. La organización del aula de tal manera que existan una vida cooperativa y una *pedagogía de proyectos*: “Niños activos en un medio que ellos administran”, como suele decir la autora, quien considera que la pedagogía por proyectos “es una condición absolutamente determinante de un aprendizaje activo”.
2. La diferenciación y la articulación, en un esquema estratégico, de tres tipos de actividades (A, B y C), para organizar los aprendizajes en el aula conforme a la concepción representada en el siguiente esquema, lo cual facilita a los aprendices:



(Esquema tomado de Jolibert, 2001, p. 88).

Los tres tipos de actividades (a, b y c) representados en el esquema anterior consisten en:

- a) *Situaciones de vida múltiple* que permitan a los niños disfrutar de leer/producir “de veras” en el aula, conforme a situaciones reales de uso y que, además, conceden a los aprendices la oportunidad, de identificar sus necesidades de aprendizaje y tomar conciencia de ellas al estar aprendiendo; aquí el lugar de lo que Jolibert (2001, 2003, 2008, 2009) llama *reflexión metacognitiva* y *reflexión metalingüística*.
- b) *Módulos de aprendizaje*, cuyo diseño tiene el propósito de que los alumnos *aprendan a enfrentar cada tipo de texto*, ya sea para leerlo o para producirlo. Jolibert deduce que, mediante las actividades de los aprendices en los módulos de

aprendizaje, se posibilita que construyan las competencias necesarias, tanto estratégicas como lingüísticas.

c) *Actividades de ejercitación y consolidación*,³⁰ enfocadas, respectivamente, competencia por competencia, y elegidas de manera personalizada a través de contratos individuales de los alumnos.

3. Para los *módulos de aprendizaje C*), en los cuales se aprende explícitamente a “interrogar” o a “producir” un texto, Jolibert (2001, p. 87) propone lo que denomina una *estrategia modelizada*, la cual facilita leer y producir en la escuela, conforme al esquema anterior, permitiendo a los aprendices:

- Una auto construcción activa e interactiva por medio de la resolución de problemas de lectura o de escritura, y de las confrontaciones de las dificultades con sus posibles soluciones.
- Una conceptualización metodológica, que Jolibert (2001, pp. 88-89) representa en las siguientes etapas comprendidas dentro de un *Módulo de aprendizaje*, que ella define como una *Estrategia general para aprender a leer/interrogar* un texto, la cual comprende una o varias sesiones según las necesidades del proyecto didáctico de los alumnos:
- *Preparación para el encuentro con el texto*: consiste en 1) la puesta en marcha/activación del espíritu de investigación del aprendiz y 2) la definición precisa de la tarea.

³⁰ La designación de actividades de “ejercitación” y “consolidación” es nuestra: sustituye, por arbitrio propio, los términos explícitamente empleados por Jolibert (2001, pp. 87-88), como “actividades de *entrenamiento y refuerzo*”. La razón por la cual hicimos las sustituciones referidas obedece a la clara alusión de ambos términos a una concepción *conductista* que nuestra autora está lejos de sostener, aun cuando ella adopta una posición ecléctica, holística e integrada, como veremos en el apartado siguiente. Creemos que ambos términos designan mejor el tipo de tareas que la autora propone en ese inciso C).

- *Construcción estructurada del significado del texto*: tarea que comprende 3) la lectura individual silenciosa a cargo de los alumnos, 4) construcción del significado del texto a través de la confrontación y ordenamiento de los índices de significación (en los siete niveles), y recapitulación parcial del significado construido. 5) Síntesis sobre el significado del texto.
 - *Síntesis metodológica*, la cual comprende 6) una recapitulación metodológica en torno a:
 - Las estrategias y los índices empleados durante la sesión, por unos y otros alumnos, para construir el significado.
 - Los hallazgos de aspectos nuevos del código escrito, localizados durante la “interrogación” del texto.
- 7) Elaboración de instrumentos para la sistematización de los saberes adquiridos, tales como “silueta” del texto, ficheros, cuadros de recapitulación, entre otros instrumentos o “herramientas” que se emplearán para próximas sesiones de lectura de textos del mismo o de diferente género.
- 8) Para las clases de índices o claves lingüísticas ya descubiertas y que todos los alumnos pusieron en juego, pero que aún no son empleadas automáticamente por cada aprendiz, Jolibert (2001, p. 89) prevé actividades diferenciadas, personalizadas, de ejercitación/consolidación.

A esta tercera etapa, que en 2001 Jolibert llama *síntesis metodológica*, se le consigna un estatuto diferente en 2009: constituye lo que ahí denomina *sistematización metacognitiva y metalingüística*, cuya función didáctica en el curso del aprendizaje explicitamos enseguida al abordar la estructura general de un *Módulo de escritura*.

EL MÓDULO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA- PRODUCCIÓN

Desde la concepción de Jolibert, aprender a producir textos implica una estrategia sistematizada de resolución de problemas de producción. En este sentido, cabe explicitar qué entender por *módulo de aprendizaje de escritura*.³¹ De manera semejante al módulo de interrogación de textos que acabamos de plantear, Jolibert (2009, p. 124) define el *módulo de aprendizaje de escritura/producción* como:

Una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales, que desemboca en la producción de un texto completo determinado en el marco de un proyecto real.

Un módulo de aprendizaje corresponde a una estrategia didáctica de resolución de problemas, que enfrenta al alumno a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza que encuentre.

El momento a considerar en esa estrategia didáctica es el punto en que se halla cada niño, donde la estrategia apunta a conducir al aprendiz, con el apoyo de su maestro y de sus compañeros, a tomar conciencia de los procesos que él utiliza para producir *sólo un texto pertinente*, lo más acabado posible, así como elaborar una estrategia y herramientas que volverá a emplear en otras situaciones análogas.

Cada uno de los módulos de aprendizaje, sean de lectura o de escritura, favorece “la automatización progresiva de una estrategia intelectual”. De tal modo que, a lo que se orienta cada módulo es a

³¹ Jolibert (2009, p. 124) señala que no todo escrito a producir da lugar a un módulo de aprendizaje. Cotidianamente se escribe en clase individualmente o en grupo mucho más textos de los que se enfocan en los módulos de aprendizaje. La hipótesis de nuestra autora, confirmada en su experiencia es que el trabajo sistemático, realizado en los módulos de aprendizaje repercute en la escritura cotidiana de cada aprendiz, consolidando su competencia respectiva.

“la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos [explícitos] de aprendizaje”.

Para Jolibert (2009, p. 124), cada módulo está “centrado en la producción de un tipo de escrito (el prototipo de un escrito)”, elegido en el contexto de un *proyecto de acción* en el marco de trabajo en el aula. Dicho módulo se halla en función de los propósitos y necesidades de los aprendizajes, ya sean colectivos o individuales, que se han definido en un momento determinado del ciclo escolar.

Cada uno de los módulos asume distintas formas simultáneamente, según el tipo de texto trabajado, la vida propia de cada aula, las posibles interferencias con los módulos precedentes, etc. Sin embargo, Jolibert (2009, p. 125) señala que siempre volvemos a encontrar las *tres opciones pedagógicas* siguientes:

- Una alternancia entre las fases de escritura o de reescritura y las fases de reflexión en torno a los obstáculos hallados; es decir, respecto a las necesidades explicitadas.³²
- La “elección deliberada de que la actividad de producción sea individual y de que las fases *metacognitivas* o *metalingüísticas* de construcción de competencias sean en su mayor parte colectivas (involucrando al grupo-clase o pequeños grupos en equipos)”.
- Una inclusión de una estrategia del tipo que Jolibert llama “muñeca rusa”, para distinguir “la gestión [organización] de las fases de la producción textual, los procesos de planificación, la puesta en texto, la revisión”.

En función de estas *opciones didácticas*, cada nueva indagación de los alumnos constituye una ocasión para reactivar los conocimientos, los cuales estarán en función de las representaciones que ellos se hacen en torno a la actividad a realizar y en función, tanto

³² Estas necesidades se hallan en función de las evaluaciones parciales que ayudan, en plena marcha a analizar los aprendizajes de procedimientos y los aprendizajes lingüísticos en curso.

de su propia actividad como productores como de la representación en torno a las características lingüísticas propias del texto a producir.

Una estrategia general para los módulos de escritura se aprecia en la siguiente tabla.

1. Preparación para la producción del texto	
<p>1.1 Los desafíos (y, por ello, el significado) de la actividad para el ciclo escolar y para el grupo, y en el contexto de un Proyecto de Acción. Definición del proyecto específico de construcción de competencias respecto a la producción escrita específica y negociación de los contratos* individuales.</p> <p>1.3 Las características de la actividad, en relación con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (los conocimientos procedimentales).</p> <p>1.3 Las características del texto a producir con respecto a las representaciones previas que los alumnos tienen de éste, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos).</p>	



2. Gestión de las actividades de producción del texto	
<p>2.1 Puesta en texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Primera escritura individual (= “lo que ya sé”) <p>Confrontación de las primeras escrituras: logros y obstáculos hallados.</p>	<p>Análisis colectivo (grupal) de las necesidades procedimentales y lingüísticas (ambas son simultáneas).</p>
<p>2.2 Revisión del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Redefinición parcial de la tarea de escritura. Integración progresiva de las coerciones propias de la producción escrita. Elaboración del texto mediante reescrituras parciales sucesivas. Control a intervalos regulares de la actividad de producción textual, de su progresión y de la calidad del texto que se está escribiendo. Evaluación del producto terminado. 	<p>Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y del texto que se tiene que producir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigación que abarque los escritos sociales del mismo tipo, o “¿Cómo lo hacen los expertos?” — categorización y elaboración de herramientas para escribir y reescribir. Actividades de sistematización metalingüística y metacognitiva; — construcción o consolidación de las competencias (colectivas y diferenciadas).
<p>2.3 Producción final</p> <p>Composición y “obra maestra”</p> <p>Entrega a los destinatarios</p>	



3. Sistematización metacognitiva y metalingüística o “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?”	
<p>3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad: cómo hemos llegado a producir el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Estrategias empleadas. Características diversas (entre ellas, características lingüísticas) que nos han ayudado a producir el texto y la manera en que lo hicieron. <p>3.2 Generalización: elaboración colectiva de herramientas de sistematización que pueden llegar a ser útiles en adelante.</p> <p>3.3. Puesta en perspectiva: en función de los obstáculos detectados, identificación de los aprendizajes que requieren de un tiempo de apropiación o de consolidación diferida, colectiva o individual.</p>	

(Tomado de Jolibert y Sraïki, 2009, p. 126).

* La autora denomina “Contratos” a los acuerdos que los alumnos consignan por escrito respecto a sus compromisos y responsabilidades conforme a la definición de un proyecto de aprendizaje individual, cuya versión colectiva también se hallará regulada por los correspondientes contratos en función de los cuales, los aprendices pueden valorar los obstáculos y las soluciones, las dificultades y los logros, entre otros. El *contrato* representa una suscripción de compromisos y metas tanto individuales como de equipos o grupales.

Jolibert (2009, p. 126) desarrolla un *modelo de estrategia* de aprendizaje para el *módulo de escritura*, cuyo guión y versión general se representan en la tabla anterior. Los alumnos de la escuela Vicente Guerrero parecen haber seguido estas tres etapas de modo implícito, a juzgar por los textos producidos en el ámbito de la Monografía de Santa Ana. De ahí que nos interese revisar minuciosamente la estrategia de Jolibert (2009) para la producción textual. Nuestro propósito es representarnos el proceso posible por el que los alumnos transitaron y arribaron a las versiones finales de los textos incluidos en la Monografía. Quizás en un trabajo posterior podamos proponer otro modelo didáctico para la lectura y la escritura.

SUPERAR LA DISCUSIÓN EN TORNO A LOS MODELOS PARA LEER Y ESCRIBIR

Jolibert concluye su artículo de 2001 planteando la necesidad de “superar la querrela de los modelos” para la lectura y para la escritura, en el sentido de que todas las orientaciones y actividades presentadas en el marco de su propuesta didáctica para la lectura/interrogación y para la escritura/producción surgen de una concepción *holista e integrada*, en la cual se atiende cabalmente la problemática de cada alumno en su proceso personal, individual de aprendizaje y construcción de competencias, durante los procesos diferenciados de sus interacciones con los textos específicos.

Cada texto a interrogar o producir constituye cada vez un desafío para el aprendiz. Por tanto, el maestro pondrá en juego cada vez los recursos de *uno solo* de los siete niveles lingüísticos que se constituyen en claves de herramientas para construir la interpretación o la escritura de un texto. Aun las actividades de tipo C (actividades entrenamiento/refuerzo, como las llama originalmente Jolibert y que preferimos replantear como de ejercitación/

consolidación) antes descritas se orientan desde una perspectiva constructivista y “no conductista”, a pesar de las etiquetas empleadas por la autora que, en ese caso, pretenden especificar el tipo de actividad antes que marcar una filiación conceptual con el conductismo.

En cambio, se trata de proporcionar a los aprendices actividades que favorezcan la autoconstrucción activa de competencias, y no meros ejercicios (de tipo repetitivo-impositivo).

La autora considera que, a partir de la dimensión holística de su enfoque, conformada por los *siete niveles de conceptos lingüísticos* y por los *módulos de aprendizaje* para la lectura y para la escritura, es posible *estructurar y disponer para cada aprendiz esas herramientas lingüísticas y cognoscitivas*, siempre y cuando *se oriente al aprendiz a construirlos a través de los módulos de aprendizaje y mediante las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística*.

Jolibert hace énfasis en distintos momentos (2001, 2003, 2008 y 2009) sobre la necesidad de este tipo de reflexión y la correspondiente toma de conciencia por parte del aprendiz de la *reflexión metacognitiva*, la cual *opera sobre los procesos de aprendizaje emprendidos*. En cambio, la *reflexión metalingüística* comprende los *niveles lingüísticos explorados* para la lectura o escritura específicas de un texto, implica la reflexión en torno a los conceptos lingüísticos puestos en juego durante la interacción con un texto y los modos a partir de los cuales los niños pudieron superar un desafío, comprender su relevancia y/o consolidar su dominio.

En su libro de 2009, Jolibert desarrolla, en la cuarta parte de éste, series de actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística* que recorren los siete niveles de conceptos lingüísticos agrupados en cuatro bloques:

- Actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel del contexto general* del texto, las cuales incluyen

el contexto situacional cercano³³ (propio del nivel 2, es decir, de los *parámetros*³⁴ de la situación inmediata); así como el contexto cultural lejano (nivel 1), que permite explorar el “mundo de los escritos sociales”, por ejemplo: la lectura/interrogación de un reportaje sobre el tsunami en Asia; la lectura de una novela histórica sobre el esclavismo, etc.

- Actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel del texto en su conjunto*, las cuales abarcan los *tipos de escritos* sociales leídos o producidos (nivel 3); la *superestructura/silueta* de los textos (nivel 4); así como la *cohesión sintáctica* del texto y la *coherencia* discursiva global (nivel 5). Las actividades en el nivel 3 consisten, por ejemplo, en “identificar las funciones de los principales *tipos de escritos* desarrollados al final de un curso por alumnos de 6 a 7 años: artículo sobre las hormigas, cartel para la feria de la ciencia, ficha de fabricación del “ciervo volador”, el mapa del mundo, receta de tomates, tira cómica, ficha de presentación de un fichero de matemáticas, entre otros (Jolibert, 2009, p. 209). En el nivel 5 las actividades consisten, por ejemplo, en colocar el sustituto (correferente o anáfora: pronombre o grupo nominal o sinónimos) adecuado en una historia conocida por los alumnos, o seguir las repeticiones anafóricas en torno a un

³³ La autora considera como *contexto cercano* la “situación de comunicación-por-escrito en la cual están implicados ahora [en el momento del proyecto o de alguna de sus fases] los niños (en tanto que lectores o productores)”;

se trata de la situación más fácilmente perceptible, por directa para los niños; comprende por *contexto lejano* las diversas dimensiones de los contextos culturales: literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, los cuales implican un conocimiento y experiencia del “mundo de los escritos sociales” sobre aspectos tales como la producción, edición, publicación, difusión, etc. (Jolibert, 2009, p. 185-186).

³⁴ Una de las actividades de *reflexión metalingüística* que propone Jolibert (2009, p. 190 y ss) en el nivel 2 de los *parámetros* de la situación comunicativa inmediata, consiste en “saber identificar el impacto de los destinatarios en el texto mismo”, cuyo propósito general es “aprender a dirigirse a los destinatarios precisos en una tarjeta de invitación”, por ejemplo, y encontrar las palabras para hacerlo. Esta actividad fue realizada por niños de entre 6 y 7 años.

personaje, etc., hasta lograr que los alumnos hayan automatizado el tratamiento de las anáforas o correferentes tanto en la interrogación como en la producción de un texto.

- Actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases* (nivel 6), las cuales comprenden tareas sobre las frases para progresar en la comprensión y en la producción; progresos tales como “Escribir un texto a la manera de...”, que permite a los alumnos apropiarse del funcionamiento de la lengua escrita para producir un texto, respetando las especificaciones sintácticas de las frases y las oraciones conforme las emplea un autor en un escrito determinado. Otras actividades que Jolibert (2009, p. 236) sugiere en este nivel de las frases y oraciones tienen que ver con localizar una frase en un texto; segmentar frases en “grupos” de palabras para comprender mejor; reconocer los distintos niveles de comprensión en una frase: es decir, “extraer las informaciones esenciales, las informaciones secundarias”. Tales tareas pueden ser realizadas por alumnos de todos los niveles de educación primaria.
- Actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen* (nivel 7), donde las actividades consisten, por ejemplo, en descubrir, comprender, construir y dominar el principio alfabético de la lengua (progresión), donde se pueden poner en juego algunas manipulaciones silábicas como “¿qué pasa si en lugar de poner ca-sa, escribo sa-ca? ¿significa lo mismo?”, y en talleres de “escritura ensayada”: escritos realizables por niños de 6 a 7 años (primer ciclo), donde las actividades de producción pueden partir de copiar palabras escritas en el pizarrón, verificar la escritura de palabras dictadas y los primeros intentos de escritura de palabras con la ortografía pertinente, hasta ir descubriendo las normas ortográficas de cara a los errores descubiertos.

Tal estructuración metalingüística, desde el artículo de 2001 de Jolibert, contempla, como hemos visto, la “decodificación” por parte de los aprendices, aun del nivel 7, el cual concierne a las *microestructuras* que componen el léxico, las palabras. Sobre este nivel señala Jolibert (2001, p. 91): “Se toma en serio la decodificación y las ‘destrezas’ [léxicas, aquellas propias del nivel de la ‘palabra’], incluso se consideran con rigor”; sin embargo “se enmarcan en el andamiaje de los ‘siete niveles’ lingüísticos”, donde el 7º nivel “toma su fuerza y significación de los demás, y su construcción aparece como el resultado, antes que como el inicio, del proceso de estructuración que se va afinando por cada niño”.

Semejante “estructuración” en el modelo didáctico integrado de Jolibert (2001, 2009) progresa desde el texto mirado en el contexto cercano del niño (los parámetros de la situación) hacia el contexto lejano (los ámbitos culturales que abarca o alude el texto en cuestión), pasando por la identificación del *tipo* de texto, su silueta o superestructura; los procedimientos lingüísticos de cohesión textual local o sintáctica y coherencia discursiva global, hasta arribar a los niveles de la frase y las palabras. La hipótesis interpretativa de Jolibert (2001, p. 90) en torno a la discusión sobre los modelos para la lectura y la escritura es la siguiente:

Los “modelos” que se enfrentan actualmente en el campo del aprendizaje de la lectura [y la escritura] (cuando no son meras herencias anacrónicas de prácticas empíricas no fundamentadas), no son modelos *didácticos*, sino se presentan más bien como la “aplicación” y la importación al campo del aula del enfrentamiento normal de modelos que se elaboran dentro de otro campo: la psicología del aprendizaje y del desarrollo y la psicolingüística.

En la historia de la didáctica de la lengua materna (y de la didáctica de otras asignaturas), tenemos varios ejemplos de la confusión entre la investigación en las ciencias fuentes (psicología o lingüística) y la didáctica.

La autora se adentra en algunas de las razones de tales confusiones: la demanda de los maestros “es tan apremiante y los aportes

de la didáctica como tal quedan tan modestos que la tentación es grande de ‘aplicar’ directamente, sin *transposición didáctica*, los aportes de las ciencias fuentes”. Jolibert hace notar que, regularmente, “no se trata solamente de ‘aplicación’ sino de la hipertrofia, hasta construir el método exclusivo, de los aportes de una ciencia fuente”. Considera, por el contrario, que la elección asumida y el tratamiento didáctico de los distintos aportes de las variadas ramas de la lingüística o de la psicología, así como la búsqueda de problemáticas integradas (en lugar de ejercicios parciales aislados), globalizadas pero abiertas, permiten integrar y superar las discrepancias, desfavorables para los niños y sus maestros, en torno a los modelos elaborados en otros campos disciplinarios.

Coincidimos punto por punto en estas valoraciones de la autora, así como con su siguiente conclusión: “Hay urgencia de constituir y desarrollar la didáctica como un campo de investigación científico propio”, urgencia a la que responde explícitamente bajo la forma de los varios “postulados” que abordamos a continuación.

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN PROPIO

Jolibert (2001, pp. 92-93) condensa la problemática en torno a los modelos que se enfrentan en distintas concepciones sobre la lectura y la escritura en los siguientes cinco principios, que la autora designa como “postulados”.

a) *La didáctica de la lengua como campo propio*

La *didáctica* es el *campo científico* que se refiere al manejo de los aprendizajes en el aula. Los *aprendizajes de los alumnos* y la *intervención docente de los maestros*, dentro del ámbito complejo que es la escuela, constituyen una práctica social particular, una realidad compleja específica que justifica pensar y construir la didáctica como campo de investigación propio.

De tal modo, la didáctica no se constituye ni de la lingüística aplicada ni de la psicología aplicada, como tampoco de cualquier otra ciencia humana aplicada. Se trata de *construir un campo propio: campo de intervención didáctica*, y no sólo de observación. Campo de acción y campo de investigación y luego, campo de investigación/acción. Es en esta perspectiva que las *ciencias fuentes* no constituyen la “teoría” que los docentes tendrían que “aplicar” en la “práctica” del aula. En cada campo científico hay una teoría/práctica específicas. La teoría/práctica de la didáctica es distinta de la teoría/práctica de la psicogénesis piagetiana; diferente a la “práctica” o aplicaciones de la lingüística textual; distinta a la “situación” de la pragmática o a la aplicación de la sociolingüística.

b) *La investigación didáctica incluye a los actores*

Para Jolibert (2001, p. 92), una investigación didáctica comprende, necesariamente, involucrar a todos los participantes de un “equipo multicategorial”; es decir, donde se desempeñen todas las categorías/jerarquías de educadores: profesores, supervisores, académicos, etc., quienes actúan directa o indirectamente en el aula.

En el escenario didáctico de la escuela, entre las distintas categorías de maestros, no hay jerarquía sino complementariedad de papeles diferenciados: cada uno tiene una experiencia y un punto de vista propio en torno al universo complejo que es el aula, nadie está de más, en la medida en la que se requiere la complementariedad entre todos los actores sociales involucrados.

c) *La complementariedad interdisciplinaria y multidisciplinaria*

Una investigación didáctica se puede plantear como finalidad la *integración* en una misma problemática coherente desde la perspectiva del aula, la cual constituye el objeto de investigación e intervención. Tal integración también lo es de fuentes teóricas y orientaciones de distintos orígenes e incluso bastante diferentes entre sí, como hace Jolibert en torno a las concepciones lingüísticas involucradas en los siete niveles de conceptos/índices lingüísticos. Cuando la

perspectiva en torno a la construcción de la didáctica de la lengua integra estos enfoques y concepciones, lo hace con gran respeto y, a la vez, con gran libertad acerca de los productos de las demás ciencias:

- La didáctica se autoriza a tomar de todas estas disciplinas los conceptos y estrategias que le parecen operarios en el aula y a ordenarlos en su propia lógica, siempre que el conjunto sea coherente didácticamente.
- Además, la didáctica se permite extrapolar o generar “sus propios conceptos y estrategias, y entrega un pedido a otras ciencias cuando lo encuentra necesario” (Jolibert, 2001, p. 93).

Por estas razones, en cuanto a la parte propiamente académica de un equipo de investigación didáctica, Jolibert destaca el interés de que “el equipo sea también pluridisciplinario”; ello por dos razones: para aprovechar los aportes de varias áreas científicas, pero también, para evitar la hipertrofia no justificada de una de ellas, lo cual pueda inducir a presentar como “didáctica” la simple generalización en el aula de un dispositivo experimental especializado pensado o diseñado para un uso diferente.

d) *El aula como eje de toda investigación didáctica*

Para Jolibert (2001), el aula constituye el punto de partida, el espacio de experimentación, así como el punto de llegada de su investigación didáctica. Basta revisar los contenidos de su último libro (2009) para advertir la relevancia de la intervención, observación e investigación didáctica, al reunirse en la interacción entre los maestros y sus alumnos, el ejercicio y los resultados de las actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística*, como hemos visto en el subapartado anterior. Los destinatarios privilegiados de los resultados de la investigación didáctica son, explícitamente para Jolibert, todos los educadores que intervienen en el aula y, en primer lugar, los maestros (antes que los lectores especializados).

e) *La investigación didáctica para la formación de los maestros*

Tomar en consideración los aspectos planteados desde la investigación didáctica, dice modestamente Jolibert, “puede ayudar a diseñar una formación de profesores más eficaz y dar ejes para investigaciones de nuevo tipo”, lo cual preferentemente propicia el trabajo en equipo entre académicos y distintos participantes institucionales, desde los especialistas en Lingüística, Metodología, Educación, etc., hasta la participación, por derecho propio, de equipos de docentes-investigadores, como lo recomienda la perspectiva de la investigación acción, de filiación etnográfica.

CAPÍTULO 6

CONCEPTOS CLAVE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Jolibert (2001, p. 86-87) plantea, en el campo de la *didáctica de la lengua* y desde la perspectiva de la *transposición* (Chevallard, 1991) de los conceptos de varias disciplinas del lenguaje, los *siete conceptos lingüísticos* que constituyen nociones *claves*, desde el punto de vista del aprendiz, para la lectura y para la *producción de textos* en las aulas de enseñanza básica (Jolibert, 2001, pp. 84-87; 2003, pp. 227-230; 2008, pp. 50-64 y 2009, pp. 71-75). Desde ese conjunto integral de concepciones y como punto de partida, el *texto constituye, desde el inicio*, la *unidad de sentido*. A continuación describimos muy básicamente esos siete conceptos/niveles que operan en la producción escrita de los alumnos, y que relacionaremos en el siguiente apartado con la *estructura de la situación comunicativa*, proveniente de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación que estudiamos en la primera parte de este libro.

Vincularemos a estas perspectivas disciplinarias las categorías de la semiótica discursiva, particularmente en lo que respecta al concepto de la *enunciación enunciada*. En el *inventario clasificado y jerarquizado de conceptos lingüísticos*, Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009) va de los ámbitos más amplios y perceptibles, desde el punto

de vista del usuario en el ejercicio del lenguaje, a los más específicos, en un recorrido por niveles cada vez más abstractos desde el punto de vista del aprendiz.

- Nivel 1: El *contexto de la situación comunicativa* y de lo que denomina, con van Dijk, como *contexto textual*.
- Nivel 2: Los *componentes/parámetros de la situación comunicativa*, que comprenden al *enunciador* y al *destinatario* (el *enunciatario* para la semiótica de Greimas, 1996).
- Nivel 3: El *tipo* de escrito a leer o producir que una sociedad determinada reconoce según su funcionamiento en esa comunidad de usuarios de la lengua.
- Nivel 4: La *superestructura*, formato discursivo o *silueta* que permite al aprendiz, así como a cualquier usuario, reconocer ese tipo determinado de texto (instructivo, leyenda, artículo informativo, cartel, etc.) en el marco de su funcionamiento social.
- Nivel 5: *Cohesión y coherencia* como recursos que emplea el enunciador al producir su texto, tales como marcas de persona, tiempo y lugar; los nexos y sustitutos anafóricos, sinónimos, entre otros.
- Nivel 6: Las *frases* en las *oraciones* del texto, es decir las combinatorias sintácticas.
- Nivel 7: Las *palabras*, morfemas y grafemas que las constituyen.

Explicaremos detalladamente estos siete *niveles de conceptos lingüísticos*, así como su procedencia disciplinaria en los siguientes apartados. Para Jolibert (2001, p. 86), los siete niveles “se encajan, cada nivel siendo iluminado por aquél que le precede”, y recíprocamente; se dice que ellos están en interacción.

De hecho, la actividad de lectura y de escritura “es un ir y venir entre estos 7 niveles clave y las marcas lingüísticas que les corresponden”. Constituyen los índices pertinentes para construir y reconstruir, según las marcas lingüísticas focalizadas, el significado

de un texto. Por lo demás, los siete niveles/claves “apuntan a ser coherentes entre sí” y se hallan clasificados de manera tal “que vayan del concepto o del nivel más amplio, más abarcador (contexto), al concepto de nivel más microestructural (grafemas [y fonemas])” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 227). Esos mismos niveles pueden ser reagrupados en tres bloques:

- Conceptos que definen un Texto Contextualizado;
- Conceptos que funcionan a nivel de la Globalidad del texto;
- Conceptos que funcionan a nivel de la Oración y de la Palabra.

Jolibert (y Jacob, 2003, p. 227) considera incluso que “son pocos los conceptos pero que son conceptos/clave ya que, cuando son construidos y utilizados por los niños, les dan acceso a los principales tipos de texto”. De ahí la pertinencia didáctica, probada en el campo de la investigación aplicada de la autora, de la incursión de los conceptos y niveles de las disciplinas lingüísticas al marco del trabajo por proyectos en las aulas y en la escuela.

Establecido el origen y el marco, tanto de referencia como de aplicación didáctica de los *niveles lingüísticos*, nosotros los articulamos a nuestro *marco descriptivo y analítico*, pues aunque ponemos de relevancia diversos aspectos didácticos del proyecto escolar que nos ocupa, ese trabajo de la escuela Vicente Guerrero de Santa Ana no estuvo explícitamente orientado por la *propuesta didáctica integrada* de Jolibert, ni desde la perspectiva de las maestras y menos de sus alumnos, salvo en algunas situaciones aisladas que comentaremos en su momento.

En cualquier caso, la concepción de Jolibert no llegó a tener una repercusión integral en el proyecto escolar, mucho más específicamente definido por la maestra Migdalia Luna desde el marco de la *investigación acción* y la *etnografía educativa*, como observamos en los capítulos correspondientes a la primera parte (*La planeación, diseño y propósitos del proyecto escolar*). De cualquier modo, el proyecto escolar de nuestro estudio constituye un referente empírico, una evidencia insoslayable del funcionamiento implícito de aquellos

procesos de enseñanza aprendizaje que se orientan por una docente, cuya formación lleva hasta sus últimas consecuencias los principios de la investigación acción y los procesos didácticos básicos en la colaboración de los alumnos entre sí, en aras de una construcción compleja de un producto social y escolarmente significativo.

El valor del proyecto escolar interdisciplinario de que nos ocupamos radica en su potencialidad, desde nuestros análisis, para hacer explícito lo que ocurrió de modo implícito.

El explicitar el *proceso de escritura* en la *diversidad textual* que produjeron los alumnos en la *Monografía de Santa Ana*, desde el modelo didáctico integrado de Jolibert, nos conduce a entender en su articulación y fases didácticas, asumidas la relación entre un modelo didáctico integrado y su proyección implícita en una práctica docente que realiza todas las *transposiciones didácticas* que recomendarían ampliamente en su potencialidad educativa, tanto Jolibert (2009) desde su modelo explícito, como Chevallard (1991).

EL CONTEXTO SITUACIONAL Y TEXTUAL (NIVEL N1)

La noción de contexto atañe al *contexto de un texto* y no al de una palabra. Comprende, a la vez, el *contexto situacional* sobre el cual tanto el aprendiz como cualquier usuario de la lengua escrita pueden preguntarse por qué vías concretas un texto ha llegado al lector, o por cuál propósito definido ha de producirse un tipo de texto determinado, e implica un *contexto textual* que remite al origen del texto a leer o producir (Jolibert, 2001, p. 86).

A la vez, cabe preguntarse si el texto a interrogar o a producir forma parte o no de un escrito complejo: de un diario, de una revista para niños, de un álbum, de un fichero, de una colección de cuentos o de poemas, de una antología o, como es nuestro caso, si el texto en cuestión forma parte de la *Monografía*.

Si trata de un texto autónomo, es decir, independiente del conjunto al que pertenece, cabe valorar si éste es el caso, si pertenece a

algún tipo de texto (carta, afiche, volante, relato, descripción, instructivo, etc.). Consideramos que en este primer nivel se inscribe lo que Jolibert y Sraiki (2009, pp. 72 y 73) consideran como *contextos culturales* y que las autoras definen como los *contextos lejanos*. Estos implican, simultáneamente, el conocimiento y la experiencia del “mundo de los escritos sociales”, integrados por aspectos tales como la *producción del texto*, la *edición* y su *difusión* o *publicación*.

A la vez, el *contexto cultural* implica desde los ámbitos más amplios hasta los más específicos y, por ese hecho mismo, constituye contextos más distantes para los niños: las *dimensiones* literaria, sociológica, histórica, ecológica, tecnológica, jurídica, entre tantas más. En este marco, el contexto cultural quizás es la noción más difusa, tal vez borrosa desde el punto de vista del aprendiz productor de un texto. Así, por ejemplo, en *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*, los alumnos tuvieron que enfrentar contextos culturales a los cuales se acercaron por primera vez a propósito de los temas y textos que proyectaron escribir a lo largo del ciclo escolar.

Tal es el caso del *contexto jurídico* al que los alumnos se acercaron a propósito de localizar en la Agencia Municipal las *Actas del Territorio* de Santa Ana, de las cuales incluso obtuvieron una copia incluida en la página 19 de la Monografía publicada. La noción amplia de *contexto cultural* puede ser acotada de modo práctico remitiendo a los alumnos al *contexto del proyecto*: éste tiene distintos niveles: puede ser un proyecto escolar que abarca todo el ciclo, como lo fue la Monografía de Santa Ana, hasta proyectos específicos de escritura individuales, o a cargo de *equipos de colaboración*, como los que describimos en los capítulos previos de la primera parte al referirnos al conjunto de los textos que abarcó cada uno de los ocho temas de la *Monografía de Santa Ana*.

El contexto de este proyecto escolar también aporta el *contexto textual*, es decir, el conjunto de condiciones, situaciones y componentes a considerar en la producción de cada *unidad* específica de escritura que es cada texto. De ahí que, en el paso del *contexto cultural*

amplio al del *proyecto*, Jolibert (2008, p. 18 y 2009, p. 72) localice los *parámetros de la situación*, ya sea de lectura/interrogación o escritura/producción.

PARÁMETROS DE LA SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN (NIVEL N2)

Los principales parámetros de la *situación comunicativa* corresponden a los *componentes de esa situación*, tales como el *enunciador* y el *destinatario*. Implica preguntas como las siguientes (Jolibert, 2001, p. 86): ¿Quién escribió *ese* texto? ¿A quién(es) está dirigido? ¿Cuál es el propósito que persigue? ¿Cuál es el desafío que representa para quién lo produce? ¿Cuál es su objeto, es decir, el contenido preciso de la comunicación? Para Jolibert y Sraïki (2009, p. 72), la noción misma de *contexto* se tiene que construir en el proceso de aprendizaje. A la vez, tal concepto concierne a:

- El *contexto situacional* o *contexto cercano*, que remite más específicamente a lo que Jolibert llama a lo largo de sus publicaciones *parámetros de la situación comunicativa* escrita inmediata, la cual remite a la instancia de comunicación más fácilmente perceptible en cada caso por el aprendiz.

Los conceptos que los niños han de construir en el proceso de aprendizaje se orientan a través de una serie de preguntas puntuales, y no de los conceptos lingüísticos y sus definiciones disciplinares (Jolibert, 2001, p. 84; 2003, p. 228 y 2009, p. 72).

- *Emisor*: ¿Quién ha escrito el texto o lo está escribiendo y a propósito de qué? (estatuto). Cabe observar, para nuestra descripción en este capítulo y el siguiente, que: identificaremos al *emisor* con el *sujeto de enunciación*, la *instancia de enunciación*, o simplemente como el *enunciador*, conforme a la conceptualización de la semiótica, como veremos en los siguientes capítulos.

- *Destinatario*: ¿A quién está dirigido el escrito? Para la semiótica de Greimas (1996) corresponde a la posición del *enunciatorio*.
- *Finalidad o propósito*: la “autopregunta” del lector es “¿para qué ha sido escrito el texto?”; mientras que la autopregunta para quien escribe es “¿para qué voy a escribir *este* texto?”
- *Desafío*: ¿Qué efectos espera lograr el autor? ¿Qué sucede si el texto no es pertinente? En este caso, ¿cuál es el riesgo que se corre?
- *Objeto del mensaje*: ¿cuál es el contenido del texto, qué dice, cuál es la idea [principal, acotamos nosotros] que transmite o comunica?

Las preguntas que ha de formularse el lector, o quien escribe el texto, son aproximadamente las siguientes:

Para el lector: ¿Dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... ha sido producido el texto específico que tengo ante mí? ¿Por cuáles vías concretas ha llegado este texto hasta mí?, ¿En el marco de cuál proyecto?, etc. (Jolibert, 2009, p. 72).

Para el productor de textos: teniendo en cuenta el proyecto, individual, de equipo, grupal o escolar: ¿Cómo me represento el texto a producir? ¿Qué elección de material (soporte, herramienta de escritura) debo hacer para que el texto se “adapte” lo mejor posible a mi intención?, entre otras preguntas.

EL TIPO DE TEXTO SEGÚN SU FUNCIÓN SOCIAL (NIVEL N3)

Jolibert (2001, p. 86) se refiere al *tipo de texto* en el sentido del tipo de escrito que funciona actualmente en nuestra sociedad: carta, afiche o cartel, cuento, novela corta, poema, artículo de información, ficha técnica, receta, regla de juego, ficha de fabricación o instructivo, entre muchos más. El *tipo de texto* tiene que ver con las *características* que permiten identificarlo, e incluso justificar esa identificación mediante rasgos tales como su distribución en partes

o párrafos que conforman su *silueta* característica, algo así como la composición gráfica/textual más inmediatamente visible para cualquier lector bajo su forma gráfica general. La noción de *silueta* ha sido una vía cómoda para que los alumnos identifiquen explícitamente la materialidad gráfica, que es más o menos perceptible de modo directo por los aprendices.

Un criterio bastante cercano a la noción de *tipo de texto* de Jolibert (2001, 2003, 2009) nos permite, en semiótica, reconocer en la distribución gráfica y a partir de la puntuación del texto, los *segmentos/secuencias* en que podemos realizar una primera segmentación del texto para constituirlo en objeto de análisis:

En su forma escrita, el texto elegido comprende un *dispositivo gráfico* caracterizado por la elección de los caracteres de imprenta, la fragmentación frásica, la fragmentación en párrafos, etcétera. Esta última, sin embargo, que de buena gana consideraríamos como el criterio casi natural —o al menos la marca evidente de la intervención directa del narrador [enunciador, para tomar un concepto más amplio, común a diversos tipos de textos] al organizar su discurso—, por desdicha no posee más que un carácter indicativo, es decir, facultativo y no-necesario. A nuestro entender, esto se debe al hecho de que todo discurso —y con mayor razón, el discurso narrativo— presenta una organización multiplana, y su división en párrafos puede corresponder a delimitaciones indiscutibles, pero situadas tan pronto sobre uno como sobre cualquier otro de los niveles del despliegue discursivo (Greimas, 1993, pp. 35-36).

Por estas mismas razones, propias del “despliegue discursivo” multiplano que advierte Greimas, es que la problemática de la *enunciación*, central para nuestro trabajo, se despliega a lo largo y ancho de los *siete niveles-conceptos lingüísticos* que propone Jolibert, los cuales integraremos a la *concepción de enunciación* de la semiótica discursiva para la descripción de los textos específicos producidos en el contexto de la Monografía de Santa Ana.

El concepto de *silueta* (superestructura textual) que Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009) ha ido construyendo y confirmando a lo largo de

sus investigaciones³⁵ y de los proyectos de intervención didáctica que ha tenido a su cargo tanto en Francia como en Chile, representa más naturalmente (como dice Greimas) la percepción intuitiva que los niños pueden tener, al identificar y reconocer un *tipo de texto*, ahí su validez, merced de las aplicaciones didácticas, en el marco de los proyectos escolares en las aulas de educación primaria.

LA SUPERESTRUCTURA-SILUETA DEL TEXTO (NIVEL N4)

Hemos planteado antes que el concepto de *superestructura* procede de van Dijk (1983, p. 142), quien la define en plural como “*estructuras globales* que caracterizan un tipo de texto”. Señala que los distintos tipos de textos se diferencian entre sí, no sólo por sus distintas *funciones comunicativas* y por sus *funciones sociales* sino, además, porque poseen diferentes *tipos de construcción*, a la cual identifica como *superestructura*. Este concepto coincide para vanDijk con el de “forma textual”. Para el autor, las superestructuras más conocidas son las de la narración y las de la argumentación, las cuales se hallan más “teorizadas”.

Sin embargo, la orientación didáctica que Jolibert hace de esta noción, no pretende ahondar en la teorización del autor, quien emprende su análisis en términos de “esquemas abstractos” que

³⁵ Jolibert (2009, p. 22) consigna el año de 1980 como la fecha de inicio de la investigación de Écouen (Val d’Oise, Francia). Tras esa incursión inaugural, que se prolongó por 10 años y dio origen al menos a cuatro libros, algunos publicados por Hachette, París (*Former des enfants lecteurs* (1984) y *Former des enfants producteurs de textes* (1988)), le siguieron Misiones sucesivas de Cooperación Educativa en Chile, a través de la UNESCO, de 1990 a 2000. Los años siguientes a la fecha, los ha dedicado nuestra autora a trabajar en Francia en la circunscripción de Sarcelles, cuyos frutos dieron luz a tres libros publicados en francés, de los cuales, el último, fue traducido y publicado en español: *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2009). De tal manera que, casi 40 años de investigación, aplicación y trabajo de intervención didáctica sostienen la trayectoria conceptual y aplicada de nuestra autora en su modelo didáctico integrado para el aprendizaje de la lectura y la escritura en educación básica.

pueden tener un “carácter convencional y manifestarse en textos de la lengua natural”, cuyas reglas habría que hacer explícitas desde la lingüística textual. Para Jolibert (2008 y 2009), sencillamente la *superestructura* se manifiesta en la forma de organización espacial y lógica de los bloques que conforman la *silueta gráfica del texto*. Sigue a van Dijk (1983, p. 143) respecto al hecho de que la *superestructura* no se define en relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino “en su conjunto”; por ello, la autora habla de “estructuras globales”, a diferencia de las estructuras locales o microestructuras que se localizan a nivel de las oraciones, las frases o las palabras; es decir, conforme a los niveles N6 de la oración y la frase, y N7 correspondiente a la palabra (Jolibert, 2003, p. 229; 2008, p. 51).

Jolibert (2003, p. 228) emplea como sinónimo de *superestructura*, el término *diagramación*, valga la iteración fónica, *diagramación gráfica* de los bloques de texto. Se trata pues, de la *organización gráfica del escrito*, determinada inicialmente, como sabemos, por la puntuación de los párrafos. La “silueta” corresponderá aproximadamente al *esquema narrativo* si se trata de una “historia” (cuento, leyenda, relato histórico, novela, novela corta). Se comprende aquí el paso de las características más observables del texto hacia las marcas internas, menos visibles a “primera vista”.

En ese sentido, Jolibert (2001, p. 84) advierte que, a través de la *superestructura*, es posible observar aspectos del texto como la *dinámica interna* (inicio/cierre y la progresión de uno al otro momento, específicos a un tipo de texto); una lógica interna *funcional, cronológica, narrativa* u otra, dependiendo también de la clase de texto en cuestión: narración de ficción, relato histórico, leyenda, noticia, reseña, etc. (Jolibert, 2003 p. 228 y 2009, p. 73).

Se trata pues, en esa *dinámica interna* de la *lógica de articulación*, de esas diferentes partes gráficas que integran el texto, para lo cual las preguntas pertinentes de los aprendices, dirigidas a un tipo de texto a leer o a producir, podrían ser las siguientes:

- ¿La disposición gráfica responde a una *lógica interna, cronológica* propia de una reseña?

- ¿La “silueta” comprende una *lógica pragmática* a la manera y necesidad funcional de una receta? ¿Tal lógica se distingue, por ejemplo de la de un poema, a pesar de que las “siluetas” pueden parecerse?
- ¿Los párrafos o series de ellos permiten localizar una lógica narrativa de inicio, desarrollo y desenlace para una clase de relato?
- ¿Después de trazar la “silueta” es posible advertir una lógica argumentativa en determinada publicidad?

Este conjunto de preguntas, que podrían ser catalogadas de ingenuas, poco profundas e intuitivas para algunas disciplinas lingüísticas (o, peor aún, que esbozan problemas sin salida para varias de esas concepciones del lenguaje), particularmente para la semiótica, carecen sin embargo, de la necesidad de cualquiera de esas pretensiones teóricas. Tales cuestiones, que atañen al ámbito de la didáctica de la lengua, nutren, en cambio, las posibilidades de respuesta por parte de los alumnos, las condiciones que orientan una búsqueda de *índices* o *claves*, los cuales conciernen a la *lógica de una organización de conjunto* y su posible *dinámica interna* de frente a las situaciones en las que los niños han de interrogar o producir un texto concreto.

LA COHESIÓN TEXTUAL Y COHERENCIA DISCURSIVA (NIVEL N5)

La *cohesión* y la *coherencia* textuales son procedimientos del enunciador, del autor del texto, por ello se explican en el marco de la *lingüística textual*. Se trata de las manifestaciones del funcionamiento lingüístico en el *conjunto del texto*. Por supuesto que tales conceptos no han de enseñarse directamente al aprendiz; en cambio, su reconocimiento bajo *denominaciones mediadas*, tales como la noción de *silueta* (en vez de superestructura), *sustitutos* (en lugar de

anáforas), entre otros, es ineludible para garantizar la apropiación y automatización de estos conceptos, así como la regulación y autonomía de esos aprendizajes ejercidos por parte de los niños. Para Jolibert (2009, p. 73), el reconocimiento de estas nociones por parte del aprendiz implica descubrir *cómo se manifiestan las opciones* del autor del texto desde su *enunciación*, bajo lo cual hay que orientar al aprendiz para reconocer:

- *Marcas de persona*, a través de los pronombres y las terminaciones verbales.
- *Marcas de tiempo* y su relación con el sistema de los tiempos verbales.
- *Marcas de lugares*, en tanto referencias que identifican el lugar de enunciación, distinguiendo éste de otros espacios (los del enunciado, en general).
 - El papel de los adjetivos y los adverbios de tiempo y de lugar para localizar las coordenadas espacio/temporales, tanto del enunciador como del enunciado.

En este orden, otros recursos sintácticos y semánticos imprescindibles son:

- los sustitutos (anafóricos);
- los conectores de frases y oraciones (nexos);
- los campos semánticos: conformados en redes de significado;
- el contenido temático y su progresión a través del léxico;
- la puntuación del texto: lo que *traduce* la puntuación; por ejemplo, cambios de línea, de oración, de párrafos, uso de mayúsculas, entre otros.

Las dos series de *opciones* y *recursos* del *enunciador* permiten trazar e identificar lo que en lingüística textual se denomina *cohesión* y *coherencia* global del discurso/texto producido. Bassols y Torrent (1997, pp. 217-218) incluyen en su libro *Modelos textuales* las siguientes definiciones simples de *coherencia* y *cohesión*:

Coherencia textual: conjunto de recursos que usa el *constructor* de un texto para *ligarlo semánticamente* y favorecer su interpretación como un *todo*.

Cohesión textual: conjunto de recursos que utiliza el constructor de un texto para *ligarlo sintácticamente*.

En tanto la *cohesión* se manifiesta por la inclusión de nexos o conectores que ligan las frases y oraciones, las mismas autoras nos aportan la siguiente definición brevísima:

Nexos o *conectores*: Partículas sin significado semántico que sirven para unir elementos del discurso.

Así, los *índices* o conceptos lingüísticos anteriores que concierne a la *coherencia semántica del discurso* y a la *cohesión sintáctica* del texto, implican la *globalidad* del texto (Jolibert, 2003, p. 229 y 2009, p. 73). Los niños, entonces, habrán de aprender a descubrir, en este quinto nivel, respuestas a cuestiones como las siguientes:

- Cómo se manifiestan las elecciones del autor/enunciador del texto; por ejemplo, si el texto está en 1ª o 3ª persona.
- En cuanto a los tiempos verbales: el pasado o el presente en una narración, el imperativo o infinitivo para una receta o un instructivo, etc.
- Cómo los *sustitutos* permiten localizar e identificar de qué o de quién se trata en los diferentes párrafos: generalmente son sustantivos, pronombres o formas pronominales que reemplazan o aluden a personas u objetos mencionados a lo largo del texto.
- Cómo los *nexos* o *conectores* (preposiciones, conjunciones o adverbios; frases prepositivas, conjuntivas o adverbiales) que articulan los párrafos del texto en cuestión, facilitan la lectura en su *progresión*, sea ésta una progresión cronológica, expositiva, argumentativa, narrativa o descriptiva.
- Cuáles son los *temas* que se entretajan a lo largo de un texto y que se manifiestan mediante el vocabulario (particularmente a través de “redes léxicas”) y cómo, bajo ese “tejido” progresa el *significado* del texto del inicio hacia el final.

- Qué aporta al significado del texto la *puntuación* específica de éste. Jolibert (2003, p. 229) hace notar que la puntuación del texto [quizá la que hace identificar los párrafos, partes o capítulos] es distinta de la puntuación de las oraciones, y ésta última es más sencilla porque es más inmediata para el aprendiz, por lo que puede construirse en primer término.

Este conjunto de elementos nos permite plantear *grosso modo* los recursos lingüísticos que operan dentro del texto, una vez enmarcado por la *superestructura*. Citamos directamente a van Dijk para reconocer el funcionamiento de los procedimientos enunciativos de *coherencia* y *cohesión*:

Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el *orden* (la *coordinación*) global de las partes del texto. Así, resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas *unidades* de una *categoría* determinada, que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. La expresión formal sería la siguiente: una superestructura *se plasma* en la estructura del texto [...] Es decir, que la superestructura es una especie de *esquema* al que el texto se adapta. Como *esquema de producción* esto significa que el hablante sabe: “Ahora contaré un cuento”, mientras que como *esquema de interpretación* esto significa que el lector no sólo sabe de lo que trata el texto, sino, sobre todo, [sabe] que el texto es una narración (vanDijk, 1983, p. 143, cursivas y negritas nuestras).

En el *orden* que determina la *superestructura* nos parece reconocer a la *cohesión textual* que suele proceder mediante procesos sintácticos básicos que, en nuestro idioma, son los propios de la *coordinación* y la *subordinación*, sea entre frases y oraciones o entre oraciones y párrafos. van Dijk sólo refiere la coordinación que suele ser del orden sintáctico en oposición al semántico. Luego, en el *orden global* de las partes del texto, nos parece factible advertir los procedimientos propios de la *coherencia discursiva*: quizá se trata de la *progresión temática* del texto de inicio a fin, como la refiere Jolibert.

Por lo demás, la composición de la superestructura en “determinadas *unidades*” puede aludir a los párrafos y/o secuencias “previamente ordenadas” en el proceso de escritura/producción. El *esquema de producción* de van Dijk es el que Jolibert dirige hacia el proceso de escritura, en tanto que el *esquema de interpretación* atañe a la lectura/interrogación. Más allá de esta más o menos clara simetría, la orientación didáctica se basa en la convicción de lo que el lector y quien escribe *saben* de modo implícito acerca de las superestructuras, en tanto que son usuarios del lenguaje dentro de una comunidad lingüística que porta sus *convenciones* y cuyas reglas domina el hablante:

Las reglas en las que se basan las *superestructuras* pertenecen a nuestra capacidad lingüística y comunicativa general. Por consiguiente, supondremos que como mínimo una serie de tipos de superestructuras poseen un carácter *convencional*, es decir que la mayoría de hablantes de una comunidad lingüística las conoce o reconoce (van Dijk, 1983, p. 143).

Independientemente de la discusión acerca de la definición sólo empírica o conceptual de las superestructuras y su nivel de pertinencia teórica o metodológica, lo que Jolibert destaca de esta noción es el hecho de que algo como la *superestructura* es del dominio del hablante, de modo tal que en las aulas se trata de apoyar al aprendiz para que pueda hacer explícitas tales nociones y pueda ejercer su conocimiento implícito sobre ciertos tipos de textos.

No se trata de un traslado directo de los conceptos de la *lingüística del texto* a la *didáctica de la lengua*, sino de su incorporación en un nuevo marco: de las referencias y funcionamiento didáctico a los que se orienta, marco basado esencialmente en la interdependencia entre los siete niveles/conceptos lingüísticos. Volviendo a Jolibert y a la *transposición* de los conceptos de la lingüística textual a la didáctica de la lengua, los *temas generales* y los *campos semánticos* que se articulan a lo largo del texto dependen de la *dinámica interna* de éste (de acuerdo con el nivel 4), la cual se relaciona, por medio

de esas operaciones, con la *superestructura* y, específicamente, con la sintaxis: recordemos que para Jolibert (2001, p. 86) los siete niveles “se encajan”, cada uno siendo *iluminado* por el precedente y recíprocamente: “Se dice que ellos están en interacción”.

EL NIVEL DE LA FRASE O LINGÜÍSTICA DE LA ORACIÓN (NIVEL N6)

El nivel que concierne a la frase y a la oración se desprende de la llamada lingüística frásica u oracional. Ésta toma a su cargo, entonces, la sintaxis. Las frases y oraciones que se construyen en los textos por medio de opciones sintácticas y léxicas, combinatorias gramaticales necesariamente inmersas en el contexto textual.

En ese mismo marco tiene relevancia la ortografía “gramatical”, la puntuación de frases y oraciones, así como todos los *recursos lingüísticos* (como los refiere Tusón, 2002, pp. 60-61 entre los componentes de la interacción comunicativa) que se pueden inferir en la lectura/interrogación o adoptar en la escritura/producción para la construcción del significado. Para Jolibert (2003, p. 229), en el aprendizaje de la escritura se trata de apoyarse en las “huellas” que son útiles para reconocer el funcionamiento del texto a nivel de sus frases y oraciones:

- En sintaxis, se comprenden las principales marcas de relación sintáctica, tales como la concordancia de género y número (singular/plural, femenino/masculino) en las *frases nominales*; las marcas de persona gramatical y tiempo en las terminaciones verbales, en el caso de las *frases verbales*.
- En cuanto al vocabulario, el aprendiz puede tomar en consideración sus opciones léxicas mirando las palabras en su contexto de uso y sus potenciales connotaciones.
- Respecto a la ortografía, es posible atender las marcas gramaticales (morfológicas) que presenta la parte final de cada palabra en las frases nominales (concordancia de género y

número) y en las frases verbales (marcas de persona gramatical y tiempo verbal), así como las “raíces” de las palabras y su acentuación, todo lo cual permite construir el significado del texto con precisión.

- En cuanto al significado de cada frase u oración, el aprendiz requiere advertir la puntuación pertinente para una u otra en el caso de la lectura/interrogación, así como integrar en la escritura/producción similar pertinencia para propiciar la interpretación de frases y oraciones y la integración de éstas en el texto global.

Se trata, en este nivel 6, del conjunto de índices que conciernen a las marcas significativas en la sintaxis de frases y oraciones, las cuales tienen sus correspondientes índices ortográficos y de elecciones léxicas. En resumen, el componente sintáctico marca las principales relaciones de orden de las palabras y los grupos de éstas en las combinatorias frásicas y oracionales que el aprendiz habrá de distinguir, tanto durante la lectura como en la escritura. Ahí el lugar de la concordancia género/número y de las marcas de persona y tiempo en los verbos. Respecto a las elecciones léxicas, cada una de ellas ha de observarse en el ámbito de su contexto de pertenencia.

En tanto, los índices ortográficos, tales como acentos y terminaciones léxicas, constituyen “marcas gramaticales que muestran las principales relaciones entre las palabras de la frase (u oración)” (Jolibert, 2009, p. 74). Finalmente, el alumno ha de advertir, en este nivel, el significado que se produce a través de la puntuación pertinente de la frase o de la oración.

LAS MICROESTRUCTURAS: PALABRAS Y GRAFEMAS (NIVEL N7)

Las palabras o unidades léxicas se constituyen por sonidos (fonemas y sus alófonos en la descripción lingüística) que se representan

mediante *grafemas* en el texto: las letras que reconoce inicial y empíricamente el aprendiz. Esas unidades léxicas se componen de elementos morfológicos: raíz y afijos (prefijos y sufijos, según se coloquen antes o después de la raíz). En estos componentes morfológicos, Jolibert identifica lo que llama con van Dijk *microestructuras*,³⁶ las cuales constituyen a la palabra y se integran, en la terminología de Jolibert (2001, p. 87), por:

Grafemas (minúsculas y mayúsculas); sus combinaciones más frecuentes y las relaciones grafema/fonema.

Microestructuras sintácticas: marcas nominales: singular/plural, masculino/femenino que ocurren en la concordancia de los *sufijos* léxicos de las frases nominales, conforme vimos en el nivel 6; marcas verbales: personas gramaticales y tiempos, información localizada también en los sufijos pero, en este caso, en los sufijos léxicos de las frases verbales.

Microestructuras semánticas, donde Jolibert agrupa prefijos, raíces y sufijos.

Didácticamente, Jolibert (2003, p. 229) señala cómo se emplea esta información a nivel de las microestructuras de las palabras, en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ese ámbito se trata de:

- Delimitar las distintas maneras de *identificación* de las palabras y su significado:
 - Las palabras ya conocidas globalmente o analizadas (por su raíz y afijos, y su clase gramatical de pertenencia, por ejemplo).
 - Las palabras nuevas cuyo significado se puede “adivinar” gracias a la reunión de su contexto de uso y a la identificación de letras [grafemas] y/o sílabas que la integran.
- Las palabras nuevas que el aprendiz es capaz de identificar.

³⁶ van Dijk (1983, p. 55) distingue brevemente las *macroestructuras* de las *microestructuras* del siguiente modo: “Llamamos *macroestructuras* [a] estas estructuras del texto más bien *globales*. Por consiguiente, podemos llamar *microestructuras* [a] las estructuras de oraciones [...] para diferenciarlas de aquéllas”.

- Identificar los tipos de *grafemas* (minúsculas y mayúsculas) que uno sabe reconocer, así como las combinaciones más frecuentes de grafemas:
 - Sílabas que, en particular, conforman las combinaciones de *prefijos* (in-, re-, etc.) y *sufijos* (-ar, -er, -ir, que distinguen, por ejemplo, la forma del infinitivo, o como sufijo del pasado verbal; -acción, etc.).
 - Diferentes *grafemas* para un mismo sonido (b/v, y/ll, s/z, g/gu, j/x, etc.).
 - Las combinaciones más frecuentes de consonantes (br, cr, fl, gr, etc.).

El conjunto de nociones recién expuestas en torno a las *microestructuras* que Jolibert reconoce en las palabras, permite a los aprendices advertir aspectos del lenguaje tales como:

- Las palabras y su sentido
 - palabras para decir lo que uno quiere,
 - denotaciones y connotaciones,
 - familias de palabras y campos semánticos.

Recapitulando, Jolibert (2009, p. 74) distingue tres niveles *microestructurales* de las palabras; a saber: *morfológico*, *sintáctico* y *semántico*. El funcionamiento didáctico, es decir, el reconocimiento y uso de estas dimensiones del léxico por parte del aprendiz, se advierte en las tres series siguientes.

- *Microestructuras morfológicas*:
 - el principio alfabético y sus relaciones fonema/grafema;
 - las sílabas y sus relaciones grafo-fonológicas;
 - los grupos consonánticos frecuentes (br, cr, etc);
 - los afijos: prefijos y sufijos;
 - las “palabritas”: conjunciones, preposiciones y artículos más frecuentes.

- Microestructuras sintácticas
 - marcas nominales: singular/plural, femenino/masculino
 - marcas verbales: personas gramaticales y tiempos verbales
- Microestructuras semánticas
 - las combinaciones de letras en prefijos: in-, re- y en sufijos: -dor/-dora; -ción, etc.
 - Las relaciones entre raíces y afijos;
 - La relación entre raíz y afijos en nombres, adjetivos y verbos.

En la escritura/producción de textos, estos rasgos de las microestructuras se manifiestan a través de la ortografía (Jolibert, 2003, p. 229 y 2008, p. 51). Como se observa, se trata de los índices o marcas que conciernen al nivel de la palabra, en cuanto a lo que nuestra autora llama las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen.

Jolibert (2009, pp. 74-75) enfoca una cuestión crucial para el ámbito del aprendizaje:

¿Cómo construyen los niños para sí mismos esos siete conjuntos de niveles/conceptos lingüísticos?

Para el aprendiz lector y para el aprendiz productor, “de ninguna manera y en ninguno de los casos se trata de *analizar* el texto” a partir de los siete puntos de vista lingüísticos. Tampoco para el maestro se trata de analizar el texto como una *secuencia de gramática explícita*; ni para el *aprendiz/productor de textos* se trata de *aplicar* al texto que se describe el producto de esos análisis. De lo que sí se trata es de *utilizar* esos siete niveles de conceptos lingüísticos como *puntos de referencia* en la interacción con un texto.

Los aprendices van construyendo estos conceptos lingüísticos para sí mismos y, poco a poco, a partir de sus experiencias de lectura/interrogación y escritura/producción, y a lo largo de toda su vida

escolar. En particular, Jolibert (2009, p. 75) orienta la construcción de estos niveles lingüísticos en los momentos o fases que denomina de *reflexión metalingüística* y de *reflexión metacognitiva*, en las cuales la autora plantea, con los aprendices y sus maestros y a partir de la lectura o la producción textual, preguntas del tipo “¿Qué nos ha ayudado a comprender (o a producir) el texto de hoy?”

La autora plantea y desarrolla, en diversos apartados de su libro (2009, pp. 183-280), *actividades sistemáticas* de reflexión metacognitiva y metalingüística para cada uno de los siete niveles de conceptos lingüísticos, en aras de *instalar la reflexión metacognitiva y metalingüística en el centro de la construcción de las competencias de lectores y de productores de textos*.

Tales actividades de *sistematización metacognitiva y metalingüística* para construir las competencias de lectores y de productores de textos, se integran en cuatro bloques:

- Bloque I. En el nivel del *contexto general* del texto, que incluye el *contexto situacional* de un texto; es decir, el nivel de los *parámetros de la situación inmediata* (nivel 1). Incluye también el nivel de los distintos *contextos [dimensiones] culturales* (nivel 2)
- Bloque II. En el nivel del *texto en su conjunto*, que abarca el nivel de los tipos de escritos leídos o producidos (nivel 3) y de las superestructuras de los textos (nivel 4), así como la *coherencia* del discurso y la *cohesión* (nivel 5).
- Bloque III. En el nivel de las frases y las oraciones (nivel 6).
- Bloque IV. En el nivel de la palabra y las microestructuras que la constituyen (nivel 7).

De tal manera, los niveles distribuidos en los cuatro bloques permiten, a través de las *actividades de reflexión metalingüística y metacognitiva, construir recorridos de aprendizaje* que nuestra autora califica como *continuos y coherentes*. Tal proceso, caracterizado por ambos adjetivos, es el que nos parece tiene lugar en el proyecto escolar *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana*

Trapiche, el cual, como hemos dicho en los capítulos de la primera parte, se desarrolló durante todo el ciclo escolar que va de agosto de 2008 a junio de 2009, en el cual participan, por lo demás, los alumnos de los seis grados y sus maestras.

A diferencia del aprendiz lector y del aprendiz productor, así como del maestro, en nuestro caso, sí pretendemos *analizar* cada uno de los textos producidos por los alumnos de la escuela Vicente Guerrero a propósito de la Monografía de Santa Ana: tal es el contenido del siguiente capítulo. Nuestro propósito es hacer explícitos y visibles los procesos de aprendizaje que se emprendieron implícitamente, a fin de profundizar nuestra comprensión de la propuesta integrada de Jolibert para lograr las competencias plenas de los niños al interrogar y producir textos auténticos en la escuela primaria.

LA ESCRITURA COMO MATERIALIDAD GRÁFICA Y LINGÜÍSTICA

Siguiendo a Benveniste (1998), la enunciación en los textos de nuestro corpus se manifiesta mediante la *materialidad gráfica* de estos, la cual constituye su *forma escrita*. Desde esa materialidad que conforma la escritura, reconstruimos, a partir de las marcas lingüísticas o su ausencia, a los *enunciadores* que se configuran en cada texto a partir de sus huellas o índices de *persona* (impersonal o tercera persona), *tiempo* y *lugar* en los diferentes textos de la *Monografía*.

En general, Courtés (1997) confirma y asume las formulaciones básicas de Benveniste en torno a la enunciación como ésta se halla caracterizada en su artículo fundador “De la subjetividad del lenguaje” (1991) y en “El aparato formal de la enunciación” (1998). Estos recursos nos permiten dar cuenta del papel de la escritura en su relación con la enunciación. Tal problema, en nuestro caso, se abre al pensar las consecuencias de la *Monografía de Santa Ana*, asumidas en toda su dimensión por los alumnos, con cuanto las personas de la población refieren, antes y después de su publicación, como *El Libro de la Comunidad*.

En tal escenario opera la *convicción* de los pobladores de Santa Ana sobre el valor que representa la Monografía producida por los alumnos de la escuela. Los niños toman a su cargo el compromiso deóntico, el *deber hacer* que la comunidad les confiere, refrendando el mandato implícito y previo que el proyecto escolar puso en sus manos.

La descripción analítica de la *enunciación enunciada* en cada uno de los ocho temas/textos que constituyen la *Monografía* nos permite caracterizar las voces que transmiten, que nos *hacen saber* la cultura y la historia de Santa Ana, hay que reconocerlo así, previamente contada por otros: a saber, las personas de la comunidad en las diversas *situaciones de entrevista*, como vimos en la primera parte. Mientras que en el caso de las leyendas, la tradición oral se fija mediante la escritura en algunas de sus versiones.

Formas de lenguaje, formas de conocimiento

Podríamos decir que las *formas de conocimiento* que propició el proyecto escolar de la Monografía de Santa Ana en la interacción de los alumnos con las personas mayores de la comunidad, implicó algo semejante a reescribir el currículum desde los saberes comunitarios indagados y a partir de la reflexión generada sobre éstos. Quizás el proyecto escolar pudo construir la convicción de los saberes fundados en la cultura propia desde la experiencia inédita de los alumnos.

De la construcción discursiva inédita de la cultura de Santa Ana, antes sólo difundida mediante las versiones orales de los abuelos y padres a la siguiente generación, pasamos a su materialización a través de la escritura en el conjunto de los textos integrados en la Monografía. Esos textos, que forman nuestro corpus de estudio, constituyen *formas de lenguaje* que, desde el soporte material de la escritura, nos aportan otras tantas *formas de conocimiento*.

Quizá de esto se trata en nuestra *Monografía* de Santa Ana: la escuela y la maestra del último ciclo asumen que “es necesario

difundir la historia de Santa Ana, decirla por escrito, pues las historias y, aquí, la historia oral, “se olvidan”, como la maestra asume en la “Introducción” de la *Monografía*, quizás en representación también de la voz de sus alumnos:

Este trabajo se realizó con el propósito de rescatar los conocimientos e historias de la comunidad, historias que se encuentran olvidadas pero que han formado parte de los cimientos de una cultura, los cuales merecen una oportunidad más para vivir y dejar huella escrita en los corazones de sus propietarios. (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 6).

Había, pues, que decir, contar la historia comunitaria, como un *mandato axiológico* (Landowski, 1993, pp. 99-100); por lo demás, bajo un principio de fe en la verdad que las personas de la comunidad *cuentan* a través de los alumnos de la escuela y, finalmente, a través de la voz editora en la versión publicada.

El 11 de mayo de 2009, los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero presentaron *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche* ante los padres de familia, autoridades escolares, de la comunidad y autoridades municipales. Uno de los actos centrales fue la entrega de “su libro” a las personas entrevistadas por los alumnos de la escuela para la escritura de la Monografía. La portada de *El Libro de la Comunidad* tiene la fotografía de los Señores Eusebio Apolinar Rojas Riasgo, Ezequiel Ríos Basaldú, Eloy Rojas Riasgo, Alejandrina Ríos Calvo, Rosalía Figueroa Ríos, Sofía Rojas Riasgo y Elisa Rodríguez Ríos, identificados todos estos actores como los *Fundadores*. La fotografía es todo un acontecimiento inaugural en la relación entre la escuela y la comunidad: las personas acudieron previamente a la escuela para tomarse la foto que ilustraría la *Monografía* donde, sabían, se contaba lo que ellos les platicaron a los alumnos de la escuela. Todos los niños, o la mayoría de ellos, tienen alguna relación de parentesco con los entrevistados. El día de la presentación de la Monografía, la comunidad festejó el acontecimiento con bailables, banda de música y

una comida que se sirvió en la escuela ataviada para el evento. Por lo demás, la directora de la Escuela, Profra. Verónica de los Santos Díaz Morales, recibió, la fotografía enmarcada de los Fundadores de la portada de la Monografía, como un acto simbólico de la permanencia del acontecimiento de ese día en la memoria de sus alumnos, y como recuerdo de las personas que fundaron Santa Ana Trapiche tras derrocar al cacique.

CAPÍTULO 7

MARCAS E ÍNDICES LINGÜÍSTICOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES PRODUCIDOS

Dedicamos este capítulo a la descripción general de las *instancias de enunciación*, que se configuran a través de las marcas en cada uno de los textos/temas o *microtextos* que integran la *Monografía de Santa Ana* a manera de subtemas o subtextos. Todos estos textos integran el conjunto de producciones escritas de los alumnos de la escuela Vicente Guerrero, al componer la versión publicada de *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*; tal versión del conjunto general es la que atendemos en este capítulo.

Dedicaremos, en cambio, los cuatro capítulos siguientes de la tercera parte a los análisis específicos de ese conjunto de casi treinta textos que integran la Monografía, misma que constituye nuestro corpus de análisis a lo largo de esta investigación.

Advirtamos de inicio, en el título mismo de *Retratos del pasado para valorar mi presente*, la presencia explícita de la primera persona (en “*mi presente*”), que identifica ahí a la *instancia de enunciación primera persona*, instancia que veremos presentarse en varios textos, básicamente a través de *marcas pronominales* de la primera persona del plural, a diferencia del título (primera persona del singular). Tal instancia de enunciación también se manifiesta a través de otras

marcas frecuentes, como la primera persona plural en los verbos, y por medio de pronombres demostrativos que señalarán, en esos casos, la presencia implícita de la primera persona.

Nuestro marco teórico y metodológico está conformado, en una parte, por la concepción semiótica de enunciación, particularmente por la concepción de enunciación enunciada, respecto a la cual reconstruimos las “huellas” o “marcas” de dicha enunciación precisa en cada texto, las cuales nos permiten identificar a las distintas voces que toman a su cargo los contenidos específicos, el *hacer saber* que transmite cada vez el enunciador o enunciadores en un texto o microtexto específico.

En una dimensión articuladora más amplia del modelo didáctico integrado de Jolibert, que hemos expuesto exhaustivamente en esta segunda parte, tomamos los *siete niveles de conceptos lingüísticos* que propone Jolibert, especialmente conforme a su último libro (2009: 183-280), para trazar el recorrido de los *enunciadores* de cada texto, de acuerdo con tres *planos de significación*, a saber: *plano contextual enunciativo*, *plano discursivo textual* y *plano semiolingüístico*.

Tales planos de significación nos permiten advertir los recursos, índices y niveles del lenguaje que las instancias de enunciación construida por los niños como productores de textos auténticos, es decir con un carácter social sumamente relevante, ponen en juego explícita o implícitamente al producir cada vez la significación de dichos textos. De modo tal que nuestro procedimiento descriptivo se ordena como sigue.

LAS MARCAS LINGÜÍSTICAS DE LAS INSTANCIAS DE ENUNCIACIÓN

La identificación y caracterización de las voces que toman a su cargo el discurso enunciado en cada texto, pueden realizarse al definir y luego reconocer las marcas lingüísticas propias de cada una de esas *instancias de enunciación*.

Iniciamos el análisis de cada texto comprendido en la Monografía de Santa Ana con la segmentación de éste en las secuencias que lo componen, enumerándolas entre corchetes [S]. En el mismo corchete incluimos las abreviaturas siguientes para tres clases de *desembragues*³⁷ los cuales nos permiten, cada vez, primero delimitar la *apertura* de cada discurso e identificar la “persona” gramatical desde la cual se presenta la enunciación y, enseguida, advertir el *inicio* o *marca de actor, tiempo o espacio* de cada secuencia que lo integra:

- *da* corresponde al *desembrague actorial*, que se expresa mediante pronombres personales como “yo”, “nosotros” o “ellos”, e incluso por los pronombres demostrativos “éste”, “ésta”;
- *dt* comprende la marca o marcas léxicas del *desembrague temporal*, que se manifiesta en los tiempos verbales del presente o mediante adverbios temporales.
- *de* señala el *desembrague espacial*, el cual puede presentarse por alguna variante del adverbio de lugar “aquí”, como “en este lugar”.

Respecto a las *instancias de enunciación*, hemos podido advertir que son tres las principales instancias (o clases de “voces”) que se presentan a lo largo del conjunto de textos y microtextos producidos por los alumnos que escribieron la *Monografía de Santa Ana*:

- 1ª persona del plural: *Nosotros*.
- Impersonal, cuando no hay marcas de primera o tercera persona.

³⁷ Definimos la operación de *desembrague* como aquella característica de la *instancia de enunciación* por la cual ésta última abre, instala y proyecta los términos de *persona, espacio y tiempo*, a partir de los cuales funda y hace emerger el contenido del discurso/enunciado. Así, Greimas y Courtés precisan: “Si se concibe [como nosotros asumimos] la instancia de enunciación como un *sincretismo de “yo-aquí-ahora”* el *desembrague* [constituidos por esos tres términos] —en su calidad de aspecto constitutivo del acto de lenguaje original— consistirá en inaugurar el [discurso] enunciado y, al mismo tiempo, por reacción, pero *de manera implícita*, en *articular la instancia de la enunciación misma* (Greimas y Courtés, 1982, p. 113).

- Tercera persona explícita: “Ellos”, cuando desde la primera persona los niños enunciadore remiten, citándolos a quienes “cuentan”, es decir, a las personas informantes en las situaciones de entrevista.

Retomaremos estos criterios y los precisaremos en los siguientes capítulos, al describir las marcas propias de las instancias de enunciación a través de su identificación conforme a los *niveles lingüísticos*. Reconoceremos estos últimos en los diferentes textos de la Monografía de Santa Ana, de acuerdo con la propuesta didáctica integrada de Jolibert, ya desarrollada ampliamente en los capítulos previos de esta segunda parte.

NIVELES LINGÜÍSTICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA INTEGRADA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

La segunda parte de nuestro análisis nos permite hacer un recorrido por las marcas, huellas o índices que conforman los siete *niveles de conceptos lingüísticos*, vinculándolos a la definición de las *instancias de enunciación* y al contenido discursivo generado en cada texto.

Como hemos visto, los siete niveles lingüísticos que propone y consolida Jolibert a lo largo de diversos artículos y libros, así como en diversas experiencias de investigación tanto en Francia como en Latinoamérica, constituyen una *propuesta didáctica integrada* que hemos revisado desde la perspectiva de la *producción de textos* en las aulas. Para nuestros intereses específicos, integramos esa concepción didáctica como marco conceptual general de referencia de nuestras descripciones analíticas, como lo precisamos en el capítulo anterior.

Jolibert, al construir e ir afinando cada vez más su *propuesta didáctica integrada* para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura/interrogación y la escritura/producción de textos, nos proporciona

un marco de referencia de los niveles lingüísticos adoptados desde varias disciplinas lingüísticas, y nos provee un marco del *aprendizaje en colaboración* a través de una metodología didáctica basada en el desarrollo de proyectos, los cuales nos parecen bastante cercanos al conjunto de proyectos didácticos/temas integrados a la *Monografía*, como advertimos en el contexto escolar de Santa Ana.

En tal contexto de aprendizaje, hemos observado a los alumnos integrados en equipos que hemos llamado de *colaboración*, interactuando en un escenario en el que, por definición, suelen desarrollarse los *proyectos didácticos*. Tal contexto, propio de un proyecto didáctico, se caracteriza específicamente por las *interacciones* y los *escenarios comunicativos* en el proyecto escolar de la *Monografía de Santa Ana*, interacción no sólo entre los alumnos y sus maestras, sino también, y muy singularmente, entre la comunidad, los niños y las maestras.

Hemos dicho antes que los *niveles lingüísticos* integran una *dimensión* articuladora mayor a la semiótica, en la medida en que, a través de los niveles, se abarca en los dos primeros, por ejemplo, el contexto situacional cercano al alumno y el contexto/dimensión cultural; mientras que la semiótica integra esos componentes en su concepción de enunciación. Con esas diferencias, la articulación de los siete niveles nos permite trazar y configurar el *recorrido* de los *enunciadores* de cada texto, a través de los *recursos* e *índices* que corresponden a ese conjunto de *componentes del lenguaje*. Por cada texto que compone la Monografía emprendemos, entonces, un recorrido somero desde los recursos de enunciación que se articulan a esos niveles componentes del discurso producido.

Nuestra hipótesis analítica es que tales niveles, que llamaremos contextual enunciativo, discursivo textual y semiolingüístico, respectivamente, al integrarlos a la concepción semiótica de *enunciación*, y de acuerdo con estas tres fases en las que procedemos para la descripción, integran las *competencias* (*ahí los saberes* y el *saber hacer*), tanto *semióticas* como *culturales implícitas*, de los alumnos/

productores en las versiones textuales escritas, las cuales reconstruimos en el trayecto que esos enunciadores recorren al generar la significación discursiva de cada texto o subtexto producido.

A continuación, hacemos un rápido recuento de los *conceptos lingüístico-textuales* de Jolibert (2008, p. 18, 2009, p. 71-77), incluido ahí el contexto situacional y textual (que ella adopta conforme a la lingüística textual de van Dijk, como hemos visto), los cuales rearticularemos al componente semiótico de la enunciación para integrar, finalmente, nuestro marco conceptual y descriptivo analítico de referencia.

A fin de evitar que los *niveles de conceptos lingüísticos* sean interpretados como una lista simple, y con la finalidad de *organizar* más claramente su comprensión, Jolibert y Sraïki (2009, pp. 71-77) agrupan en cuatro bloques de *índices* esos siete niveles lingüísticos.

a) *Índices lingüísticos del contexto global*

(N1) El *contexto situacional* o global. Comprende los distintos parámetros de la *situación más cercana*, así como los rasgos que atañen a los *contextos culturales* más amplios y, regularmente, menos cercanos a los aprendices, como las dimensiones *literaria* (el contexto de los escritores de literatura, por ejemplo), *histórica* (el escenario de la investigación e indagación de fuentes en la construcción de la historia de los “historiadores”), la *dimensión científica* (la de las “ciencias” de los científicos o especialistas en las disciplinas científicas), entre otras.

Al respecto, observaremos que, en la Monografía de Santa Ana, lo que parecen ser las *dimensiones culturales lejanas* a otros aprendices, constituyen en este caso un contexto bastante cercano, desde el cual los alumnos son quienes generan los textos escritos inaugurales de estas dimensiones en el ámbito de la comunidad.

(N2) Los *parámetros de la situación de comunicación*, los cuales se integran por el enunciador y el destinatario, el objeto del mensaje (su contenido o “referente”), la finalidad o el propósito que

determina la producción del texto y, finalmente, el desafío, representado por las dificultades enfrentadas en la producción del texto. Estos parámetros conciernen a lo que Jolibert (2009, p. 185) llama el *contexto cercano* de quien escribe.

Sin embargo, en la *Monografía*, el *contexto cercano* va de la mano con las dimensiones propias de lo que para otros aprendices constituye el *contexto lejano* en sus distintas dimensiones: literaria, sociológica, antropológica, histórica, geográfica, tecnológica, ecológica, etc., todas las cuales se hallan representadas en alguno de los textos que integran las dimensiones temáticas de la *Monografía de Santa Ana*, como veremos.

b) Índices lingüísticos del texto en su conjunto

(N3) El *tipo* de escrito al que pertenece el texto; la lógica de su organización, es decir, la relación de la *superestructura* (N4) o *silueta* [en tanto que término didáctico transpuesto] con su dinámica interna.

(N5) La *coherencia* temática global de la enunciación (discurso): personas, sistema de tiempos verbales, referencias de tiempo y lugar; coherencia de los temas generales (campos semánticos).

La *cohesión* del texto a través de recursos como las *anáforas* (correferentes o *sustitutos*, como Jolibert los refiere para los niños), los *conectores* (conjunciones, preposiciones o adverbios; frases prepositivas o adverbiales) y la *puntuación* que, en nuestra descripción, constituye el criterio más frecuente y nítido cuando segmentamos el texto en secuencias para su análisis.

c) Índices lingüísticos del nivel de la frase

(N6) Las marcas lingüísticas de las *frases* en la combinatoria sintáctica: sintagmas, concordancias [sujeto-predicado], desinencias [terminaciones]; elección del léxico.

d) *Índices del nivel de la palabra*³⁸

(N7) Las *microestructuras* que conforman las *palabras* conforme a sus componentes morfológico, sintáctico y semántico.

La *enunciación* combina estos cuatro conjuntos de índices del contexto, del texto, de las frases y de las palabras en un *entramado complejo* de significación que se manifiesta en un *texto único*.

PLANOS CONTEXTUAL-ENUNCIATIVO, DISCURSIVO-TEXTUAL Y SEMIOLINGÜÍSTICO

Conforme a nuestra hipótesis analítica, reunimos la dimensión contextual vinculándola a la enunciativa y a la lingüística. Hemos visto en los capítulos 3 a 5 que la explicación plena del contexto cultural y situacional se halla en la sociolingüística y en la etnografía de la comunicación a través del concepto de *contexto situacional* o de *situación comunicativa*, tal cual lo planteamos al

³⁸ En el marco de la semiótica greimasiana, suelen tratarse las palabras como *figuras del lenguaje* que, a nivel de la palabra o de la frase, constituyen aproximadamente *figuras lexemáticas*; mientras que, a nivel transfrásico, constituyen *figuras discursivas*. (c.f. Greimas y Courtés, 1982, pp. 175-176). De modo más preciso, con la teoría del lenguaje representada por Greimas, la *figurativización* es un criterio que permite clasificar dos conjuntos —clases de discursos: los figurativos y los no figurativos (o abstractos). Los textos literarios, históricos entre otros constituyen discursos —formas figurativas.

A la semiótica lo que realmente le concierne es “comprender en qué consiste ese sub-componente de la semántica discursiva constituido por la figurativización de los discursos y de los textos, y cuáles son los procedimientos empleados por el *enunciador* para figurativizar su enunciado” (Greimas y Courtés, 1982, p. 176). Para ello, la semiótica se encarga de “la construcción de un simulacro de producción de discursos” —que llamamos recorrido generativo—, “el cual revela su utilidad [...] porque permite establecer el marco general” en el que se pueden inscribir los procedimientos de figurativización de un discurso.

Desde esta perspectiva, dentro del marco del *recorrido generativo* del discurso, la semántica discursiva incluye, con el *componente temático* (abstracto), el *componente figurativo* (concretado en palabras, frases u oraciones). En este sentido, se entiende por *recorrido figurativo*, un encadenamiento basado en la asociación de figuras, “correlativo a un tema dado” propio de un universo cultural determinado (Greimas y Courtés, 1982, p. 178).

abordar las interacciones entre los alumnos y la comunidad. A la vez, las dimensiones contextual, enunciativa y textual se fundan en el conjunto de los recursos semiolingüísticos que constituyen los otros niveles de conceptos aportados por Jolibert. De acuerdo con nuestra hipótesis analítica proponemos la siguiente *integración de los siete niveles a la problemática enunciativa*, planteándonos tres planos que articulan los niveles contextual, textual y lingüístico de Jolibert.

- a) Un *plano contextual-enunciativo del texto*, que toma en cuenta tanto el contexto general (nivel 1) y sus dimensiones culturales (*contexto lejano* para el aprendiz) como el *contexto cercano*, cuyos parámetros (nivel 2) de la *situación comunicativa* y del contexto del texto producido nos permiten localizar y caracterizar las *instancias de enunciación*, particularmente a través de las preguntas con las que Jolibert (2003, p. 228) orienta estas cuestiones en el marco del desarrollo de un proyecto didáctico, a saber:

Sobre el enunciadador y el enunciatario: ¿quién escribió/produjo el texto?; ¿a quién está dirigido?; ¿qué efectos se esperan en el lector/destinatario?; en ese sentido, el *desafío* para quien escribe: ¿qué ocurre si el texto no es pertinente?; sobre el significado del escrito: ¿cuál es el contenido que el texto comunica?; y en torno al objetivo: ¿para qué propósito fue escrito? Es muy posible que los escritos de los alumnos de la escuela Vicente Guerrero no hayan tenido presentes varias de estas cuestiones. Sin embargo, para fines de nuestro análisis, constituyen aspectos desde los cuales orientar nuestra descripción en cada texto, e incluso reconstruir las competencias cultural enunciativa, discursiva textual y semiolingüística de los niños.

- b) Un *plano discursivo textual*, que abarca el tipo de texto (nivel 3) y su silueta como composición gráfica, la cual al remitir a una *superestructura* (nivel 4), nos permite atender la *segmentación* del texto en *párrafos-secuencias* u *oraciones-secuencias* mediante los procedimientos de *desembraque actorial, temporal*

y *espacial*. Al considerar la silueta-superestructura como soporte de un contenido, observamos en ella las marcas sintácticas que van de una secuencia a otra, aquéllas que, incluso a través de los *desembragues*, permiten pasar de una secuencia a otra.

Se trata de los “índices” o marcas propias de la *cohesión textual*. Por lo demás, al observar la *articulación* entre las secuencias es posible advertir la progresión semántica, la cual remite a la *coherencia discursiva* global. Cohesión y coherencia, como sabemos, constituyen los procedimientos sintáctico-semánticos que articulan la progresión temática y el efecto de sentido global del texto (nivel 5).

- c) Un *plano semiolingüístico* que comprende, en nuestro análisis, las *marcas lingüísticas*, las cuales permiten identificar las *instancias de enunciación* mediante *figuras léxicas*. Tales figuras comprenden distintas *categorías gramaticales* (nivel 6) y corresponden a *procedimientos de concordancia*, los cuales se expresan morfológicamente (nivel 7 de las *microestructuras léxicas*) por los sufijos nominales (género y número) y por los sufijos verbales (persona gramatical y tiempo verbal) o adverbiales (de tiempo o de lugar).

Cabe precisar que, si bien los siete niveles lingüísticos se articulan uno a uno en el sentido de las claves didácticas para la producción textual, desde la perspectiva de la semiótica greimasiana el componente semiolingüístico responde a otra jerarquía y a otro marco teórico metodológico de referencia. El componente semiolingüístico se define a lo largo y ancho del *recorrido generativo de la significación*, el cual no seguiremos en este capítulo, sino como marco de referencia conceptual amplio, respecto al cual iremos haciendo las precisiones pertinentes en cada momento.

SOBRE LA ARTICULACIÓN DE LAS CONCEPCIONES ANALÍTICAS

El modelo semiótico corresponde a una rigurosa teoría del lenguaje, que puede definirse *grosso modo* como una gramática y una semántica discursivas, cuyos niveles van de la manifestación textual (las figuras de lenguaje) a las estructuras discursivas y narrativas, que articulan la dimensión semántica y sintáctica, los componentes actorial, temporal y espacial. A su vez, estas últimas estructuras, llamadas de superficie, se generan y explican a partir de otras más abstractas, a las que se denomina *estructuras profundas*.

El pasaje de una a otras estructuras comprende el *recorrido generativo de la significación*, el cual va de las estructuras de superficie a las estructuras profundas, y de éstas nuevamente a las de superficie, permitiendo en ese proceso analítico explicar recíprocamente unas y otras.

Por lo demás, esa organización canónica que distingue los niveles superficiales del profundo, permite explicar sólo un plano de los dos fundamentales: el *plano del enunciado*, el cual comprende y abarca el contenido de la enunciación (y no a ésta misma). El *plano de enunciación* es el otro plano fundamental para nuestros análisis, y puede ser reconstruido, como lo hemos planteado aquí y como lo desarrollaremos extensamente en la tercera parte de este libro, a través de las *marcas de persona, tiempo y lugar* que aparecen al interior del enunciado/discurso en cada texto a describir, analítica y exhaustivamente, a lo largo de los cuatro capítulos de la tercera parte de este libro.

De ahí que, desde la concepción semiótica greimasiana, se identifique el plano de enunciación como la *enunciación enunciada*, es decir, aquélla que es posible inferir implícita o explícitamente a partir de las marcas o huellas de ésta al interior del discurso/enunciado. Siguiendo la terminología de Jolibert, el discurso/enunciado de la semiótica corresponde al texto producido.

Las razones por las cuales optamos por una combinatoria de teorías y niveles lingüísticos, que hemos resuelto como planos de significación textual en aras de constituir un enfoque didáctico

integral, dúctil, y abarcados de los planos aludidos para nuestras descripciones, se hallan en la necesidad de adoptar una perspectiva desde la didáctica de la lengua, que sea más coherente con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y con el contexto escolar y cultural global que comparten todas las producciones textuales en el conjunto temático de la *Monografía de Santa Ana*. De cara a nuestro corpus, constituido por la *Monografía* completa, y ante la necesidad de enfrentar la caracterización del contexto del proyecto escolar en el que los textos fueron producidos, el rigor y profundidad analíticos del modelo semiótico greimasiano nos obligarían a una exhaustividad analítica poco práctica para un corpus tan extenso como el nuestro. Por lo demás, el contexto escolar y comunitario a partir del cual fueron producidos los textos de la *Monografía* nos obliga a privilegiar y atender el componente didáctico tanto como todos los planos del lenguaje antes esbozados que se articulan a tal componente principal.

Por ahora no hallamos otra forma más viable que el marco de los tres planos de análisis construidos: contextual enunciativo, discursivo textual y semiolingüístico, para dar cuenta del conjunto complejo de cada uno de los textos temáticos de la *Monografía*. De modo tal que elegimos atender en este capítulo al conjunto de textos producidos por los alumnos para la *Monografía* en las penúltimas versiones escritas, conforme a los tres planos que hemos esbozado arriba: contextual enunciativo, discursivo textual y semiolingüístico. Dichas versiones, en la mayoría de los casos, coinciden con las versiones finales publicadas.

En contraste, en un siguiente trabajo nos dedicamos, con toda la profundidad que ese fragmento del corpus amerita, al texto publicado de “Historia de la comunidad”,³⁹ el cual difiere, desde importantes

³⁹ En el caso de la versión final de “Historia de la comunidad” requerimos construir una perspectiva de análisis de la *enunciación enunciada*, primero en el marco de la semiótica greimasiana canónica en torno a la enunciación y, enseguida, desde la concepción de la semiótica discursiva sobre las *instancias de enunciación* postulada por Jean-Claude Coquet (1997), todo lo cual abarcará un segundo libro. En tal

planos y niveles descriptivos, de la versión semifinal que analizamos en el conjunto de capítulos de la tercera parte de este libro.

Para los fines de las descripciones analíticas de los textos semifinales de la *Monografía* que son aquí nuestro objeto de estudio, en la tercera parte pretendemos, al integrar los niveles lingüísticos a la concepción semiótica, o ésta a aquellos indistintamente, y de acuerdo con las fases en las que procedemos en la descripción, acercarnos a las *competencias* tanto *culturales* como *semióticas y lingüísticas implícitas* de los niños, las cuales se manifiestan a través de los textos de los alumnos/productores de las versiones escritas, las cuales reconstruimos en el trayecto que esos enunciadores recorren al generar la significación discursiva.

Integramos, así, ambas perspectivas: la concepción semiótica *transversalmente* y a lo largo de los componentes contextual-sociolingüístico y pragmático, lingüístico-textual, frásico-oracional y morfológico que estructuran el modelo de los siete niveles de conceptos de la *propuesta didáctica integrada* de Jolibert para la escritura/producción de textos. Como podrá advertirse, tal integración de concepciones contextual, lingüístico-textual y semiótica pretende situarse lo más cerca posible al ámbito cultural de ejercicio en el que se producen los textos de nuestro corpus, dado el escenario del proyecto escolar y, más específicamente, de acuerdo con los contextos de los ocho (sub) proyectos didáctico-temáticos a cargo de cada equipo de colaboración.

Por lo demás, a través de los tres planos propuestos, seguimos las fases en las que avanza nuestra descripción de los textos. Es así

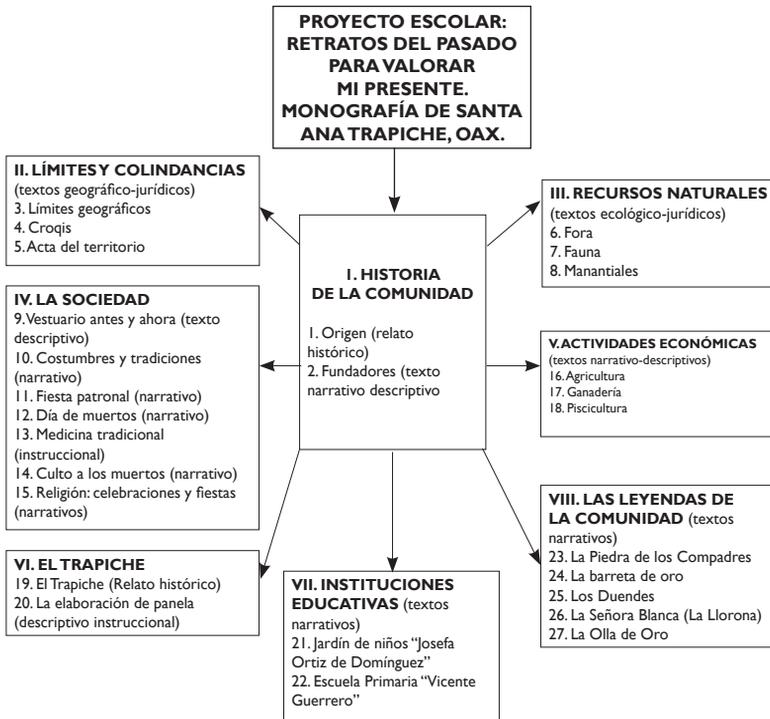
volumen emprendimos el análisis de la problemática enunciativa sólo de “Historia de la comunidad” en su versión publicada, desde el punto de vista de las *instancias enunciativas* que organizan los componentes axiológico e ideológico como dimensiones dominantes del *relato histórico*. De haber realizado el análisis de todos los textos del corpus desde la perspectiva greimasiana de la enunciación enunciada y desde la semiótica discursiva de Coquet, habríamos puesto en juego dimensiones de análisis que, a nuestro juicio, no nos aportarían la visión de conjunto que requerimos para explicarnos el corpus general, respecto al cual, “Historia de la comunidad” constituye su texto clave.

como pretendemos representarnos e integrar las *competencias semióticas y culturales* implícitas en los textos producidos por los autores de la Monografía de Santa Ana. Explicitamos a continuación, mediante la descripción de cada texto, los tres componentes contextual enunciativo, discursivo textual y semiolingüístico de cada producción. A partir de tales planos, reconstruimos el recorrido y la identidad correspondientes que los alumnos *enunciadores* de los textos plantean cada vez al generar la significación discursiva de los textos-temáticos producidos.

LA ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y DISCURSIVA GENERAL DE LA MONOGRAFÍA

Una visión general del conjunto de textos diversos producidos por los alumnos y que integran la *Monografía de Santa Ana* en su versión publicada, se representa en el siguiente esquema.

En esta organización general de las ocho series temáticas de textos, agregamos, entre paréntesis, el *tipo de texto* al que consideramos que se adscribe cada escrito, como una manera de representarnos los diversos géneros producidos.



Las etiquetas que empleamos para los *tipos* de textos que produjeron los alumnos, como se observa, combinan, en algunos casos, clases y funciones distintas a lo largo de las ocho series temáticas (señaladas con romanos) que componen la versión publicada de la *Monografía*.

En torno a las tipologías textuales, hay variadas propuestas y discusiones. En el ámbito cercano a nuestros temas y orientaciones, nos remitimos a tres fuentes principales, de las cuales glosamos brevemente a continuación dos de ellas y las subsumimos a la tercera (la de Jolibert).

- Kaufman y Rodríguez (1993, pp. 19-28), en el ámbito de la didáctica de la lengua y mediante la *transposición didáctica* de esos conceptos, desarrollan una “Tipología de textos” propios del contexto escolar en contraste con los textos de *uso social*. Las autoras siguen esencialmente a van Dijk (1983) y

a Jakobson (1984). En una “caracterización lingüística simple”, incluyen tipos de textos: 1) literarios, 2) periodísticos, 3) textos de información científica, 4) textos instruccionales, 5) textos epistolares, 6) textos humorísticos y 7) textos publicitarios. Las autoras incorporan enseguida dos criterios más: el de las funciones del lenguaje conforme al esquema de Jakobson (1984), y el concepto de *tramas* textuales basado en la metáfora del *tejido*, el cual destaca “nudos” y entrecruces diversos. Este criterio, vinculado al de las funciones del lenguaje propuestas e integradas desde varias concepciones por Jakobson (informativa, expresiva, literaria, apelativa), da lugar a cuatro clases de *tramas*:

- a) descriptiva,
- b) argumentativa,
- c) narrativa y
- d) conversacional.

- Bassols y Torrent (1997, pp. 19-28) asumen una postura en torno a las “Tipologías textuales” como marco de referencia para las cinco partes de su libro *Modelos textuales*, dedicado a 1) Argumentación, 2) Explicación, 3) Descripción, 4) Conversación y 5) Narración. Las autoras se apoyan principalmente en van Dijk (1983) y Weirlich (1975). De éste último toman su tipología, que comprende cinco clases de textos:
 - *Descriptivo*, ligado a la percepción del espacio.
 - *Narrativo*, vinculado a la percepción del tiempo.
 - *Explicativo*, asociado al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales.
 - *Argumentativo*, centrado en el juicio y la toma de posición.
 - *Instructivo*, ligado a la previsión del comportamiento futuro.

Cabe precisar que no nos detendremos mayormente en las designaciones para los tipos de textos y sus funciones, ni entraremos en

la discusión acerca de su pertinencia, que obtienen, por otra parte, desde la perspectiva de la didáctica de la lengua. Las denominaciones que empleamos no van más allá de constituir una etiqueta cómoda para plantear tanto una identificación posible de cada texto, como una diferenciación de estos en el conjunto conformado por la *Monografía de Santa Ana* mirada globalmente.

El criterio general que adoptamos para considerar los *tipos* de textos es el de Jolibert (2009) que atañe al “tipo de escrito al que pertenece y su función” social. Tal función puede ser *narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa* entre otras, mientras que el “tipo” de texto responde a un criterio de reconocimiento con base en su silueta/superestructura, es decir, a la distribución gráfica del texto que, en términos generales, permite a una comunidad de usuarios sociales de la lengua escrita reconocerlo superficialmente como carta, cuento, novela, instructivo de armado, cartel, receta, poema, noticia, etc. Es en referencia a ese criterio para un tipo de escrito que el texto es “funcional” en una sociedad, es decir, *tiene un “uso”* como información, como saber, como representación del mundo. Se trata, entonces de, criterios amplios que orientan diferenciaciones más o menos rápidas, un tanto provisionales para los aprendices, las cuales, en el curso del aprendizaje y del proyecto, confirmarán o precisarán.

De tal modo, no es en este nivel del “tipo de texto” donde se juega una complejidad de aprendizaje que requiera mayor profundidad; para ello están los demás niveles/clave, por ejemplo, los niveles siguientes de la *superestructura* y de la lingüística textual, particularmente enfocada a los procedimientos de cohesión textual y de coherencia discursiva, el primero en relación al componente sintáctico, el segundo vinculado al componente semántico, como hemos visto, al atender la “dinámica interna” de un texto.

Se trata también del *tipo* de texto conforme a los *índices* que conciernen al *contexto cultural* en sus distintas dimensiones: literaria, sociológica, histórica, tecnológica (Jolibert, 2008, p. 51 y 2009, p. 71), y agregamos ecológica, geográfica, jurídica, entre otras dimensiones que exploran los textos producidos por los alumnos de

Santa Ana. Cabe precisar que las dimensiones propias del *contexto cultural* en Jolibert nos recuerda la aproximación de Greimas a una *cultura*: ésta se constituye por el *conjunto de textos, de discursos que la definen*. El inventario de esos discursos puede ser infinito.

En cambio, en el caso de Santa Ana Trapiche, ese inventario se condensa y, al mismo tiempo, se acota en su *Monografía*, primera versión escrita de contenidos y saberes antes circulando en la tradición oral y en la comunicación espontánea de padres a hijos, nietos y bisnietos. De ahí que la *Monografía de Santa Ana* se haya convertido naturalmente para sus principales destinatarios, constituidos por los mismos pobladores, en el *Libro de la Comunidad*: escritura inaugural e inédita de su historia reciente y de su cultura. Hechas estas precisiones, presentamos a continuación la *tipología* de textos que se pueden inventariar en la *Monografía* conforme a los criterios antes mencionados.

- I) *Historia de la Comunidad*, se integra por dos textos: 1) “Origen”, que consideramos como un relato histórico, cuya función es narrativa, y 2) “Fundadores”, el cual reconocimos como un texto narrativo de función descriptiva.
- II) *Límites y colindancias* está conformado por tres textos, de los cuales los dos primeros fueron escritos por los alumnos, mientras que el último es copia de un documento: 3) “Límites y colindancias” es un texto geográfico descriptivo; mientras que el 4) “Croquis” es un mapa de la comunidad, texto descriptivo, entonces, sobre la localización geográfica; 5) “Acta del territorio”, incluye dos textos: uno escrito por los alumnos y de tipo jurídico, como explicación en torno a la inclusión de la fotocopia de un texto de carácter jurídico: el Acta del Territorio de Santa Ana (fecha el 14 de mayo de 1973), se trata de un texto jurídico, quizá descriptivo y a la vez explicativo, el cual se halla en resguardo del Vocal de Bienes Comunales de Santa Ana.
- III) *Recursos Naturales* se compone de tres textos: 6) “Flora”, texto ecológico descriptivo que incluye una breve

taxonomía de las plantas y flores de la comunidad; 7) “Fauna” es un texto ecológico-jurídico y descriptivo, la dimensión jurídica aparece en la mención de la *prohibición* de la caza por un “Acuerdo Comunal” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 21) y 8) “Manantiales”, texto ecológico descriptivo;

- IV) *La Sociedad* constituye el bloque temático con el mayor número de textos de toda la Monografía. Se compone de siete textos independientes, autónomos, que fueron dispuestos en la edición final como sigue: 9) “Vestuario” (de antes y actual), texto narrativo descriptivo. 10) “Costumbres y tradiciones” constituye un bloque temático con varios textos predominantemente narrativos; 11) “Fiesta patronal” es un relato histórico a la vez descriptivo; 12) “Día de muertos”, texto narrativo descriptivo; 13) “Medicina tradicional” constituye un texto narrativo descriptivo e instruccional que incluye una taxonomía de las plantas medicinales y la prescripción implícita respecto a las enfermedades que curan; 14) “Culto a los muertos”, texto narrativo descriptivo. Por último, la última parte de este bloque se compone de un conjunto de textos narrativo-descriptivos incluidos en 15) Religión: Celebraciones y fiestas, “Celebraciones dominicales”, “Fiestas particulares”, “Semana Santa” y “Navidad”.
- V) *Actividades Económicas*, el tema se compone de tres textos narrativo-descriptivos: 16) “Agricultura”, 17) “Ganadería” y 18) “Piscicultura”. Por lo demás, tales textos incluyen algún componente taxonómico (“actividades primarias, secundarias y terciarias”) (Alumnos de la Esc. Prim. Vicente Guerrero 2009, p. 33), así como algún componente explicativo.
- VI) *El Trapiche* se integra por dos textos: 19) “El Trapiche”, texto narrativo explicativo que relata brevemente el origen de la maquinaria del trapiche y 20) “La elaboración de panela”, texto descriptivo instruccional, pues describe el proceso de elaboración de panela en doce momentos.

- VII) *Instituciones Educativas* incluye dos textos, cada uno dedicado a uno de los dos niveles educativos de Santa Ana: 21) “Jardín de niños *Josefa Ortiz de Domínguez*”, texto narrativo descriptivo; 22) “Escuela Primaria *Vicente Guerrero*”, texto narrativo descriptivo que incluye, al inicio un pequeño relato histórico.
- VIII) *Las Leyendas de la Comunidad*, es el último bloque temático de la Monografía y se integra de cinco textos narrativos literarios: 23) “La Piedra de los Compadres”, 24) “La barreta de oro”, 25) “Los Duendes”, 26) “La Señora Blanca” (La Llorona) y 27) “La Olla de Oro”. Queremos hacer notar que en la mayoría de culturas que poseen tradición oral, el tema de las leyendas y, en ocasiones, los mitos son las únicas temáticas que suelen recuperarse a fin de fijarlas en el tiempo por medio de la escritura.

Cabe destacar que la *Monografía de Santa Ana* constituye, desde el impulso del proyecto escolar, un caso paradigmático de recuperación de la cultura a través de la investigación mediante las entrevistas y la producción textual de los alumnos de primaria.

En nuestros análisis de los cuatro capítulos de la tercera parte, disponemos de otra organización de las ocho series o bloques de textos, a fin de realizar agrupaciones más convenientes en el orden y sentido de nuestras descripciones analíticas. Tomamos además, las versiones semifinales de los alumnos antes de ser editadas para su publicación.

Las diferencias fundamentales entre las versiones semifinales y las publicadas sólo atañen a la primera serie temática “Historia de la comunidad”, la cual, en tanto que constituye el eje temático esencial de la Monografía entera, abordaremos en un volumen posterior a éste, conforme a la problemática de la *enunciación* y la *polifonía enunciativa*, dadas las diversas instancias de enunciación que en esa versión pudimos identificar.

En las siguientes series temáticas, en cambio, las diferencias entre la versión semifinal de los alumnos y la versión publicada son

mínimas: atañen a ciertas diferencias o ausencias léxicas, algún error ortográfico, o algún cambio en la puntuación. Por ello, consideramos suficientes las descripciones que realizamos en este capítulo de estos bloques temáticos de textos. Por lo demás, dejamos asentados los diferentes tipos de textos a los que podrían corresponder los conjuntos temáticos que componen la *Monografía*. En ese sentido, el esquema incluido corresponde a la caracterización general de los tipos de textos; comprende, pues, el Nivel 3, que concierne al *tipo* de texto o *género textual* en el modelo de Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009). Teniendo la tipología antes presentada como referencia práctica, aludiremos a ella en algún momento, sin detenernos mayormente en una caracterización específica para cada texto.

EL ÁMBITO HISTÓRICO DE SANTA ANA COMO CONTEXTO CULTURAL CERCANO

El contexto cultural de la *Monografía de Santa Ana*, para el conjunto de textos que la integran es el de la comunidad misma y su cultura, particularmente el *contexto histórico reciente*, es decir, aquél que abarca los acontecimientos previos a 1960, año en que se desata la Revuelta contra el cacique que dominaba el lugar, la cual se prolonga durante una década, es decir, hasta 1970-1971.

Los acontecimientos previos, durante y después de la Revuelta, constituyen los sucesos relevantes sobre los cuales los alumnos de la escuela Vicente Guerrero obtuvieron información directa a través de las entrevistas que realizaron, a partir de un guión temático previo, a las personas mayores de la comunidad. Algunas de esas personas, hombres y mujeres, se involucraron directamente en esa lucha armada contra el cacique. El resultado de las informaciones obtenidas por los alumnos mediante las entrevistas, a propósito de la investigación de aquellos para el proyecto escolar, dio lugar a la versión escrita semifinal de los alumnos sobre el texto “Historia de la comunidad”, cuyo análisis incluimos en este capítulo.

Cabe destacar que este *ámbito histórico* constituye el *contexto cercano* de los alumnos respecto a la escritura de cada texto/temática específica, en la medida en que se trata, por una parte, de un horizonte abierto en la experiencia de los niños respecto a la lucha directa de sus abuelos o bisabuelos. Por otra parte, esa dimensión histórica conforma el *contexto cercano* respecto a las *situaciones de entrevista*, a través de las cuales los alumnos indagaron y actualizaron en la memoria reciente del pueblo todos los contenidos de su cultura a través de las versiones escritas para la *Monografía*, o *El Libro de la Comunidad*, como los habitantes de Santa Ana reconocieron a *Retratos del pasado para valorar mi presente*.

Ese contexto histórico de la Revuelta conforma la dimensión cultural que integra el marco de referencia “natural”, casi de cualquiera de los demás textos producidos dentro del proyecto monográfico de la escuela. Dentro de los análisis de cada uno de los textos y subtextos que integran la monografía, haremos las precisiones necesarias en torno al ámbito cultural, especialmente aquéllas que remiten al contexto histórico, dada la relevancia de este tema a lo largo del conjunto de textos que componen la *Monografía*.

Tal como asienta Jolibert (2009, p. 185), al abordar el “contexto cercano”, adjetivo que remite a la relación más estrecha posible entre ese contexto y el alumno productor de un texto específico, consideramos que, dicho contexto cercano corresponde a la dimensión histórica de Santa Ana, cuya *Monografía* de factura escolar se halla permeada por entero de tal dimensión, según nuestras apreciaciones. Cabe plantear, como lo señalamos en capítulos anteriores, que las *dimensiones del contexto cultural*, como las llama Jolibert (2008, p. 51), nos parecen cercanas a la concepción discursiva de Greimas sobre una *cultura*, en tanto que está conformada por el *conjunto de discursos que la definen*. En nuestro caso, tal cultura se halla recién integrada, en su versión escrita, por el corpus de textos aquí esbozados; es decir, dicha cultura tiene su versión escrita inaugural en la *Monografía de Santa Ana*.

TERCERA PARTE
LAS INSTANCIAS DE ENUNCIACIÓN
A TRAVÉS DE LOS PLANOS DE SIGNIFICACIÓN
EN LA MONOGRAFÍA DE SANTA ANA

Si uno toma una cultura dada y trata de definirla como un conjunto de sistemas de valores, como un conjunto de micro-universos semánticos, ocurre que ellos pueden ser reagrupados en esta problemática de la enunciación explicitada
Algirdas Julien Greimas (1996, p. 15) *La enunciación.*
Una postura epistemológica.

PRELIMINARES

El conjunto de capítulos de esta tercera parte continúa directamente con todas las cuestiones teóricas y analíticas dispuestas en los capítulos de la segunda parte, a propósito de nuestro corpus constituido por *Retratos del pasado para valorar mi presente*, *Mono-grafía de Santa Ana Trapiche*. A lo largo de los cuatro capítulos que ahora nos ocupan en esta última parte, atendemos las descripciones analíticas bajo el marco previamente trazado, particularmente desde los tres planos de significación antes constituidos, en aras de la descripción de cada uno de los textos que integran el conjunto de nuestro corpus.

Específicamente, abordamos aquí las *instancias de enunciación* conforme éstas se configuran en cada texto o subtexto de la *Mono-grafía de Santa Ana*. Atendiendo al marco lingüístico, semiótico y didáctico que construimos anteriormente, nuestro análisis se afianza

y echa raíz en los siete niveles de conceptos lingüístico-didácticos planteados por Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009), los cuales hemos articulado en tres planos de significación, a saber:

- El *plano contextual enunciativo*, que comprende, en nuestro caso, el *contexto cultural cercano* de Santa Ana, traído a cuenta a veces directamente a través de la referencia a las situaciones de entrevista, otras por el contexto de la cultura comunitaria configurada en el marco de la propia monografía. Dicho contexto se encuentra regularmente implícito [N1].

En este plano consideramos centralmente lo que Jolibert describe como los *parámetros* de la situación comunicativa [N2], cuyo lugar central lo ocupa la *instancia de enunciación*, concebida desde el punto de vista lingüístico didáctico como el sujeto productor del discurso, cuyos *propósitos* al atender al *destinatario* del escrito le permiten poner en juego determinadas *elecciones* lingüísticas y textuales que atañen, como veremos, al propio contenido enunciado.

- El *plano discursivo textual*, que vincula tres niveles de los propuestos por Jolibert: las características en torno al *tipo de texto* [N3], las cuales hemos abordado ampliamente en el capítulo anterior, conforme a criterios lingüístico didácticos en relación a la clasificación de los géneros textuales; la distribución gráfica del texto, comprendida bajo la noción general de *superestructura* [N4], noción que atañe a representaciones prototípicas que nos permiten caracterizar cada escrito y “elaborar predicciones relativas a la organización de las informaciones contenidas en un texto” (Jolibert, 2009, p. 2007).

Por lo demás, la noción de superestructura nos permite advertir globalmente los modos de organización gráfica como punto de partida para segmentar el texto en secuencias, constituidas éstas básicamente por medio de párrafos u oraciones.

En este mismo plano, una dimensión crucial en nuestras descripciones responde a la *cohesión textual* y a la *coherencia discursiva*

[N5], las cuales mantienen una relación recíproca, la primera de carácter sintáctico y marcada por los procedimientos de desembrague (actorial, temporal y espacial) que abren cada secuencia, la segunda de carácter semántico y cuyo desarrollo atañe a la significación del texto completo.

Cohesión y coherencia son, pues, dos componentes solidarios: uno y otro son interdependientes, no se concibe uno si no es en relación al otro y ambos operan a lo largo y ancho del discurso.

- El *plano semiolingüístico*, el cual responde a los recursos del lenguaje que las instancias de enunciación ponen en juego cada vez. Se trata aquí del componente sintáctico a nivel de las frases y oraciones [N6] y de los recursos léxicos y sus rasgos morfológicos [N7], los cuales, por ejemplo, atañen a la forma verbal desde la cual reconstruimos componentes de la enunciación, tales como la persona gramatical y el tiempo.

Inicialmente, la configuración de la enunciación se define por las *marcas* de persona, tiempo y espacio que le son propias directamente y como punto de partida, representa a la enunciación en primera persona.

Atendiendo a un primer contraste de carácter descriptivo respecto a esas marcas, observemos en los textos de nuestro corpus que, mientras la instancia en primera persona se manifiesta a través del componente temporal (*yo-nosotros/ahora*) regularmente mediante los verbos en presente, y explícitamente a través de las formas pronominales (*yo-nosotros*), la instancia impersonal, que se define justamente como *no marcada*, suele hallarse por contraste con la primera persona mediante las formas verbales del pasado. En algún momento, en nuestro corpus, la enunciación impersonal incluye el clítico “se” (“se levanta”, “se hace una cruz”).

Otra forma de enunciación frecuente en los textos de la *Monografía* es la de la *tercera persona citada* desde la enunciación en primera persona, ya sea bajo su forma explícita o implícita: “nos dijeron que” o “cuentan que”, respectivamente.

A continuación, en los siguientes capítulos, establecemos la relación entre los tres planos de significación aquí planteados y las *marcas*, a partir de las cuales identificamos y definimos las instancias de enunciación que se configuran en cada texto, así como los procedimientos de desembrague que los caracterizan cada vez, cuyos componentes nos permiten advertir cómo surgen y se desarrollan determinados efectos de significación y advertir sus implicaciones culturales y lingüísticas en las expresiones específicas de cada discurso.

CAPÍTULO 8

LOS PLANOS DE SIGNIFICACIÓN EN LOS TEXTOS DE LA MONOGRAFÍA

La *enunciación* define la relación entre el autor/productor, su texto (el contenido de éste) y su lector/destinatario, el *enunciatario* de la semiótica. Para Jolibert (2003, p. 230) se trata de las elecciones que realiza el autor-enunciador al empezar a escribir, durante y en el curso de las reescrituras. El *enunciado* es el *texto* que resulta de esas elecciones. De tal manera que el sujeto de enunciación producirá marcas, dejará *huellas* o *índices* de su presencia. Esas marcas nos permitirán advertir si el enunciador se involucra o no directamente con su texto y cómo lo hace. Las principales *categorías* de la *enunciación* atañen a:

- La elección de la persona o personas gramaticales desde las que se produce la enunciación;
- Los tiempos y sus adverbios o frases adverbiales y
- Los lugares y sus adverbios o frases adverbiales.

La relación entre la *enunciación* y el *enunciado* va de lo “próximo al autor”:

Yo —*aquí*— *ahora* a lo más distante: tercera persona o verbo en forma impersonal: *en otro momento, allá*.

En las aulas, en el escenario del desarrollo de los proyectos de escritura/producción de textos, la relación entre la *enunciación*, el texto resultante [enunciado] y los conceptos lingüísticos, permite:

Construir la *cohesión* de un texto que un alumno está produciendo.

La primera oración de un texto define, de inmediato, las elecciones de persona, tiempo, lugar. Por ejemplo, en una narración, la primera oración indica la persona en que se narra, el tiempo utilizado en la narración y el lugar a partir del cual está organizado el relato: esto *corresponde a una postura del autor frente al texto*. El resto del texto debe ser coherente, o sea, coincidir con la elección de persona, tiempo y lugar utilizados en la primera oración (Jolibert, 2003, p. 230).

En este punto, Jolibert aporta una aproximación cercana a la semiótica, aunque en términos de una transposición didáctica que conserva esencial y rigurosamente el sentido del saber disciplinario: “La primera oración de un texto define, de inmediato, las elecciones de persona, tiempo y lugar” de la enunciación, particularmente a través de las operaciones de desembrague que la semiótica identifica como desembrague actorial, espacial y temporal.

Es decir, la primera oración de un texto auténticamente suele poner en escena el procedimiento de *enunciación* mediante el “sincretismo de yo-aquí-ahora”, que la define en el momento de inaugurar el discurso enunciado, proyectando a éste, por oposición, como otro sincretismo actorial, espacial y temporal, el cual pertenece entonces al discurso-enunciado. Se trata de un “no-yo, allá, en otro tiempo” que corresponde a los actores-personajes, espacio y tiempo del plano del enunciado. Esta concepción abre una densa problemática en la que ni mínimamente deseamos adentrarnos en este momento. Sin embargo, es conveniente ampliar la concepción sobre enunciación que Jolibert nos aporta, a fin de evitarnos un tropiezo cercano en las descripciones que iniciamos en este apartado.

Si bien es cierto que desde el inicio de un texto es posible advertir desde cuál persona (gramatical) éste es enunciando y que

en caso de que la enunciación proceda desde la primera persona, se defina espacio-temporalmente desde un “aquí” y “ahora”; esta definición de enunciación define más regularmente la comunicación cara a cara, define al enunciador en una conversación o en cualquier interacción directa, mientras que en el caso de los textos escritos la enunciación en primera persona suele aparecer en escasos géneros, por ejemplo, en la autobiografía, como señala Benveniste (1991).

En cambio, en los textos escritos, la enunciación suele presentarse desde otras personas gramaticales: el impersonal, la tercera o la segunda persona (por ejemplo, en el discurso literario).⁴⁰ El impersonal suele ser el modo de enunciación más regular de un texto académico, mientras que cuando se cita a otro, se emplea la tercera persona (“el autor dice que”).

La necesidad de estas precisiones para nuestra descripción responde a la segunda parte de la cita de Jolibert (2003, p. 230): “El resto del texto debe ser coherente, o sea, coincidir con la elección de persona, tiempo y lugar utilizados en la primera oración”, refiriéndose a las elecciones del enunciador del texto y a la permanencia de estas marcas en aras de la coherencia.

Entendemos el sentido didáctico desde donde Jolibert aporta estos criterios, pero un texto no necesariamente pone en juego su coherencia si introduce otros modos de enunciación, siempre y cuando emplee los procedimientos lingüísticos y gramaticales pertinentes a la construcción del significado global. En ese sentido, los textos que analizamos a continuación suelen presentar hasta *tres modos de enunciación* en un solo escrito, sin que el discurso resultante pueda leerse como incoherente o confuso. Incluso esa variación de voces nos puede conducir a dar cuenta de la problemática enunciativa de la polifonía.

⁴⁰ La enunciación desde la segunda persona tiene en la literatura el ejemplo clásico de *La Modification* (1957) de Michel Butor y en el contexto latinoamericano, *Aura* (1962) de Carlos Fuentes.

En los textos que se analizan aquí, tal polifonía ocurre en las distintas enunciaciones que representan a las distintas voces que intervinieron en la construcción del contenido, por ejemplo, la voz de las personas entrevistadas a quienes los alumnos suelen citar con sus nombres o bajo un genérico “cuentan que”. El modo impersonal también es recurrente en los escritos de los alumnos, así como la primera persona a través de expresiones como “nos contaron que”. Cada texto puede proceder desde un solo modo de enunciación, o transitar en una delegación de la palabra que va del impersonal a la primera persona implícita o explícita, o a la cita de lo referido por otros.

El segundo aspecto relevante que Jolibert (2003, p. 230) señala en el marco de la didáctica de la lengua sobre la *enunciación*, prácticamente nos dicta el procedimiento a observar en nuestras descripciones:

En la lectura-interrogación de un texto a cargo de un alumno, una vez que se han identificado tiempo y lugar que aluden al autor [enunciador], se deben buscar en el resto del texto las *marcas lingüísticas* correspondientes a éste (pronombres personales, desinencias verbales, como indicadores de tiempo, adverbios de tiempo y de lugar) (Jolibert, 2003, p. 230, cursivas nuestras).

Como veremos, precisamente mediante la localización de las marcas lingüísticas de la *enunciación*, más concretamente con la identificación de las distintas instancias de enunciación (“nosotros”, “él/ella”, “ellos” o impersonal), es que iniciamos cada una de las descripciones analíticas que presentamos a continuación.

Antes de iniciar los análisis, cabe recordar, conforme lo planteamos en el capítulo anterior, las siguientes abreviaturas que emplearemos al segmentar el texto en secuencias y para señalar las marcas de apertura/desembragues (de persona, tiempo o lugar) de la enunciación general y del discurso enunciado en la delimitación de cada secuencia:

Indicamos las secuencias con [S] y el número progresivo de éstas. Enseguida incluimos las abreviaturas para cada tipo de desembrague:

- *da* remite al desembrague *actorial* (marcado en pronombres personales como “yo”, “nosotros” o “ellos”, e incluso por pronombres demostrativos “éste”, “ésta”);
- *dt* es la marca del desembrague *temporal* (indicado en los tiempos verbales del presente o en adverbios)
- *de* marca el desembrague *espacial* (expresado por una variante del adverbio de lugar “aquí”).

Como lo acabamos de mencionar, son tres las principales *instancias de enunciación* que se presentan en los textos y microtextos que componen la *Monografía*, específicamente la primera persona del plural explícita: *Nosotros*, y la variante de la primera persona implícita (por los demostrativos, tiempos verbales en presente y/o adverbios temporales con valor de presente); impersonal, cuando no hay marcas de primera o tercera persona; y tercera persona explícita: “él/ella” o “ellos”, que alude a quienes cuentan en las situaciones de entrevista.

Dentro de cada secuencia, indicamos en negritas y cursivas las marcas de la primera persona que señalan la presencia del *enunciador en primera persona* explícita o implícitamente, así como la *enunciación en tercera persona*; todo ello a través de recursos lingüísticos como:

- a) El *pronombre* de primera persona (siempre aparece en plural) y el *pronombre de tercera persona* (ellos).
- b) Los *artículos demostrativos* que indican la presencia implícita de la *primera persona*.
- c) Los *verbos en presente* que manifiestan el componente *temporal* de la instancia comprendida por la 1ª persona (*ahora*); los adverbios de tiempo que tienen el mismo valor que los verbos para el componente temporal.

- d) Los adverbios de lugar o frases adverbiales de lugar que constituyen el *componente espacial (aquí)* de la enunciación en primera persona.
- e) Reconoceremos como *impersonal* a la *enunciación no marcada*, en los casos de textos o microtextos que la integran bajo tal modalidad, cuando no localicemos marcas de la primera o tercera persona.

La enunciación impersonal es, por definición, no marcada, rasgo que contrasta con las dos anteriores enunciaciones características en los textos producidos por los alumnos. Describimos a continuación las diversas producciones textuales que integran nuestro corpus de análisis: *Retratos del pasado para valorar mi presente*.

HISTORIA DE LA COMUNIDAD: ORIGEN COMO RELATO HISTÓRICO

El primer tema/texto que abre la Monografía de Santa Ana, corresponde a “Historia de la comunidad”, que se integra por dos textos: “Origen” y “Fundadores”.

El texto “Origen”, que corresponde a un *relato histórico*, se compone de catorce secuencias, como veremos, y está narrado predominantemente en *impersonal* desde el tiempo pasado. Sin embargo, la inserción de algunos demostrativos en las secuencias S3, S5 y S10 muestran la presencia implícita de una voz desde la *primera persona*.

Por lo demás, en la secuencia final, la enunciación principal impersonal, introduce una voz distinta a ella y a la instancia de primera persona implícita, representada por los demostrativos en las dos secuencias mencionadas: se trata de una narración referida en estilo indirecto y en tercera persona mediante el verbo “Cuentan”.

Decimos que “Origen” es un relato histórico, en el sentido que lo refieren Greimas y Courtés (1982, pp. 208-209 cursivas nuestras):

La historia debe ser considerada como un *discurso narrativo* (como un “*relato histórico*” según Benveniste, o simplemente “relato”) [...] el discurso histórico aparece [...] como un discurso temporalizado (donde los predicados –transformaciones son convertidos en proceso).

A continuación presentamos el texto segmentado en las secuencias que lo componen.

ORIGEN

- [S1, de/a] *La comunidad de Santa Ana Trapiche* hace muchos años formó parte de una inmensa hacienda.
- [S2 da] *El dueño de la hacienda* era un cacique, un coronel llamado Alberto Lagunas. [S3 da] Las personas de la población estaban al servicio de este cacique, porque eran sus esclavos. [S4 dt] *Después de un tiempo*, el coronel Lagunas le heredó la hacienda a su hijo, quien también se llamaba Alberto Lagunas.
- [S5 da] *Este señor* trataba muy mal a las personas de Santa Ana, no les pagaba por el trabajo que realizaban y les quitaba más de la mitad de su cosecha.
- [S6 da] *Los campesinos* se cansaron de los malos tratos y se empezaron a organizar para pelear por su libertad y sus tierras.
- [S7 da] *Los campesinos* se armaron de machetes y herramientas de labranza y empezó la lucha.
- [S8 dt] *Cuando inició* la guerra, el cacique trajo unos policías de Oaxaca que le había dado el gobernador porque era su compadre y quería apoyarlo. [S9 da] *Los policías* se instalaron en la hacienda, al mando de Alberto Lagunas (hijo).
- [S10 dt] *Durante la Revuelta* murieron de 6 a 7 policías, y los campesinos fueron a ver al gobernador para que se llevara a sus policías, pero estos no se fueron y siguieron peleando.
- [S11 da] Por la guerra, *algunos campesinos* se tuvieron que ir de Santa Ana, a veces sólo las mujeres venían [*aquí*] a ver a la virgen, la mantenían limpia y con su veladora encendida.
- [S12 da] *Algunas de estas personas* que pelearon por la libertad de Santa Ana Trapiche fueron: Don Conrado Rojas Riasgo (DEP), Don Juan Rojas (DEP), Don Ezequiel Ríos, Don Eloy Rojas Riasgo, Don Eusebio Apolinar Rojas Riasgo, Don Alberto Alonso.
- [S13 dt-a] *Cuando el cacique* se dio cuenta de que la Revuelta la estaban ganando los campesinos, decidió tirar la hacienda.
- [S14 DA] *Cuentan* que por un poquito atrapaban al cacique pero, como tenía a su servicio a muchas personas, no faltó quien le contara que en la desviación le tenían preparada una buena emboscada.

Como se advierte, marcamos en cursivas las palabras o frases, valga *figuras* del lenguaje, las cuales constituyen los desembragues actorial, temporal o espacial que abren cada secuencia. Marcamos especialmente los demostrativos de las secuencias S3 y S5, así como la anáfora “estos” que remite a “policías”, en tanto que consideramos

esos términos como portadores de la “presencia” implícita de la primera persona. La definición misma de los pronombres demostrativos nos conduce por ese camino:

El pronombre demostrativo indica un objeto marcando la relación de distancia que guarda respecto a las personas gramaticales: *éste* es el que está más próximo a mí (primera persona); *ése* es el que está más próximo a ti (segunda persona); *aquél* es el que está más lejano de una y otra persona (tercera persona). Las tres formas pueden indicar también diferentes proximidades respecto de la primera persona, sin atender a las otras dos. Esta relación de distancia puede entenderse no solamente en cuanto al espacio sino también en cuanto al tiempo: *aquellos años, esta temporada* (Seco, 1969, p. 44).

De modo tal que tomamos los demostrativos como marcas de *cercanía y presencia* de la primera persona, en esos casos implícita, *pronunciándose* a través de los contenidos en los que encontramos tales índices.

En aras de tratar la enunciación y contenido discursivo de este relato histórico, comenzamos por abordarlo brevemente en tres momentos básicos: situación inicial, conflicto (transformación de la situación inicial) y situación final o desenlace.

a) Situación inicial

El contenido básico del texto que hemos denominado *relato histórico*, inicia con la descripción de Santa Ana en el pasado, como una “inmensa hacienda” (S1), extensión inmediatamente ligada a su poseedor: el dueño de ésta, cuyo nombre es “Alberto Lagunas” (S2). Además de poseer la hacienda, Lagunas tanto como su primogénito homónimo (S4), aparecen en una relación de poder hegemónico sobre la gente de la comunidad, quienes “están al servicio” del cacique en turno en calidad de “esclavos” (S3).

La S5 plantea el “maltrato” que ejercía el coronel Lagunas sobre los campesinos “esclavizados”: no les pagaba el trabajo que realizaban para él y “les quitaba más de la mitad de su cosecha”, es decir,

más de la mitad de la cosecha de los campesinos, se infiere, producida en las propias tierras de aquellos.

La situación inicial del relato histórico queda, entonces, planteada en las cinco primeras secuencias que esbozan el antecedente del conflicto en ciernes.

b) La Revuelta (o transformación)

La expresión del conflicto que constituye la transformación básica, el cambio de estado de los campesinos respecto a la situación inicial, a partir de la cual se desarrolla la dinámica del relato, abarca de la secuencia S6 a la S12. La S6 presenta la configuración de la lucha de los campesinos contra el cacique, cuya búsqueda principal es “*pelear por su libertad y sus tierras*”.

Las secuencias S7 y S8 relatan cómo se armaron los campesinos y el cacique al enfrentarse en el conflicto armado: mientras que los primeros se prepararon con machetes y herramientas de labranza, el cacique “trajo unos policías de Oaxaca que le había dado el gobernador porque era su compadre”. La S9 señala el lugar (la hacienda misma) que se convierte en el cuartel armado al mando del antagonista.

La S10 describe el saldo de la Revuelta en el bando del cacique: de 6 a 7 policías muertos, y la petición de los campesinos al gobernador “para que se llevara a sus policías”. El fracaso de esa petición tiene como consecuencia la prolongación del conflicto. Debido a este último suceso, la S11 describe el éxodo de los habitantes de la comunidad ante el peligro “por la guerra”. La S12 menciona los nombres de cinco personas, los actores históricos, los cuales “*pelearon por la libertad de Santa Ana Trapiche*”.

c) Situación final, desenlace

La parte final del relato es narrada en las secuencias S13 y S14: ante su inminente fracaso, el cacique huye de la hacienda y de Santa Ana. Mientras que la secuencia final (S14) refiere que los campesinos casi logran capturarlos.

El conjunto de las catorce secuencias que componen el *relato histórico* se distribuyen entonces, conforme al siguiente esquema:

Situación inicial [S1 a la S5] → Tr-Revuelta [S6 a la S12] → Desenlace [S13 y S14]

De tal modo que el contenido esquemático de nuestro relato implica la transformación de la situación inicial y de la relación de poder entre hacendado y campesinos; de manera que la Revuelta constituye la transformación esencial que da lugar a la disolución de la hegemonía imperante, tal como muestra el desenlace.

Veamos ahora cuáles son los recursos contextual-enunciativos, discursivo-textual y semiolingüístico (componentes oracional-frásico y léxico-morfosintáctico) que, desde la perspectiva de los siete niveles de Jolibert, nos permiten advertir cómo se configura este *saber histórico* que produjeron los alumnos-enunciadores en esta versión de la “Historia” de su comunidad.

a) El *plano contextual-enunciativo* de este relato histórico, se constituye inaugurándolo en el contexto general (nivel 1) en el que se inscriben tanto éste como los demás textos que componen la Monografía.

A la vez, dicho ámbito instituye la *dimensión cultural* como un *contexto histórico cercano* a los alumnos productores del escrito, en la medida en que los personajes del relato histórico que se conforman como el actor colectivo “campesinos”, son personas ligadas a los niños por sus propias relaciones familiares: se trata de los abuelos o bisabuelos, nombrados en la secuencia S12.

Tres de estos personajes históricos, aparecen incluso, dada su relevancia para la historia de la Santa Ana contemporánea, en la portada misma de la Monografía; se trata de Don Eloy Rojas Riasgo, Don Ezequiel Ríos Basaldú (Don Cheque, para los alumnos) y Don Eusebio Apolinar Rojas Riasgo, conocido cotidianamente en la comunidad como Don Pole.

Tal *contexto histórico*, que es *cercano* no sólo a los alumnos sino a las personas que habitan actualmente en la comunidad, pudo ser

una de las dimensiones que condujo al Comité de Padres,⁴¹ a que la *Monografía* fuera designada desde el comité referido como *El libro de la Comunidad*. Tal designación señala, implícitamente, una identificación de los habitantes de Santa Ana con el contenido general de la *Monografía*, y una adhesión a la identidad de los principales personajes que se configuran en el relato histórico conforme a los contenidos ahí planteados.

Por lo demás, a través de los parámetros (nivel 2) de la *situación comunicativa* y del contexto del texto producido, pudimos localizar y caracterizar las *instancias de enunciación*, conforme las hemos marcado a lo largo de las catorce secuencias que componen el relato.

Inicialmente, y en la mayoría de las secuencias, se narra desde el *impersonal*, mientras que en las secuencias S3 (“*este cacique*”), S5 (“*este señor*”) y S10 (*estos* como anáfora de *policías*) puede advertirse, a través de los demostrativos, la presencia implícita de una instancia de enunciación desde la *primera persona*.

Finalmente, la secuencia S14 pone en escena un enunciador citado de *tercera persona*: “Cuentan que...”, cuyo modo es el del estilo indirecto, el cual depende de la enunciación impersonal en tanto que es referido desde ésta. Respecto a las preguntas de Jolibert (2009) en torno al enunciador y al enunciatario, podemos caracterizar al primero, como una *instancia impersonal*, por ello *no marcada*, que introduce dos voces adicionales: una *primera persona implícita*, cuya presencia se marca en los demostrativos, y una *tercera persona explícitamente marcada* por la cita indirecta “Cuentan que...”.

Si hubiera que decir, materialmente, quiénes escribieron/prodijeron los textos “Origen” y “Fundadores” que integran el tema “Historia de la comunidad”, podemos remitirnos como respuesta

⁴¹ El Comité de Padres fue reunido por las maestras de la escuela Vicente Guerrero en diciembre de 2008, a propósito de una sesión informativa a la que ellas los convocaron para informarles sobre las tareas que estaban realizando sus hijos para el proyecto escolar de la *Monografía* (c.f., en la primera parte: “Interacción entre las maestras y los padres de familia”).

al equipo responsable coordinado por Guadalupe Rojas Fuentes⁴² (de 6° grado). Por lo demás, las situaciones de entrevista sobre este tema constituyen el *contexto* de los textos producidos, conforme lo precisamos en el capítulo anterior (“De las maestras a los alumnos: planteamiento y temas iniciales”).

Por lo demás, los primeros enunciatarios de la versión escrita de “Historia de la comunidad” fueron los alumnos que integraron los otros equipos de la escuela y sus maestras. Otros destinatarios posibles podrían ser los mismos entrevistados durante la indagación del tema, así como otros tantos lectores posibles del pueblo, de la zona escolar, de Sola de Vega e incluso de la Ciudad de Oaxaca. Este conjunto de destinatarios no sólo lo son para los textos “Origen” y “Fundadores”, sino para toda la serie temática de textos que constituye la *Monografía* publicada.

Cabe precisar en este punto que los destinatarios potenciales de la *Monografía* quizá no sean los que se plantearon explícitamente los alumnos al producir los textos. Sin embargo, dado el alcance de lectores potenciales de la *Monografía* una vez publicada, es posible plantearse un ámbito de difusión más extenso que el que de inicio tuvieron en cuenta los alumnos y sus maestras (c.f., el capítulo V: “Hacia la publicación y presentación del Libro de la Comunidad”, primera parte).

Respecto al *propósito* por el cual los alumnos escribieron “Historia de la comunidad”, así como los demás textos que componen

⁴² El equipo a cargo de “Historia de la comunidad” estuvo integrado por los alumnos Guadalupe Rojas Fuentes y Joaquín Rojas Ríos, ambos del 3er ciclo; Miriam Rojas Escamilla, Luis Eduardo Rojas Carreño, Misael Rodríguez Alonso, José Rojas Fuentes y Leticia Rojas Vásquez del 2º ciclo; Jazmín Rojas Vásquez, Karla Martínez Ríos, Andrés Rojas Vásquez, Ana Yasmín Miguel Escamilla y Maricruz Rojas García, del 1er ciclo. El equipo se encargó de las entrevistas correspondientes al tema, las cuales se realizaron, principalmente, a las siguientes personas que enfrentaron al cacique durante la Revuelta: Don Conrado Rojas Riasgo (DEP), Don Eloy Rojas Riasgo, Don Eusebio Apolinar Rojas Riasgo, Don Ezequiel Ríos Basaldú; Doña Sofía Rojas Riasgo, Doña Elisa Rodríguez Ríos, Doña Alejandrina Ríos Calvo y Doña Rosalía Figueroa Ríos, todos ellos “Fundadores” de Santa Ana en el periodo posterior al cacique y tras derrocarlo.

la *Monografía*, nos remitimos a ese propósito, conforme parece hallarse explícito para la versión íntegra de la *Monografía* publicada, en el apartado correspondiente a la “Introducción”:

Este trabajo se realizó con el *propósito* de rescatar los conocimientos e historias de la comunidad, historias que se encuentran olvidadas pero que han formado parte de los cimientos de una cultura, los cuales merecen una oportunidad más, para vivir y *dejar huella escrita* en los corazones de sus *propietarios* (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 6, cursivas nuestras).

Conforme a esta cita, el *propósito* aparece explícito: “rescatar los conocimientos e historias de la comunidad” por la vía de la escritura, debido a que esos saberes e historias permanecen o permanecían, en el momento de su escritura, “olvidadas”.

La escritura de la *Monografía* marca una “huella escrita” para unos *destinatarios precisos*: los *propietarios* de esos conocimientos e historias; es decir, la generación que legó a la nueva la situación actual, cabe precisar, conforme al texto “Origen”, un periodo ya liberado del cacique, donde los “Fundadores” han inaugurado una nueva etapa desde que, tras echar al cacique, lograron que se emitiera el *Acta del Territorio*, la cual es un *acta comunitaria, sin propietarios específicos* y, como resultado de la Revuelta, no incluye, por tanto el nombre del cacique como propietario, tampoco de la hacienda,⁴³ y menos aún de Santa Ana como propiedad del cacique.

Algunas cuestiones más en las que, como lectores de “Origen” podemos adentrarnos, atañen al *significado del texto producido*, al

⁴³ En la *Monografía* publicada, la versión de “Historia de la comunidad”, asienta en su párrafo número 20 que, tras la victoria de los campesinos sobre el cacique, la hacienda fue destruida: “Cuando los campesinos ganaron la guerra, estaban tan molestos e indignados que quemaron la hacienda, cuando ésta ya había sido saqueada por personas de otros lugares que se llevaron todo lo que había de valor” (Alumnos de la Esc. Prim “Vicente Guerrero”, 2009, p. 12). De modo tal que el Acta del Territorio (14 de mayo de 1973), ni siquiera menciona esta propiedad emblemática del cacique, pues ya no existía como tal, sino apenas sus ruinas.

contenido de éste, el que abordaremos conforme al *plano discursivo textual* en el marco del cual situamos los recursos lingüísticos, gráficos y textuales que los alumnos pusieron en juego al producir el texto “Origen”.

En la medida en que tanto el contexto general de “Origen” [N1] como los parámetros de la situación comunicativa y textual [N2] coinciden con las mismas dimensiones culturales de Santa Ana, así como de los componentes implícitos de la comunicación en todos los demás textos que integran la *Monografía*, prescindiremos de la descripción de estos dos niveles [N1 y N2] en el análisis de la *enunciación* de todos los demás textos de la *Monografía*, a menos que se destaquen otros componentes diferentes o relevantes a los planteados aquí, en el plano contextual enunciativo.

No obstante, en cada texto atendemos exhaustivamente a la identificación de los procedimientos/elecciones de la o las instancias de enunciación [N2], observando cada vez cómo se definen a través de los demás índices textuales [N3 al N7] marcados a lo largo del discurso producido.

Como hemos señalado antes, la definición de las instancias de enunciación constituye el eje fundamental, al que apoyan en su construcción los siete niveles lingüísticos. En ese sentido, nuestra tarea analítica parte de localizar las marcas o índices en las que se articulan las instancias de enunciación al constituir los procedimientos de cohesión sintáctica y coherencia semántica [N5], los cuales permiten generar, junto con los demás niveles, especialmente los niveles N6 y N7, el efecto de sentido global de cada texto producido por los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero.

b) El *plano discursivo textual*, que abarca el tipo de texto (N 3) y su silueta como composición gráfica que remite a una *superestructura* (N 4), nos permitió realizar la *segmentación* de “Origen” en las catorce *secuencias* antes marcadas, las cuales se hallan integradas a partir de los procedimientos semióticos de los *desembragues actorial, temporal y/o espacial*.

Conforme lo precisamos antes en el capítulo final de la segunda parte sobre los tipos de texto de la *Monografía*, “Origen”, puede definirse como un *relato histórico* que, en esencia, corresponde temáticamente a “Historia de la comunidad”.

En relación con los niveles 4 y 5, al considerar la silueta/superestructura como soporte del contenido histórico, observamos una marca sintáctica relevante en la secuencia S10: “estos”, que es la anáfora, un sustituto nominal de los “policías” del gobernador, al servicio del cacique, los cuales permanecieron en Santa Ana aún después de que los campesinos solicitaron explícitamente al gobernador la salida de aquellos de la comunidad.

La anáfora, que se sitúa en una de las secuencias que comprenden la Revuelta, transformación esencial ésta última de la situación de sometimiento de los campesinos, trae consigo el desarrollo del relato: remite a los actores colectivos antagonistas que sostienen el conflicto y que, a juzgar por la decisión de gobernador, se mantiene vigente con la presencia de “sus” policías en Santa Ana. Así, tal sustituto es un recurso de *cohesión* sintáctica y textual entre los momentos básicos del relato: la anáfora, situada en la fase de transformación, trae consigo la situación inicial y el desenlace del conflicto.

El otro elemento que Jolibert (2009, p. 218) incluye en el nivel 5, correspondiente a la *cohesión* y la *coherencia*, refiere al empleo de los *conectores*, los cuales, en “Origen”, cumplen tal función sintáctica a través de los desembragues léxicos o frásicos (niveles 6 y 7), los cuales marcan la apertura de cada secuencia mediante figuras actoriales, temporales o espaciales.

Por lo demás, si los desembragues constituyen el conjunto de recursos sintácticos por medio de los cuales se manifiesta la *cohesión textual*, el esquema de los tres momentos básicos en los que se desarrolla el relato histórico, conforman, junto con los procedimientos de desembrague-cohesión, la coherencia discursiva global de “Origen”:

Situación inicial [S1 a la S5] → Tr-Revuelta [S6 a la S12] → Desenlace [S13 y S14]

Tal esquema da cuenta del desarrollo semántico por el cual progresa nuestro texto hacia el desenlace: la separación definitiva del cacique de su mayor objeto valor: la hacienda y el trabajo de los campesinos sometidos a su antiguo orden, bajo su jerarquía dominante impuesta a aquellos. Ahí, la Revuelta es la transformación sustancial que da lugar al nuevo orden para Santa Ana, del cual los alumnos escritores son herederos directos.

Cabe advertir que nuestro texto mantiene, en las 14 secuencias que lo componen, una dominancia de desembragues actoriales (S1 a la S7; S9, S11, S12, S13 y S14), lo cual indica, de manera contundente, la perspectiva del actor colectivo protagonista, éste último bajo la figura de los campesinos o, directamente, en la figura de Santa Ana. El otro punto de vista que se manifiesta, implícita e indirectamente, es el del antagonista en las secuencias donde aparece como actor.

Por lo demás, la perspectiva de la instancia impersonal de enunciación que es la principal, en tanto que toma a su cargo directamente la enunciación de 11 de las 14 secuencias que componen el relato, se coloca más cercana y empática al recorrido accional de los campesinos, así como más próxima a los valores principales de estos, según se condensan en la secuencia S6: *“Los campesinos se cansaron de los malos tratos y se empezaron a organizar para pelear por su libertad y sus tierras”*.

De modo tal que la perspectiva enunciativa privilegia y justifica el *deber-hacer*, *la obligación de la lucha armada*, dimensión axiológica del recorrido de los protagonistas, así como la dimensión ideológica, el *deber ser*, del cual los protagonistas son portadores.

En ese sentido, resulta al menos curioso que “Origen” no presente un solo desembrague espacial y manifieste apenas tres desembragues temporales (S8, S10, S13dt-a), de los cuales un desembrague es temporal/actorial (S13).

El pasaje de una a otra secuencia, además de identificarse por los desembragues actoriales que constituyen un criterio en el plano del contenido enunciado, es posible relacionarlo con un recurso que

Jolibert (2009, pp. 220-221) llama *no lingüístico*: se trata de la *puntuación* y de los “valores” que ésta “traduce”.

La puntuación en todos los textos de la *Monografía* constituye nuestro primer criterio de segmentación de las secuencias. Luego, la agrupación de éstas en *situación inicial*, *transformación* y *situación final* (o resultante), nos permite plantear una forma de progresión narrativa, la cual, anclada sobre la cohesión textual, es la base semántica de la coherencia discursiva global, representada bajo el esquema de los tres momentos básicos que hemos referido.

De tal modo que la “puesta en página” del texto a través de la puntuación como índices de los párrafos-secuencias u oraciones secuencias, nos aporta una vía inicial de la segmentación, la cual en el siguiente momento puede ser confirmada bajo las figuras de los desembragues. Se trata de los “índices” o marcas propias de la *cohesión textual*. Por lo demás, al observar la *articulación* entre las secuencias es posible advertir la progresión semántica, la cual remite a la *coherencia discursiva* global. Cohesión y coherencia, como sabemos, constituyen los procedimientos sintáctico y semántico, respectivamente, que articulan y son responsables del desarrollo de la progresión semántica y del efecto de sentido global del texto (nivel 5).

El recorrido, que va de una secuencia a otra mediante los recursos de la puntuación y de los *desembragues*, nos permite una vía para observar la progresión semántica del texto; ahí un componente esquemático de su coherencia global está representado por los tres momentos narrativos básicos planteados antes: situación inicial, transformación y situación final consecuyente.

Ese mismo trayecto narrativo nos permite poder observar la trama conflictiva de los actores protagonista/antagonista, así como algunos elementos en cada secuencia, relativos a los valores del universo semántico, tanto desde el punto de vista de los actores como desde la perspectiva de la instancia de enunciación que, en el caso de “Origen”, se halla caracterizada por su frecuencia como una enunciación impersonal.

En términos de tal progresión semántica del relato histórico, y vinculándola a los tres momentos que componen el esquema narrativo básico de “Origen”, es posible plantear en el universo semántico del relato, un cambio axiológico e ideológico radical: la transformación del poder del cacique sobre la gente de Santa Ana en una organización política autónoma de propiedad colectiva (c.f. Acta del Territorio, nota 52); tal cambio pudo operarse a través de la lucha que libraron los campesinos contra el cacique.

La consecuencia que la situación final nos aporta como desenlace, consiste en la *inversión* de los valores iniciales impuestos por el antagonista, los cuales son sustituidos por la vía de un *deber hacer* explícito, que conduce a los actores sociales protagónicos a la lucha armada contra el cacique, que instala en Santa Ana un *deber ser* propio de una nueva dimensión ideológica como el valor que ha sido alcanzado a través de la guerra librada contra el antagonista histórico.

c) Finalmente, el *plano semiolingüístico*, que abarca las figuras del lenguaje y las diferentes *categorías gramaticales* (nivel 6); se expresan en nuestro texto por los *procedimientos de concordancia*, entre el verbo y la persona gramatical a la que remite, información morfológica, comprendido por *microestructuras léxicas* tales como los sufijos (nivel 7).

Cabe precisar que los niveles sintáctico y morfológico atraviesan los dos planos anteriores, pues constituyen el componente morfosintáctico que estructura las oraciones, el léxico y, entre ambos, el contenido y las marcas de cada secuencia.

Una precisión más: las *elecciones* de la enunciación en “Origen” atraviesan los tres planos y los siete niveles de conceptos lingüísticos, como pude advertirse en la descripción analítica, aportándonos en ese trayecto su coherencia discursiva.

Tal coherencia es articulada al efecto semántico global: la transformación de las relaciones económica, productiva y social entre los campesinos y el cacique, para dar paso, tras la Revuelta y el

triunfo de los campesinos, al estatus autónomo de la comunidad, heredado por los campesinos de entonces y, desde esa lucha, a las siguientes generaciones.

HISTORIA DE LA COMUNIDAD: FUNDADORES

(TEXTO NARRATIVO DESCRIPTIVO)

El micro texto “Fundadores” se presenta como un subtema de “Historia de la comunidad”, que da continuación al anterior, “Origen”. Presenta apenas dos secuencias y está narrado desde una instancia impersonal.

FUNDADORES

[S1 da] *Las primeras personas* que llegaron a Santa Ana después de la Revuelta fueron: Doña Rosalía Figueroa, Don Juan Rojas, Don Conrado Rojas Riasgo, Don Eloy Rojas Riasgo, doña Elisa Rodríguez, Don Apolinar Rojas Riasgo y doña Rutila Carreño.

[S2 dt-a] *Con el tiempo, los fundadores del actual* Santa Ana fueron invitando a más personas, y así fueron llegando de los pueblos vecinos y se quedaron a vivir en la comunidad.

Aun cuando este micro relato se narra desde una enunciación impersonal, en la secuencia S2 es posible advertir una incursión de la *primera persona implícita* a través del adjetivo “actual” el cual, en ese caso, corresponde a la marca propia del tiempo presente que caracteriza el “ahora” de la enunciación en primera persona. Simultáneamente, el “aquí”, que corresponde al componente espacial de esa enunciación, se desprende de la misma expresión: “el *actual* [pueblo de] Santa Ana”. Por lo demás, los tiempos verbales mantienen el predominio del pasado.

Como se advierte, algunos de los “fundadores” son los propios campesinos que pelearon contra el cacique (c.f. S12 de “Origen”). Se trata de Don Juan Rojas (DEP), Don Conrado Rojas Riasgo (DEP), Don Eloy Rojas Riasgo y Don Apolinar Rojas Riasgo. Doña Elisa Rodríguez es la esposa de don Eloy, mientras que doña Rutila Carreño es la esposa de Don Apolinar, ambas junto con otras

tantas mujeres de Santa Ana,⁴⁴ también lucharon contra el cacique y sostuvieron con su trabajo a sus hijos y maridos mientras estos últimos huían de los policías del hacendado. Estas mujeres “se encargaban de hacer de comer para todos y de esconder lo poco que tenían para evitar que los soldados y gente del cacique se los arrebataran” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 11).

Como se advierte, “Fundadores” inicia en la secuencia S1 con un procedimiento de mera *enumeración* de los nombres de quienes se instalaron en la comunidad tras la Revuelta, y luego continúa con el relato breve de la secuencia S2, donde se describe cómo fueron llegando otros pobladores de Santa Ana, procedentes de comunidades cercanas.

La secuencia S1 se abre con un desembague Actorial que da lugar a la enumeración de los “Fundadores”, en tanto que la segunda secuencia, se despliega a través de un desembague temporal, seguido del componente actorial: las demás personas que llegaron a fundar Santa Ana. A continuación, comentamos someramente los recursos de los siete niveles que componen los tres planos de análisis en el texto “Fundadores”.

a) El *plano contextual-enunciativo del texto* mantiene el mismo contexto general (nivel 1 [N1]) y dimensiones culturales que “Origen”, es decir, *simétrico contexto cercano de la historia y la cultura comunitaria*. Ahí, los parámetros (nivel 2 [N2]) de la *situación*

⁴⁴ Al respecto, el texto “Fundadores” en la versión publicada, algo más extensa que la penúltima versión que aquí analizamos, refiere el siguiente pasaje: “Después de la guerra, los primeros en llegar al territorio de Santa Ana fueron: Don Juan Rojas (DEP) y su esposa Doña Rosalía Figueroa Ríos; Don Ezequiel Ríos Basaldú y su esposa Alejandrina Ríos Calvo; Don Eloy Rojas Riasgo y Doña Elisa Rodríguez Ríos; Don Antonio Rojas Arreola y su esposa Benita (DEP); Don Odilón Barragán y su esposa Silvia Escamilla (DEP); Don Conrado Rojas Riasgo (DEP) y su esposa María del Refugio Ríos (DEP); Don Eusebio Apolinar y la Señora Rutila Carreño Basaldú [...] el señor Luis Rodríguez (DEP) y la señora Sofía Rojas Riasgo” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, pp. 13-14).

comunicativa y del contexto permiten caracterizar la *instancia de enunciación* como impersonal, con la breve incursión de una instancia implícita de primera persona en la secuencia S2.

En torno al enunciatario, como en el texto precedente, la figura del destinatario puede tomar dos posiciones: los demás alumnos de la escuela que conformaron a los otros equipos a cargo de los demás temas, y a la misma comunidad en general, particularmente los entrevistados.

Quizás el efecto principal de “Fundadores”, junto con su propósito, consiste en dejar sentados, por escrito, algunos de los nombres de quienes refundaron Santa Ana tras la Revuelta.

b) El *plano discursivo textual* que implica el tipo de texto (Nivel 3 [N3]), se resuelve como un micro relato histórico, plenamente dependiente de su antecesor. La silueta coincide con la de una pequeña narración.

En ese tenor, la composición gráfica, la *superestructura* (nivel 4 [N4]) del micro relato, nos condujo a la *segmentación* del texto en dos *párrafos secuencia*. Hemos señalado ya el lugar de los desembragues actorial y temporal, así como su relación con el contenido enunciado.

Los desembragues actorial y temporal, en tanto que índices de *cohesión* sintáctica (nivel 5) se distinguen, en el caso de la primera secuencia, por el acceso a la enumeración de algunos nombres de los “Fundadores”; en la segunda secuencia, el desembrague temporal/actorial introduce un contenido final, no sólo del micro relato, sino de éste y de “Origen”, al narrar cómo se fue poblando Santa Ana tras la Revuelta.

De tal modo que la *progresión semántica* (nivel 5 [N5]) del micro relato abarca y extiende el *desenlace* del relato histórico previo; implica en este procedimiento, la *coherencia discursiva* global de “Historia de la comunidad”.

c) En el *plano semiolingüístico* cabe destacar una sola categoría gramatical (nivel 7 [N7]) que nos permitió identificar a las *instancias*

de enunciación: fue el adjetivo en la frase nominal [nivel 6 [N6]] “el actual (pueblo de) Santa Ana” de la secuencia S2, el cual relacionamos con la presencia de la primera persona implícita, mediante esos componentes temporal (“ahora”) y espacial (“aquí”) propios de una enunciación subjetiva (de primera persona).

En oposición a esta enunciación, la secuencia S1 y la mayor parte de la S2 son narradas desde una instancia de enunciación impersonal; es decir, no marcada y tácita. Por su parte, las frases que funcionan como desembragues del micro relato en la secuencia S1 (“Las primeras personas”) y de la propia secuencia en S2 (“Con el tiempo, los fundadores”) son nominal la primera y prepositiva la segunda, pertinentes, o mejor, rigiendo los contenidos actorial y temporal/actorial que introducen y desarrollan los alumnos enunciadores a lo largo del discurso.

LÍMITES Y COLINDANCIAS (TEXTO GEOGRÁFICO-JURÍDICO)

El tercer texto de nuestra *Monografía* comprende el tema de los “Límites y colindancias” de Santa Ana Trapiche. Se trata de un texto geográfico jurídico, si incluimos aquí el subtema “Actas del territorio”.

A juzgar por la presencia frecuente de los verbos en presente, propios quizá de un “presente descriptivo”, “Límites geográficos” está narrado en primera persona [N2], implícita en los verbos en presente, tiempo que predomina en el texto, en contraste con la ausencia de los tiempos verbales en pasado.

Límites geográficos

[S1 da] *Los pueblos vecinos de Santa Ana son: Potrero, Los Morales, San Isidro Ojo de Agua, Los Sabinos y Huatzán.* [S2 da] *Así lo definieron los primeros pobladores, quienes hicieron las mojoneras para conocer los límites de cada población.*

[S3 da] *Las personas que entrevistamos en este tema nos dijeron que en la comunidad hay cinco mojoneras que delimitan el territorio de nuestro pueblo con el de las comunidades vecinas.*

[S4 de] *Las mojoneras que existen son:*

La del Ovo, que está al este y señala los límites con Potrero.

La del Alacrán y los Postes Cuaches se encuentra al norte y señala los límites con el pueblo de Los Morales.

- [S5 de] *La del Zapote Negro está al oeste y señala los límites con San Isidro Ojo de Agua.*
[S6 de] *La Piedra de los compadres está al sur y señala los límites con Los Sabinos. Huatzán se limita con la línea recta que forma la mojonera del Ovo y la Piedra de los Compadres.*
[S7 de] *Unir las mojoneras en línea recta da como resultado los límites territoriales de Santa Ana Trapiche.*

La secuencia S1 inicia con un desembrague actorial “*Los pueblos vecinos de Santa Ana*”, que gracias al verbo en presente (“*son*” [N7]) nos permite reconocer el componente temporal (“*ahora*”) propio de la enunciación en primera persona [N2]. Los demás verbos en presente a lo largo de todas las secuencias establecen la regularidad de la enunciación desde la primera persona, dimensión que tiene que ver con la *cohesión sintáctica* y *coherencia discursiva* a lo largo del texto [N5], procedimientos que permiten visualizar, desde la silueta-superestructura [N4], la composición narrativa descriptiva característica de este tipo de texto [N3].

Al desembrague actorial de la secuencia S1, le sigue la *enumeración* [N6] de los pueblos vecinos: “Potrero, Los Morales, San Isidro Ojo de Agua, Los Sabinos y Huatzán”. La S2, inicia con un nexos (“*Así*”) al que le sigue una frase verbal, recursos de *cohesión sintáctica* y luego el desembrague actorial (“*Así lo definieron los primeros pobladores*”).

Cabe hacer notar que, la secuencia S3, la cual se abre con un desembrague actorial, introduce una enunciación citada en tercera persona: “*Las personas que entrevistamos en este tema nos dijeron que...*”. Como se advierte, en esta misma secuencia se define explícitamente la enunciación en primera persona del plural.

El *presente descriptivo* de las siete secuencias define entonces la enunciación en primera persona, que se explicita desde el plural a partir de la secuencia S3.

Cabe enfatizar que los verbos en presente en todo el texto, los cuales constituyen lo que hemos llamado “presente descriptivo”, contribuyen a producir el efecto de un *recorrido visual* por los límites geográficos de la comunidad.

Por lo demás, la misma S3 introduce la siguiente enumeración de las “cinco mojoneras que *delimitan* el territorio de *nuestro pueblo* con el de las comunidades vecinas”. Tal *enumeración*, que abarca las secuencias S4, S5 y S6, constituye el procedimiento mayor de cohesión textual [N5].

La secuencia S7 cierra el texto descriptivo: “*Unir las mojoneras en línea recta da* como resultado los límites territoriales de Santa Ana Trapiche”. Esta secuencia final aparece como un efecto de cierre del recorrido espacial, trazando una especie de “redondeo” de los espacios que se unen al mismo tiempo que concluye el texto.

Cabe destacar que, en este texto, hay un predominio de los desembragues espaciales, recurso semánticamente coherente, junto con la *enumeración* inicial en la S1 y la *enumeración* que abarca de la S4 a la S6, con el contenido semántico del texto, que traza un *recorrido descriptivo* por las mojoneras que delimitan a Santa Ana de otras comunidades.

El *recorrido espacial* de este texto narrativo descriptivo se ancla a los procedimientos de *enumeración*, a partir de los cuales sostiene la *cohesión sintáctica* y la *coherencia semántica* del discurso en el trazado espacial que, circularmente, se inicia en la S1 y se cierra en la última secuencia S7.

Como se advierte en este texto, los componentes enunciativo y textual-discursivo se articulan de un modo apenas separable en las marcas de los niveles frástico-oracional y morfológico. En esa organización, los procedimientos de cohesión y coherencia (N5) se encargan de ligar y sostener el recorrido espacial “circular” que traza la significación textual.

LAS ACTAS TERRITORIALES (TEXTO GEOGRÁFICO-JURÍDICO)

El segundo texto del tema “Límites y colindancias” corresponde a las “Actas territoriales”, y está enunciado en primera persona, de modo similar al texto precedente. Se integra por cuatro secuencias.

En tanto “Actas del territorio” menciona e incluye en la versión publicada una de esas Actas, hemos considerado este texto como *jurídico* (N3) dado su carácter reglamentario y prescriptivo.

Actas territoriales

- [S1 da] Santa Ana *tiene* tres actas de territorios, que fueron hechas por el vocal de bienes comunales, el agente municipal y los pobladores. *Estas actas se encuentran actualmente* en la agencia.⁴⁵
- [S2 da] *Los pueblos vecinos ya saben* hasta dónde *están* los límites de terreno, y si no los *respetan* los *llaman* a una reunión donde *participan* todos los ciudadanos del pueblo [S3 da], y si no *llegan* a ningún acuerdo *llaman* al de bienes comunales del Municipio de Villa Sola de Vega para darle una buena solución al problema.
- [S4 da] En otras ocasiones, cuando las actas no *se respetan* y las autoridades pertinentes no *toman* cartas en el asunto, el problema *se vuelve* más grande y sin una pronta solución.

⁴⁵ En la *Monografía* publicada se incluye una de estas Actas del Territorio, fechada el 14 de mayo de 1973. A continuación transcribimos su contenido, por cuanto se halla vinculada a los límites y colindancias de Santa Ana Trapiche y a la actual organización política autónoma de la comunidad en manos de sus pobladores. Santa Ana Trapiche, Villa de Sola de Vega, Oaxaca [14 de mayo, 1973].

ACTA DEL TERRITORIO

En la agencia de policía rural de Santa Ana perteneciente al municipio de Villa Sola de Vega, Oaxaca, siendo las ocho horas del día *catorce de mayo de mil novecientos setenta y tres*, reunidos en el lugar denominado la Mojonera del Cerro del Alacrán los CC Rafael Núñez Calvo, Félix Calvo Rojas, Josué Calvo Rendón, Juan Zarate Quiroz y Bernabé Rodríguez Díaz, presidente municipal constitucional, síndico municipal, procurador y regidores activamente, mismos que componen el H. Ayuntamiento de Villa Sola de Vega, Oax., así como los CC. Juan Rojas Riasgo, Esteban Rojas Rodríguez, Antonio Rojas Arreola, Catalino Arreola García, Agente de Policía Rural de Santa Ana, Sola, así como la asistencia de los ciudadanos de las secciones de Lazo, el Potrero y Ojo de Agua de esta misma jurisdicción se procedió a marcar los puntos y colindancias de la jurisdicción de "Santa Ana", los cuales quedan marcados de la siguiente forma: 1 (UNO) tomando como punto de partida la Mojonera del Cerro del Alacrán en línea recta a la carretera que va a Puerto Escondido donde se encuentra una piedra grande y dos postes de la línea de Telégrafos Nacionales por toda la carretera hasta el lugar denominado PIE DE MOGOTE GRANDE, donde esta un tejehuaje grande en línea recta a donde se puso una mojonera provisional de ese punto en línea recta a la Mojonera del Zapote Negro y de ese punto en línea recta al pie de la Piedra de los Compadres, pasando al pie de un higo negro y de la piedra de los compadres en línea recta a la Piedra del Rayo y de ese punto por todo el río de los Sabinos hasta la junta del mismo río en Guazán y siguiendo a Piedra Negra, siguiendo en línea recta hacia la Mojonera del OBO (y de este punto en línea recta a la Mojonera del Cerro del Alacrán, punto donde se cierra el lindero de la jurisdicción de la agencia de Policía Rural de Santa Ana, Sola de Vega, quedando pendiente de toma un acuerdo entre todos los ciudadanos de la Sección 5/A. (Quinta) El Potrero para ver si después se agrega la extensión de terreno que marca de la Mojonera del Ovo en línea recta al NARANJITO que se encuentra a la orilla del Río del Potrero el cual baja a GUAZÁN donde le dicen río de Guazán entonces sería el lindero del NARANJITO por todo el río de los SABINOS. Después de tomar el parecer de todos los presentes y no teniendo otro asunto que tratar se dio por concluida la presente en el lugar de partida o sea en la Mojonera del Alacrán, firmando de conformidad los que intervinieron, siendo las catorce horas del mismo día y año; Damos fe. EL PRESIDENTE MUNICIPAL DE VILLA SOLA DE VEGA, OAXACA.

Y después aparecen todos los nombres de las personas que asistieron a esta reunión.

Esta transcripción del Acta es cortesía de Migdalia Luna Cruz, 23 de septiembre de 2010.

El texto se compone, como señalamos previamente, por cuatro secuencias y está narrado, como el texto que le precede, predominantemente en primera persona, pero, en este caso, tal instancia se halla implícita. Es posible reconstruir una enunciación [N2] desde la primera persona a través de las marcas frecuentes constituidas por los *tiempos verbales* en *presente* [N5, N6 y N7], además de un demostrativo y un adverbio de tiempo en la primera secuencia. El dominio del presente descriptivo constituye el componente temporal ("ahora"), que indica la presencia implícita en este texto, a diferencia del anterior, de la instancia de enunciación en primera persona.

Organización textual y desarrollo temático

Por medio del demostrativo en la secuencia S1 (N7), el sujeto de enunciación (N2) se pronuncia sobre un contenido esencial del texto “*Estas Actas*” que dice, “*se encuentran actualmente en la agencia*”.

El efecto semántico de esta mención a las “Actas” como documento físico que se halla “resguardado” en la Agencia Municipal alude, en el contexto antecedente de la Monografía [N1], a la Revuelta que los campesinos de la comunidad libraron contra el cacique: por efecto de este acontecimiento, es que las “Actas del territorio” son resguardadas por el agente municipal en la “agencia”, quien representa a la *autoridad colectiva*, en tanto que el contenido del *documento jurídico* [N3] establece los “límites” territoriales de Santa Ana sin pronunciarse nominalmente por ningún propietario individual (c.f. nota 52).

La secuencia S2 pone en escena, mediante el desembrague, a un actor colectivo “*Los pueblos vecinos*”, quienes son caracterizados por un *saber prescriptivo*: “*ya saben hasta donde están los límites del terreno*”, saber que limita su actuación respecto a la jurisdicción política y territorial de Santa Ana.

Tal advertencia se halla ligada al documento jurídico y jurisdiccional [N3] de las “Actas del Territorio”, que han de “respetarse” a fin de evitar conflictos mayores (S3) que involucrarían a una jurisdicción mayor: “el agente de bienes comunales del Municipio de Villa Sola de Vega para darle una buena solución al problema”; es decir, para restablecer los límites geográficos de Santa Ana.

Desde el desarrollo del contenido jurídico [N5], la instancia de enunciación en primera persona continúa explorando las consecuencias de un conflicto territorial en potencia “de no respetarse las actas”: “En otras ocasiones cuando las actas no *se respetan* y las autoridades pertinentes no *toman* cartas en el asunto, el problema *se vuelve* más grande y sin una pronta solución” (S4).

Como se advierte, las cuatro secuencias mantienen su *cohesión* (N5) a través de poner en escena, en cada una y mediante los

desembragues correspondientes, a los distintos actores y jurisdicciones que intervendrían en caso de un conflicto territorial y su potencial agravamiento, el cual se deja abierto a una duración temporal indefinida: “sin una pronta solución”.

De tal modo que este texto de temática *jurídica* funda su *coherencia discursiva* (N5) en el desarrollo semántico virtual de un relato de acontecimientos potencialmente conflictivos; en ellos radica lo que previene la prescripción, cuyos límites coinciden con los marcados en el “Acta del Territorio” de Santa Ana Trapiche.

RECURSOS NATURALES: FLORA, FAUNA Y MANANTIALES (TEXTOS ECOLÓGICO-JURÍDICOS)

El tema “Recursos Naturales” se compone de tres textos: “Flora”, “Fauna” y “Manantiales”, cada uno de los cuales es independiente de los demás, desde el punto de vista enunciativo. Sin embargo, atendiendo al criterio temático que parece organizar cada sección de la *Monografía*, los tres textos conforman una sola temática agrupada por el propio título. Dicha temática conforma, para decirlo con van Dijk (1983) y con Jolibert (2003, 2009), el *contexto* [N1] de cada uno de los tres textos.

El texto “Flora” se presenta desde una instancia de enunciación en la primera persona del plural, la cual alterna brevemente en dos secuencias con una enunciación impersonal.

Flora

[S1 da] *Las flores, las plantas y árboles forman la flora de nuestra comunidad. La flora ha cambiado un poco debido a la tala (corte) de árboles y los incendios forestales. [S2 da] Existe una gran diversidad de flores, entre ellas podemos encontrar: amapola, azucena, nardo, flor de jacaranda y magueyito, rosa cuache, etc. Algunas flores las podemos encontrar en los hogares y otras en el campo.*

[S3 dt] *En los días de muertos (del 31 de octubre al 9 de noviembre). Se adornan los altares de las casas y de las iglesias, con la flor de rosa cuache porque así es la costumbre.*

[S4 da] *Existe una variedad de árboles frutales como: mangales, platanares, árboles de limas, naranjales, árboles de limón, papayales, árboles de guanábanas, de anonas, de toronjas, entre otros.*

- [S5 da] *Estos se encuentran* en toda la población.
[S6 da] Además *las lomas de antes* estaban más verdes y llenas de árboles y plantas porque no había tantos habitantes como *ahora*.
[S7 da] *Santa Ana tiene* un clima que *está* en medio del clima tropical y frío, por lo tanto, su flora **es** diversa, con plantas de tierra caliente y fría.

El criterio de la segmentación del texto en párrafos-secuencias u oraciones-secuencias permite delinear la *superestructura* [N4]. En tanto que el contenido de esta forma, se perfila al identificar los desembragues y demás marcas sintáctico-semánticas [N5]. Como lo mencionamos al inicio, el texto está presentado desde *la primera persona explícita* mediante el pronombre “*nuestra* comunidad” de la secuencia S1, y por la misma primera persona plural en la perífrasis verbal “*podemos encontrar*” de la S2.

Al componente de la persona enunciativa [N2] le preceden y le siguen los verbos en *presente descriptivo* que conforman el componente enunciativo temporal (el “ahora” de la enunciación), cuya presencia es regular en las siete secuencias que integran el texto [N2, N7]. Por lo demás, el componente espacial se halla tácito en las secuencias S2 y S4: “*Existe [aquí]* una gran variedad de flores” y “*Existe [aquí]* una variedad de árboles”.

La secuencia S3 introduce una enunciación *impersonal*, enseguida del desembrague temporal (“*En los días de muertos*”), la cual se interrumpe en esa misma secuencia, dada la marca del presente (“*así es la costumbre*”), atribuible a la enunciación de primera persona. Desde esa misma instancia de enunciación se continúa la S4 y la S5 (*Estos [árboles] se encuentran* en toda la región”).

La S6 se retoma, casi por entero, desde la *enunciación impersonal*, caracterizada ahí por dos verbos en pasado contenidos en una *explicación* “*las lomas de antes estaban* más verdes”, “porque no *había* tantos habitantes”, incluyendo, en la segunda proposición, el argumento concluyente. Ambas proposiciones dan lugar a una *comparación* [N5 y N6], que devuelve súbita pero coherentemente la enunciación a la primera persona: “como *ahora*”, por la vía del componente temporal que la caracteriza mediante el adverbio [N7].

La secuencia S7 cierra el texto desde el presente descriptivo, el cual corresponde nuevamente a la enunciación en primera persona, misma que domina entonces sobre la enunciación impersonal. Además de la comparación que advertimos en la secuencia S6, otro procedimiento sintáctico es la *enumeración* [N5] en las secuencias S2 y S4. En S4, la instancia de enunciación enumera la “diversidad de flores”, mientras que en la S4 se enumera la “variedad de árboles frutales”.

Cabe destacar la dominancia de los desembragues actoriales en la mayoría de las secuencias [N5]: S1 “*Las flores, las plantas y árboles forman la flora*”; S2 “una gran *diversidad de flores*”, S4 “*Existe una variedad de árboles frutales*”; S5 “*Estos* [anáfora de “árboles”]”; S6 “*las lomas de antes*” y S7 “*Santa Ana*”.

Los principales *actores* son pues “flores” y “árboles”, es decir, las dos grandes taxonomías que conforman la “flora” que “*existe*” en Santa Ana. Entonces, la *regularidad de los desembragues actoriales* conforma el principal procedimiento de *cohesión sintáctica* y de *coherencia semántica global* [N5], lo cual permite la progresión temática [N5] de la descripción, valga “de lo existente” al inventariar, desde la instancia de enunciación, la vegetación de Santa Ana. Cabe destacar un juicio implícito, desde la *perspectiva* de la instancia de enunciación, en la secuencia S6, donde se compara la vegetación de “antes” con la actual: “*las lomas de antes* estaban más verdes y llenas de árboles y plantas *porque* no había tantos habitantes como *ahora*”.

Tenemos ahí, a nivel del desarrollo del contenido, quizás el carácter *ecológico* del juicio y del tipo de texto [N3] que porta un *deber ser* de *antes*, oponiéndolo al “*no deber ser*” de *ahora*: el exceso de “habitantes”. La instancia de enunciación proporciona un argumento contundente, que se constituye en la causa del estado actual descrito: “*porque* [antes] no había tantos habitantes como *ahora*”.

Dicho estado no deja de tener una carga disfórica: no es el estado deseable desde la perspectiva de las instancias de enunciación, tanto de la enunciación en primera persona ni de la impersonal.

El siguiente texto que compone el tema “Recursos Naturales” es “Fauna”, descrito como su antecesor, desde la enunciación en primera persona [N2], en este caso implícita a través de los tiempos verbales en el presente descriptivo a través de algunos demostrativos y mediante un adverbio temporal [N6 y N7]. El contexto textual, como en el caso anterior, tiene como marco temático común los “Recursos naturales” [N1]. “Fauna” tiene seis secuencias, en las que dominan los desembragues-conectores actoriales en cuanto a sus procedimientos sintácticos de *cohesión* [N5]. Como en el texto precedente, la *enumeración* se presenta como un recurso propicio para perfilar las taxonomías propias del tema. A continuación se aprecia la *silueta* del texto [N4], marcando en ella los desembragues que abren cada secuencia.

Fauna

- [S1 da] *La fauna está compuesta* por los animales que *existen* en la población. La fauna era bonita *antes* porque había más animales. [S2 dt-a] En *esos tiempos* las personas cazaban muchos animales, como: venado, comadreja, cuaño, conejo, zorro y coyote.
- [S3 dt] *Actualmente existen estos mismos animales* sólo que en menor cantidad. La cacería está prohibida en la población.
- [S4 da] También existen animales domésticos como: guajolotes, gallinas, patos, perros y gatos.
- [S5 da] Los animales peligrosos son: chuchupasle, coralillo, víbora de cascabel, tarántula, alacrán, chintlatagua y eslaboncillo.
- [S6 da] Animales inofensivos: entre estos se encuentran la culebra rayada, lagartija, perico, conejo, iguana, armadillo, codorniz, búho, burraca, tlacuache, vacas, burros, caballos y ardillas.

A diferencia del texto anterior, en éste la enunciación [N2] se establece desde la *primera persona implícita*, la cual podemos reconstruir por tres tipos de marcas [correspondientes a los niveles N6 y N7], a saber: los verbos en presente descriptivo en todas las secuencias, excepto en la S2 que se remonta al pasado; los demostrativos en la secuencia S2 (“*esos tiempos*”) y en la S3 (“*estos mismos animales*”) y, finalmente, a través del adverbio temporal en la secuencia S3 (“*Actualmente*”).

Advertimos, por lo demás, que la presencia de los desembragues-conectores de la mayoría de secuencias [N5] son *actoriales*, como en el texto anterior.

Simétricamente a la presencia de las *figuras actoriales*, el texto desarrolla cuatro series taxonómicas, mediante las cuales la instancia de enunciación aporta su *clasificación* de los animales de “la comunidad”. Cada una de estas taxonomías procede a través de la *enumeración*, recurso que tiene también en común con el texto que le precede.

Las cuatro *taxonomías*, que son presentadas mediante el procedimiento retórico de la *enumeración*, son las siguientes:

- Animales *cazados*, secuencia S2.
- Animales *domésticos*, secuencia S4.
- Animales *peligrosos*, secuencia S5.
- Animales *inofensivos*, secuencia S6.

Respecto al *contenido* que presenta la enunciación desde la primera persona tácita, las tres primeras secuencias, que numéricamente corresponden a la mitad del texto, desarrollan un juicio atribuible a dicha instancia de enunciación. Tal sanción se ejerce sobre la “cacería” excesiva en el pasado, la cual da lugar a su *prohibición* en el presente. Veamos cuáles son los componentes de ese juicio, que da lugar a una *sanción jurídica* [N3], a saber, la *prohibición* actual de la cacería.

La secuencia S1, define cómo se integra la “fauna” del lugar: “*La fauna está compuesta* por los animales que *existen* en la población”. Tras esta primera proposición, la instancia de enunciación externa un *juicio* que, de inicio, parece ser de carácter estético y bastante ingenuo: “La fauna era *bonita antes*”; apreciación que enseguida es reorientada a través de una *explicación* que justifica tal evaluación: “porque había más animales”. Tal explicación extiende sus argumentos a la secuencia S2: “En *esos tiempos* las personas cazaban muchos animales”.

La *enumeración* de las seis clases de *animales cazados* (venado, comadreja, cuñado, conejo, zorro y coyote) da lugar a una nueva evaluación que pone en escena el saldo de las acciones pasadas: “Actualmente existen estos mismos animales *sólo que en menor cantidad*”. En la frase adverbial subrayada se concentra el juicio sobre

la actuación de los “cazadores” en el pasado. Ese hecho del pasado, presentado como contundente, conduce, casi de modo natural, pero, sobre todo, necesariamente, a una perspectiva enunciativa que justifica la *prescripción-sanción*:

“La cacería *está* prohibida en la población”.

Tal prescripción, presentada con carácter definitivo y circunscrita a Santa Ana, rige en el presente desde una doble dimensión: *axiológica*: *no deber hacer*, e *ideológica*: el *deber ser* que ejerce la prohibición. En ambos dominios, la instancia de enunciación compromete su perspectiva, a merced de la explicación, argumentos y justificación aportados, en aras de la lógica, sobre los hechos del pasado y sus consecuencias en la prohibición del presente.

El tercer texto, que concierne a los “Recursos naturales” de Santa Ana, corresponde a “Los manantiales”; se compone de cinco secuencias, mismas que integran su silueta [N4] como un tipo de texto narrativo [N3]. Estas secuencias son enunciadas mediante una alternancia de enunciaciones que van del impersonal a la primera persona [N2], como veremos.

El contraste entre lo que sucedía en el pasado y lo que ocurre en el presente se vuelve más evidente en este texto que en el anterior, a partir de los recursos de cohesión sintáctica representados por los desembragues [N5 y N6]. Incluso la marca temporal [N7] del pasado inaugura el discurso.

Los manantiales

- [S1 dt] *Antes las personas* obtenían agua para tomar de pocitos; el agua era limpia, los arroyos traían el agua muy limpia, sin tantos químicos. Además, antes el río tenía una cantidad abundante de agua; sin embargo, ésta ha ido disminuyendo de manera considerable a través del tiempo.
- [S2 da] *El número de manantiales* es el mismo que antes, pero *ahora nace* menos agua porque han cortado muchos árboles y han contaminado tanto el suelo como el agua.
- [S3 da] *Algunos manantiales* se ubican en los terrenos de Don Celerino, Don Margarito y Doña Lucía.
- [S4 dt-e] *Actualmente, en la población* existe el agua potable, por lo cual se construyeron tanques de agua en diversos puntos de la comunidad para abastecer a todos los habitantes.
- [S5 dA] *Nuestra tierra* es muy productiva y generosa porque *tenemos* suficiente agua y todo lo que *sembramos se da*. Por eso *pensamos* que es necesario empezar a cuidar el agua, porque de ella *depende* nuestra vida.

La secuencia S1 se abre con un desembrague temporal: “Antes”, que enseguida pone en escena a un actor colectivo: “las personas”, en conjunción con un objeto valor configurado eufóricamente en el pasado y como la pérdida progresiva de sus atributos en el presente: “obtenían agua para tomar de pocitos”. Enseguida es presentada la serie de rasgos que configuran el *valor* del objeto:

- “el agua era limpia”
- “los arroyos traían el agua muy limpia, sin tantos químicos”
- “el río tenía una cantidad abundante de agua”

La transformación progresiva del estado inicial de conjunción, por la pérdida de los rasgos positivos (eufóricos) del objeto, lleva consigo un deterioro presentado como irreversible [N5]:

Ésta [‘agua’] ha ido disminuyendo de manera considerable a través del tiempo.

La S2, parece instalar inicialmente un reequilibrio “El número de manantiales *es* el mismo que antes”, sólo para dar paso a un *saber* contundente y disfórico:

pero *ahora* nace menos agua, porque han cortado muchos árboles y han contaminado tanto el suelo como el agua.

Un *actor colectivo*, sin identidad concreta pero sí genérica, se erige como el gran operador negativo, mediante sus acciones (“han cortado muchos árboles y han contaminado tanto el suelo como el agua”) responsable de la pérdida progresiva de los atributos que, en el pasado, constituían el *valor* del objeto. Como se advierte, el desarrollo del relato hasta aquí, parece “progresar” [N5] negativamente; es decir, conforme a la pérdida paulatina de las cualidades del *objeto valor*.

La instancia de enunciación [N2] que presenta las dos primeras secuencias es *impersonal* en la S1, instancia que se caracteriza por los verbos en pasado y los adverbios temporales “antes” [N7].

La enunciación impersonal se interrumpe brevemente por la presencia de una anáfora (“ésta [agua]”) [N6 y N7], la cual remite la enunciación a la primera persona.

La enunciación impersonal parece proseguir la presentación de la S2, la cual se alterna con algunas marcas del presente (“es” y “ahora”), que denotarían la alternancia de la instancia impersonal con una enunciación en primera persona.

A partir de la secuencia, S3 hasta la final (S5), la marcha negativa del desarrollo del relato es revertida [N5], también progresivamente, hacia un estado positivo:

Algunos manantiales se ubican en los terrenos de Don Celerino, Don Margarito y Doña Lucía.

Tal estado, valorado positivamente desde la perspectiva de la enunciación, se conforma por la existencia en el presente, al menos de tres manantiales, cuya localización se describe puntualmente para unos destinatarios que, en este caso, sólo pueden ser los habitantes de Santa Ana, quienes *saben* dónde se localizan los terrenos cuyos propietarios se mencionan.

La secuencia S4 muda en el presente, la configuración del objeto, respecto a sus características en pasado:

Actualmente en la población existe el agua potable, por lo cual se construyeron tanques de agua en diversos puntos de la comunidad para abastecer a todos los habitantes.

Mientras el adverbio [N7] que abre la secuencia y constituye el desembrague [N5 y N6] es la marca del componente temporal (“ahora”) de una instancia de enunciación en primera persona, en la siguiente oración la enunciación es impersonal [N2]: “*se construyeron tanques de agua*”. Tal instancia también está a cargo de la secuencia S3 (“Algunos manantiales *se ubican* en los terrenos de...”).

Finalmente, la S5, cierra el relato desde una enunciación en primera persona del plural [N2, N7], explícita en el pronombre “Nuestra” y en los verbos “sembramos” y “pensamos”:

Nuestra tierra es muy productiva y generosa porque tenemos suficiente agua y todo lo que sembramos se da. Por eso pensamos que es necesario empezar a cuidar el agua, porque de ella depende nuestra vida.

Como puede notarse, el contenido del texto describe un nuevo objeto valor “Nuestra tierra” que, caracterizada eufóricamente (“es muy productiva”), engloba o contiene al primer objeto valor descrito (el agua).

En esta última secuencia se configura una *sanción positiva* en torno al estado de cosas que se describe, siempre desde la perspectiva del sujeto de enunciación. La última oración concluye con la caracterización cognitiva del sujeto de enunciación (“pensamos”) en sincretismo con otros actores (los habitantes actuales de Santa Ana).

Desde la caracterización cognitiva de un sujeto colectivo del que forma parte el enunciador, se presenta una suerte de *imperativo deóntico* que rige un *deber hacer* “es necesario empezar a cuidar el agua porque de ella depende nuestra vida”. Finalmente “nuestra vida” se constituye en un nuevo *objeto valor* de máxima jerarquía, pues a su preservación se subordinan los objetos previamente configurados: el agua y “nuestra tierra”.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (TEXTOS NARRATIVOS)

Este tema ocupa el penúltimo lugar entre los ocho bloques temáticos de la *Monografía* en su versión publicada. Dicho tema se halla conformado por dos textos: “El preescolar” (tema 8) y “La escuela primaria” (tema 9), los cuales se integran, a su vez, por siete secuencias, cuya silueta resultante [N4] tiene la forma de un relato [N3]. Presentamos la segmentación de cada texto y enseguida procedemos a su descripción.

El preescolar

- [S1 dt] *Durante los años* en que Santa Ana fue una hacienda no contaba con escuelas, sólo existían escuelas en Sola de Vega, y quien deseaba estudiar tenía que trabajar con familias de *esa comunidad* para que a cambio le pagaran la escuela. [S2 da] *Por esta situación*, la gran mayoría de la *población* no sabía leer ni escribir.
- [S3 dt] *Tuvo que pasar mucho tiempo* para que la comunidad empezara a gestionar sus propias instituciones educativas, lo cual inició mucho después de la expulsión del hacendado.
- [S4 da] *Don Margarito García y Don José Rojas nos contaron* que cuando ellos estaban chiquitos no había jardín de niños.
- [S5 da] *La maestra Karina Morales*, quien *actualmente* es la directora del Jardín de Niños Josefa Ortiz de Domínguez, *nos dijo* que *esa escuela* fue fundada en 1996 por la maestra Rubí Mejía. [S6 dt] *En un principio esta escuela* fue ubicada en donde *actualmente se encuentra* la Casa de Salud. [S7 dt] Después de diversas gestiones, las personas lograron que CAPFE les construyera la escuela *en donde se encuentra actualmente*. Este terreno fue donado por la agencia.

Identificamos tres instancias de enunciación distintas [N2], entre las cuales se alternan la presentación de las secuencias. Las S1, S2 y S3 son presentadas desde una enunciación *impersonal*, no marcada, pero con la incursión de la primera persona implícita en la S1 a través de un demostrativo (“*esa comunidad*”). El mismo recurso se localiza en la S2 (“*esta situación*”). La S3 se halla a cargo sólo de la enunciación impersonal.

Las secuencias S4 y S5 presentan, además de la enunciación en primera persona, otra enunciación citada en tercera persona del plural en la S4: “Don Margarito García y don José Rojas nos contaron que...”; mientras que en la S5, la enunciación referida en tercera persona se halla en singular “La maestra Karina Morales nos contó que...” Las secuencias S6 y S7 son presentadas desde la enunciación en primera persona, *implícita* por varias marcas [N7] de los demostrativos (“*esta escuela*” S6 y “*este terreno*” S7); de los tiempos verbales en presente (“*se encuentra*” en ambas secuencias); y de los adverbios temporales (“*actualmente*” también en ambas secuencias).

En este contexto, que hace referencia a las situaciones de entrevista [N1], los enunciadores en primera persona son los alumnos, mientras que los enunciatarios a los que parece estar destinado el texto [N2] son los propios habitantes de Santa Ana, quizás, incluso, entre ellos los mismos entrevistados.

Los recursos sintácticos [N5] por los cuales la instancia de enunciación restringe a los *enunciatarios lectores* de este subtexto se hallan en la secuencia S6: “Esta escuela fue ubicada en donde actualmente se encuentra la Casa de Salud”. En la medida en que tal localización sólo es del conocimiento de los actuales habitantes de Santa Ana, la instancia de enunciación limita a esos destinatarios el contenido de la secuencia.

Por lo que hace al desarrollo del relato [N5], la primera secuencia constituye un micro relato, el cual narra cuál era la vía en el pasado (cuando Santa Ana era una hacienda) para tener acceso a la educación básica. Los recursos de cohesión sintáctica [N5] se aseguran en esta secuencia por el desembrague temporal (“Durante los años en que...”) y por el demostrativo (“*esa* comunidad”). La secuencia S2 remite a “esta situación” la causa por la que, gran parte de la población “no sabía leer ni escribir”. La S2 es, entonces, una *explicación*.

La S3 describe cómo, después de un largo periodo de tiempo, “la comunidad” erigida en un gran actor colectivo, “gestionó” sus “instituciones educativas”, lo cual ocurrió mucho después de la “expulsión del hacendado”. Cabe destacar aquí el significado ideológico de la mención a ese evento, que tuvo lugar como consecuencia de la Revuelta, librada ésta por los campesinos de Santa Ana contra el cacique: gracias a la expulsión de éste, la comunidad pudo mejorar sus condiciones e incluso “gestionar” para sí sus “instituciones educativas”.

De modo tal que la expulsión del cacique configura el *deber hacer* imprescindible de la Revuelta, para que la comunidad pudiera más tarde, “tener acceso a la educación”: tal es el deber ser, propio del componente ideológico que la perspectiva enunciativa vehicula. La S4 presenta los testimonios de Don Margarito y Don José sobre la ausencia del nivel preescolar en la época en que ellos eran pequeños. La S5 procede desde su enunciación citada: la maestra Karina aporta su testimonio en torno a la “fundación” del Jardín de Niños en 1996; es decir, 25 años después de la “expulsión del cacique” (1970, aproximadamente. Alumnos de la Escuela Primaria

Vicente Guerrero, 2009, p. 14). La S6 relata la ubicación provisional del preescolar, mientras que la S7 describe la conclusión de las gestiones para la edificación actual de la escuela.

El segundo texto, que integra “Las instituciones educativas”, está dedicado a la institución escolar más importante con la que actualmente cuenta Santa Ana Trapiche: la Escuela Primaria. Presentamos a continuación la segmentación en secuencias de dicho texto, así como su análisis respectivo.

La Escuela Primaria

- [S1 da] *Don Margarito García nos contó* que antes la Escuela Primaria era de lámina de cartón y carrizo.
- [S2 da] *Ellos* escribían con una pluma y el tintero, tenían que mojar la pluma en el tintero para escribir. [S3 da] *Los maestros* los castigaban mucho, les ponían piedras arriba de la cabeza cuando se portaban mal o no cumplían con el deber.
- [S4 dt] *Después* dejaron de usar la pluma y el tintero y empezaron a utilizar la pizarra y el pizarrín. [S5 da] La pizarra era como un pizarrón pero pequeño, y el pizarrín era del tamaño de un lápiz, elaborado con un material parecido a la piedra pero que pintaba como un gis.
- [S6 dt] *En esta época* los padres tenían que pagarle a los maestros, esto provocaba que sólo tuvieran acceso a la educación aquellos que tenían los recursos necesarios para pagarle a los maestros.
- [S7 da] *Don Celerino nos dijo* que en esa época hacían censos por todas partes y sólo donde había un gran número de niños *ahí* enviaban a los maestros.

Plano contextual enunciativo

El texto está narrado en primera persona del plural, según las marcas enunciativas/actoriales en la secuencia S1, y desde una enunciación citada, por ello, en tercera persona, tanto en la S1 como en la S7 que es la final. Desde la *enunciación en primera persona* se hace explícita la situación de entrevista, la cual constituye el *contexto cultural cercano* de los alumnos, es decir, el nivel 1 [N1] de Jolibert (2003, p. 227).

Respecto a la situación de entrevista, los enunciadores del texto refieren explícitamente quiénes tomaron ahí los roles de enunciadore: Don Margarito García (quien les proporcionó información sobre el tema), y quiénes asumieron el papel de *enunciatarios* [N2]:

los alumnos⁴⁶ a cargo de la entrevista, cuyo equipo estuvo coordinado por Enrique Rojas Ríos, del tercer ciclo.

Simétricamente con la secuencia S1, la secuencia S7, presenta similar referencia a la situación de entrevista donde, a diferencia de la primera, en la última secuencia el enunciador/actor referido es Don Celerino. Ese mismo contexto “cultural cercano” de la comunicación caracterizada por el marco de entrevista es, en este caso, el contexto del propio texto escrito. En ese ámbito, los enunciadores en primera persona son los alumnos, mientras que los enunciatarios a los que parece estar destinado el texto [N2] son, quizá, como en el subtexto sobre el Preescolar, los propios habitantes de la comunidad. La distribución de los desembragues a lo largo del texto va de los desembragues actoriales en las tres primeras secuencias a la alternancia de los desembragues temporal y actorial en la secuencia S4 y S5, así como en la S6 y S7, respectivamente; es decir, hay un predominio de los desembragues actoriales, los cuales ocurren en cinco de las siete secuencias del texto.

Plano discursivo textual: organización y contenido temático

De tal suerte que la *cohesión sintáctica*, operación que permite pasar, en nuestro texto, de una secuencia a otra, se asegura por la dominancia en el relato de las figuras actoriales (Don Margarito, los niños de antes, los maestros, Don Celerino), introducidas desde los desembragues tanto actoriales como temporales. Tales actores, anclados en la modalidad de la enseñanza de “antes”, que corresponde al pasado de su niñez, son traídos hacia el presente por medio de las operaciones que realiza la instancia de enunciación en primera persona del plural.

⁴⁶ Los alumnos que realizaron las entrevistas sobre las instituciones educativas, y quienes fungen en esa situación como *enunciatarios*, fueron: Enrique Rojas Ríos, del tercer ciclo, quien estuvo a cargo del equipo, así como Celeste de la Cruz Díaz, Jessica Palacios Obispo, Victo Manuel Carreño Arreola, Hilda Gaytán Arreola y Leticia Rojas Vásquez, todos ellos del segundo ciclo.

La simetría actorial/temporal entre pasado y presente no podría ser más nítida: en el pasado, Don Margarito y Don Celerino rememorando su infancia en la escuela, al lado de los demás niños de esa época. Mientras en el presente, la instancia plural de enunciación está empíricamente conformada por los alumnos, quienes representan el “ahora”, no sólo de la enunciación, sino, particularmente, a los actores simétricos en el presente, a los que cumplían el mismo rol en el pasado del relato.

De modo tal que es, por efecto de esta simetría producida por la instancia de enunciación, que los actores en el presente, los cuales se hallan implícitos, apenas sugeridos por los juegos/operaciones enunciativas, pueden emerger del contraste que sitúa a unos en el pasado y a los otros en el presente.

Tal es el efecto semántico que conforma, afianzada en la cohesión producida por las operaciones de desembrague, la coherencia discursiva; es decir, el efecto global que es sugerido en la progresión del relato.

En cuanto al contenido del texto, cabe plantear un contraste más que se halla implícito: las condiciones escolares y la relación maestro-alumno según la experiencia de Don Margarito, parece ser del todo diferente entre los actores-enunciadores en el presente, sin que tal diferencia sea pronunciada: baste observar el papel autogestivo de los alumnos según observamos en los capítulos de la segunda parte. Evidentemente en aquella época, la escuela y la comunidad no presentarían una relación entre unos y otros actores sociales como la que tuvo lugar en Santa Ana Trapiche a propósito del proyecto escolar que abordamos en este libro.

Veamos cuál es el contenido y el valor axiológico implícito en una secuencia del relato de don Margarito respecto al presente de la enunciación, en ese micro relato que irrumpe entre la secuencia S2 y S4, interrumpiendo la descripción, digámoslo así, de carácter técnico, sobre cómo escribían los niños entonces:

[S3] Los maestros los castigaban mucho, les ponían piedras arriba de la cabeza cuando se portaban mal o no cumplían con el deber.

La acción que los maestros ‘castigadores’ ejercían sobre los niños de antes, aun cuando es referida como disfórica, en tanto que recaía genéricamente sobre los ‘alumnos’, quienes tenían evidente desventaja frente a los ‘maestros’, se presenta sin embargo, desde una *explicación* que restringe el ámbito de frecuencia inicialmente planteado como genérico: el castigo era ejercido [sólo] cuando los niños “se portaban mal” o cuando “no cumplían con el deber”.

En este ámbito, el ‘castigo’ parece justificarse conforme a las acciones de quienes lo ameritan. Tal sesgo enunciativo libera en cambio, de la responsabilidad de sus acciones a los “maestros” de antes, quienes parecen actuar conforme lo requiere la ‘situación’ socialmente aceptada, es decir, tal actuación responde a una *deber hacer* que constituye un componente propio del rol social de los maestros en aquella época.

A la modalidad que acompaña la ‘enseñanza’ de antes, se agrega una dificultad más complicada de sortear:

[S6] *En esta época* los padres tenían que pagarle a los maestros, esto provocaba que sólo tuvieran acceso a la educación aquéllos que tenían los recursos necesarios para pagarle a los maestros.

[S7] *Don Celerino nos dijo* que en esa época hacían censos por todas partes y sólo donde había un gran número de niños ahí enviaban a los maestros.

El acceso a la educación se define como un privilegio sólo accesible para quienes pueden costearla. Ahí, el testimonio de Don Celerino ponen en escena a un actor innominado, encargado de juzgar cuantitativamente (por el número de niños), quienes y dónde ameritan o no el privilegio de la educación. La restricción que opera este actor es juzgada por el enunciador delegado en tercera persona: “sólo donde había un gran número de niños”, estado de cosas evaluado ahí, tanto por la instancia en tercera persona como por la instancia en primera, como ‘insuficiente’ respecto a las necesidades ‘sentidas’ por ambos enunciadores.

Los recursos semiolingüísticos de la enunciación

Los recursos principales de las instancias de enunciación en el texto “La Escuela Primaria” se hallan contenidos principalmente en los desembragues actoriales/temporales que organizan el relato a través de la inserción de estos componentes en las siete secuencias. Por lo demás, las construcciones sintácticas en cada secuencia toman el desembrague actorial como la información conocida [tema], mientras que el subsecuente desarrollo temático de la secuencia corresponde a la información “nueva” que es predicada, la cual es configurada mediante el léxico pertinente al tema, bosquejado desde el título (“pluma”, “tintero”, “maestros”, “castigaban mucho”, “pizarra”, “pizarrín”, “gis”).

Cabe destacar que los alumnos que se configuran en el pasado del relato no se hallan nombrados explícitamente: apenas se les alude como “Ellos” en la secuencia S2, remitiendo tácitamente a los “niños de Santa Ana en el pasado”, y a partir de lo referido por Don Margarito, donde él y otros niños se describen en el tiempo en que estaban en edad escolar.

CAPÍTULO 9

LA SOCIEDAD: EL CONTEXTO CERCANO DE TRADICIONES Y COSTUMBRES

El tema denominado “La sociedad” se compone de un un bloque de diez subtemas; se trata de la temática más amplia de la Monografía. Todos estos textos son de tipo descriptivo narrativo [N3]. Abordar analíticamente todos los temas/textos de este bloque sólo redundaría en una exhaustividad innecesaria para dar cuenta del contenido global más que de la significación temática más esencial. De tal manera que, a continuación, sólo atendemos los siguientes subtemas:

1. Costumbres y tradiciones: la fiesta patronal
2. Día de Muertos
3. Medicina tradicional
4. Culto a los muertos
5. Religión

Este conjunto de subtemas condensa los aspectos más fundamentales, a partir de los cuales puede ser definida la organización social de Santa Ana conforme a las entrevistas realizadas por los alumnos, y de acuerdo con el contenido de las producciones textuales respectivas.

LA TRADICIÓN DE LA FIESTA PATRONAL: LOS CALENDARIOS DE CELEBRACIÓN

A través de los años, los pobladores de Santa Ana trapiche han conservado algunas costumbres y tradiciones, entre las cuales la más relevante y característica del pueblo es la fiesta patronal.

El contexto cercano [N1 y N2] de referencia para el siguiente texto, es justamente el marco de las costumbres y tradiciones que los alumnos han experimentado en el curso de su vida. A continuación, presentamos el texto respectivo de los alumnos, ya segmentado en las secuencias que constituyen su *contorno* o *silueta* [N4], más o menos características de un texto *narrativo descriptivo* [N3].

La fiesta patronal

- [S1 da] *La fiesta de la Patrona de Santa Ana se celebra los días 25, 26 y 27 de julio, pero en esta fecha se hace una fiesta pequeña porque en este mes hay mucho trabajo. [S2 DA] Según nos contaron fue el cacique [quien] decidió trasladar la fiesta patronal a los días 25, 26 y 27 de enero, porque en este mes hay menos trabajo. [S3 dt-a] Actualmente, las personas de la comunidad continúan celebrando en ambas fechas la fiesta de la Patrona de Santa Ana.*
- [S4 dt] *El 25 de enero: la fiesta inicia en este día, en el cual se realiza una calenda, en la que se hace un recorrido por la comunidad, se detienen en algunos lugares y bailan con una marmota y los monos de calenda. El recorrido termina cuando llegan a la agencia, donde todos bailan y tiran dulces.*
- [S5 dt] *El 26 de enero: se realiza una misa a las diez de la mañana y otra a las doce del día. En la tarde hacen jaripeo, los jinetes vienen de varios lugares. A todos los jinetes les regalan dinero. El jaripeo es animado por una banda de música y a él que acuden muchas personas de los pueblos vecinos.*
- [S6 dt] *27 de enero: en la tarde realizan un jaripeo y premian a los primeros lugares. El público y las madrinas deciden quiénes son los ganadores. Los premios pueden ser de \$7,000, \$5,000 y \$2,000 para los tres primeros lugares. En la noche la fiesta se ameniza con un grandioso baile, el cual es realizado por un grupo musical.*

Plano contextual-enunciativo: un contexto cercano de tradiciones y costumbres

El texto se integra de seis secuencias, presentadas desde una instancia enunciativa en primera persona, *implícita* en la secuencia S1 por los verbos en presente y, especialmente, por los demostrativos (“en

esta fecha”, “en *este mes*”). Tal instancia de enunciación se define y se hace *explícita* a partir de la S2, como una primera persona del plural, que, al mismo tiempo, introduce otra instancia enunciativa en tercera persona plural (“nos contaron” “ellos”).

Las secuencias de la S3 a la S6 son enunciadas desde una instancia de primera persona, a juzgar por las marcas verbales (el tiempo presente de los verbos), así como por un demostrativo en la S4 (“en *este día*”). El marco que conforma el *contexto* de la festividad descrita se manifiesta común tanto a los enunciadorees como a los destinatarios que habitan en la comunidad. A través de sus recursos lingüísticos y textuales, la instancia principal de enunciación (en primera persona plural) configura los eventos narrados de tal manera que resultan comunes también a otros destinatarios ajenos a Santa Ana.

Plano discursivo textual: organización y contenido. Los desembraques actoriales (S1, S2, S3) y temporales (S3 a S6) que introducen cada secuencia, ubican en la escena, primero a los actores del relato durante la primera parte del texto, mientras que, en la segunda, se configura la progresión temporal propia de la festividad descrita: el desarrollo de la *fiesta patronal*.

De tal modo, los desembraques como procedimientos de la cohesión sintáctica-textual conforman, simétricamente, la progresión narrativa a través de la sucesión de las fases en las que transcurre la fiesta: tal es el efecto semántico global que aporta su coherencia unívoca y singular al escrito.

En ese marco, glosamos el contenido de cada secuencia atendiendo a la organización del contenido global del texto. La S1 presenta un primer calendario de las celebraciones, las cuales tienen una jerarquía y relevancia mayor en enero que en julio, debido, explica la instancia de enunciación, a que “en *este mes* hay mucho trabajo”.

Una nueva *explicación* da lugar a la S2, tomando como eje la situación y el contenido de la entrevista relativa a la “Fiesta patronal”: “Según *nos contaron* fue el cacique [quien] decidió trasladar

la fiesta patronal a los días 25, 26 y 27 de enero, porque en *este mes* hay menos trabajo”.

Cabe destacar la función singularmente cohesiva del conector (“Según”) que introduce la secuencia: este recurso no sólo une la S1 a la S2, sino que, particularmente, vincula el contenido oral de la entrevista con el contenido del texto escrito.

De tal modo, la explicación tiene como antecedente la S1 y deja, de una vez, sentada en la S2, mediante la cita explícita de su fuente, la razón por la que hay en la actualidad (S3) dos calendarios para las celebraciones patronales.

Las tres secuencias siguientes, comparten un procedimiento, tampoco exento de singularidad en el marco de un texto narrativo: son introducidas mediante una frase-desembrague que aporta directamente las tres fechas de las celebraciones patronales. Tales fechas desarrollan la progresión de esos festejos:

- 25 de enero: Calenda y recorrido-baile por la comunidad (S4)
- 26 de enero: Misa y jaripeo con banda de música (S5)
- 27 de enero: Jaripeo, premiación a los ganadores y baile (S6)

Cabe destacar que los eventos narrados son recreados desde la enunciación principal, mediante una modalidad de descripción que da cuenta, para los destinatarios, de una percepción nítida experimentada por los enunciadores.

Quizá en la configuración de esta percepción de la fiesta patronal se halla el efecto de sentido fundamental del texto, configurado desde la perspectiva enunciativa. Efecto del cual podemos decir que consiste en describir la fiesta, *volviendo a vivirla* mientras se relata, haciéndola “viva”⁴⁷ para los destinatarios potenciales.

⁴⁷ ¿Cómo se aprende en la escuela a narrar un acontecimiento del contexto cercano, vaya, de la comunidad propia, desde una percepción tan vívida como la que se manifiesta en “La fiesta patronal”? Sin duda es difícil dar una sola aproximación a esta cuestión. No obstante, y en honor a quien lo merece, la maestra del tercer ciclo, Migdalia Luna Cruz, logró sumergir a sus alumnos en el alma o en la raíz de sus tradiciones, festividades y costumbres, involucrándolos en la percepción de sus

Plano semiolingüístico: las características del lenguaje

Los recursos léxicos y sintácticos que emplea la instancia principal de enunciación están conformados, a nivel general del texto, por las *frases nominales*, las cuales constituyen los desembragues que introducen cada secuencia. Cabe advertir la función de la preposición-conector (“Según”) que en la S2 introduce el desembrague. Dicha categoría gramatical, aunque conector frecuente de una oración o frase en el habla, es poco común en un texto escrito.

Por lo demás, los recursos lingüísticos que definen a la instancia principal de enunciación, se localizan, como en otros textos de la *Monografía*, en los demostrativos, el pronombre (“nos”); la marca de la primera persona en un verbo (“nos contaron”); el adverbio de tiempo con valor de presente (“actualmente”), y la regularidad de los verbos en presente en la mayoría de secuencias.

Cabe destacar el *formato* singular de los desembragues temporales en las secuencias S4, S5 y S6, mediante los cuales se va datando la *progresión semántica temporal* de la fiesta patronal.

Tal formato es poco habitual a un texto narrativo, sin embargo, ese recurso parece deslizarse más por la preeminencia de su organización descriptiva fundada en la percepción corporal, la cual pone en juego todos los sentidos y en la cual todos los componentes textuales hallan su coherencia.

mayores, de tal modo que se crearon las condiciones expresivas y preceptuales idóneas para recrear un mundo que tiene todo ese sentido en la experiencia cercana de los alumnos escritores. El texto tiene, por lo demás, el propósito de dirigirse a destinatarios reales: los lectores de la *Monografía* publicada. O’Gorman no creería lo que lee de quien lo lee: los acontecimientos “redivivos”, por más que sus “invenções” procedan de historiadores consumados y no de pequeños escritores apenas emergiendo plenamente desde el contexto escolar.

DÍA DE MUERTOS O EL CICLO ANUAL DE COSTUMBRES

El tema aludido constituye una de las celebraciones más arraigadas en nuestro país. Sin embargo, en cada Estado, en cada región y en cada comunidad se conforman distintas modalidades de culto, las cuales llegan a ser muy particulares para cada pueblo.

Veamos qué ocurre en este sentido, desde la percepción que tienen los alumnos de Santa Ana, sobre esta festividad y cómo la configuran en su texto.

Día de Muertos

- [S1 da] *Lo celebran en el mes de noviembre; se corta la flor el 31 de octubre, se viste el arco con flor de rosa cuache y adornan [el arco y la ofrenda] con dulces, cacahuates, pan, chocolate, mole, caldo y tamales.*
- [S2 da] *Las personas cuentan que en estos días, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre, llegan las ánimas; dicen que huelen las cosas, se van al otro día como las 12:00 a.m. y vuelven a venir en la octava.*
- [S3 dt] *Después de la octava desvisten el arco y guardan las flores, para después sembrarlas y poder adornar el arco el próximo año.*

Plano contextual enunciativo

Como se aprecia, el texto de los alumnos es bastante escueto: está compuesto por apenas tres secuencias que constituyen los momentos básicos de la celebración.

La enunciación desde la primera persona es la misma que presenta las secuencias S1 y S3, instancia implícita por los verbos en presente descriptivo, mientras que en la secuencia S2 se introduce una enunciación en tercera persona explícita (“Las personas cuentan que” y “dicen que”). Los desembragues que instalan cada vez la secuencia-momento son actoriales en la S1 y en la S2, y temporal en la última secuencia (S3).

Las tres secuencias que conforman el texto, dibujan una silueta/ contorno [N4] cuya forma es la de un relato breve [N3] que incluye entonces, en cada secuencia, el contenido de sus momentos elementales.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Como hemos mencionado antes, los desembragues introducen no sólo la secuencia sino una etapa del desarrollo del relato. En este sentido, la organización de los eventos va de la *situación inicial* fincada en la fecha de inicio de la celebración, al momento de la presencia de los difuntos, que puede considerarse como el acontecimiento esperado, en función del cual se rinde todo el ritual y culto descritos. Podríamos decir que ocurre aquí una *transformación* esencial y puntual en el tiempo: la presencia de los difuntos, la cual ocurre sólo bajo las condiciones rituales precisas y brevemente: el día marcado por la festividad.

La última etapa del relato, cierra un ciclo anual y abre el próximo, el cual, desde la perspectiva de la enunciación, prevé el reinicio puntual de semejante espera, así como los preparativos ya descritos.

En la S1 que plantea la situación inicial, la instancia de enunciación se expresa *distante* de los actores que realizan la celebración: “*Lo celebran* [el día de muertos] *en el mes de noviembre*”; distancia que se mantiene al describir las tareas propias de la festividad: “*se corta la flor*“, “*se viste el arco*” y “*adornan* [el arco y la ofrenda]”.

La S2 introduce el testimonio que aportaron las personas entrevistadas sobre el tema:

cuentan que en *estos días*, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre, *llegan* las ánimas; *dicen* que huelen las cosas, *se van* al otro día como las 12:00 a.m. y *vuelven a venir* en la octava.

Como se advierte, el testimonio aportado constituye un micro relato que traza el recorrido del actor colectivo de culto esperado y celebrado por el mundo de los vivos: “las ánimas”.

La secuencia S3 describe la última fase de la celebración, una vez que “las ánimas” se han ido:

Después de la octava *desvisten* el arco y *guardan* las flores, para después sembrarlas y poder adornar el arco el próximo año.

Esta fase final cierra un ciclo emprendido por los vivos al encuentro de sus muertos; ciclo que abre simétricos momentos para la siguiente conmemoración, en la cual las flores que se volverán a sembrar y volverán a “adornar el arco” parecen emprender el mismo recorrido de espera que las familias, que aguardarán nuevamente a sus difuntos al año siguiente en ciclos iterativos, regulares e interminables...

Plano semiolingüístico

Los recursos de la enunciación en este texto se agrupan en una categoría gramatical dominante: los verbos en presente, a través de los cuales inferimos una instancia de enunciación en primera persona implícita, dada la presencia del componente temporal (“ahora”) que le es característico. La secuencia S2 presenta el único demostrativo del texto: “en *estos* días”, el cual consideramos que constituye una marca de la primera persona de enunciación, al pronunciarse sobre tales contenidos.

MEDICINA TRADICIONAL: SU TAXONOMÍA BÁSICA

El contexto de las “Costumbres y tradiciones” de Santa Ana es el que corresponde a las prácticas habituales en torno a lo que los alumnos denominaron “Medicina tradicional”. El texto se halla integrado por seis secuencias, donde la S5 es una taxonomía de las principales plantas medicinales dispuestas en una columna, mientras en la otra se hallan las “enfermedades que curan”; la secuencia misma conforma implícitamente un texto *instructivo* [N3] que sugiere qué plantas emplear para cuáles enfermedades.

A continuación presentamos el texto “Medicina tradicional”, segmentado en las secuencias que componen su *silueta* [N4], de acuerdo a la disposición gráfica de los párrafos y oraciones.

Medicina Tradicional

[S1 da] *Las personas de Santa Ana curan* algunas enfermedades con plantas medicinales. [S2 dt] *Antes*, como no había doctores, las personas aprendieron a usar plantas para curar enfermedades. [S3 da] *Estos conocimientos se han ido transmitiendo* de padres a hijos de manera oral. [S4 de] *En la comunidad hay* personas especializadas en el uso de *estas plantas*. [S5 da] *Algunas plantas medicinales que utilizan son* las siguientes:

[S6] Plantas medicinales	Enfermedades que curan
La ruda	Para el aire
La hierba buena	Para la postemilla
El limón	Para los fuegos
El agua de mar	Para la vista
Rosa de castilla	Para el mal de ojo
Rosa de borracho	Para el dolor de estómago
Albahaca	Para el aire

[S7 da] *Estas plantas* las pueden encontrar en los hogares o las tienen que ir a buscar al campo.

Plano contextual enunciativo

Las secuencias que componen “Medicina tradicional” son enunciadas en la alternancia de dos instancias de enunciación, ambas implícitas: impersonal una, desde la primera persona la otra. La instancia impersonal es no marcada por definición, es decir, carece de índices o, si se quiere, sus marcas están ausentes, mientras que la instancia

en primera persona se define, como en otros textos, por las marcas consignadas en los verbos en presente y los demostrativos, en ausencia del pronombre que permite hacer explícita tal instancia.

Veamos brevemente cómo intervienen estas dos instancias enunciativas en las cuatro primeras secuencias, las cuales forman un bloque previo, introductorio al texto/esquema que compone la secuencia fundamental.

La S1, es insertada por un desembrague actorial (“*Las personas de Santa Ana*”). A juzgar por el verbo en presente, esta secuencia estaría a cargo de la enunciación en primera persona. La S2, introducida por un desembrague temporal (“*Antes*”), está por entero a cargo de la instancia impersonal, donde los verbos están en pasado, conforme a tal enunciación (“había”, “aprendieron”).

La S3, introducida por un desembrague actorial, inicia con un demostrativo que remitiría a la primera persona enunciativa. Sin embargo, la perífrasis verbal (“*se han ido transmitiendo*”), indica una enunciación impersonal sin que ambas formas enunciativas creen ambigüedad.

La S4, introducida por un desembrague espacial, está a cargo de la instancia en primera persona, si para tal identificación atendemos la marca del componente temporal (el verbo en presente “hay”) y el demostrativo en la última frase nominal (“*estas plantas*”).

Las siguientes secuencias están a cargo de la instancia enunciativa en primera persona. Si consideramos las secuencias S5, S6 y S7 como integrando un texto instruccional, dentro del texto marco global, las secuencias que lo componen pueden segmentarse, como sigue.

La primera secuencia (S5), introduce el texto enmarcado con la oración que encabeza la taxonomía, mientras que las secuencias que comprenden la progresión del texto se inician con la frase introductoria “Plantas medicinales”, que coincide con el desembrague actorial” de la S6, la cual es continuada por la relación de “plantas” que compone la propia taxonomía. Ahí, cada planta constituye el desembrague *actorial* que introduce cada secuencia, cuyo contenido

se aporta mediante la conjunción gráfica espacial en la tabla, de la “planta” y la “enfermedad que cura”.

Tenemos, entonces, un texto cuyo carácter instruccional es implícito y que se compone de una secuencia inicial, otra que podemos llamar “titular” y que antecede al texto/esquema compuesto de siete secuencias más, cuyos actores respectivos son cada una de las plantas etiquetadas mediante frases nominales.

La secuencia S7, introducida por un desembrague actorial, cierra tanto el texto/esquema enmarcado como el texto marco. Por lo demás, esta secuencia final es enunciada desde la instancia de primera persona, según las marcas aportadas por el demostrativo (“*Estas plantas*”) y los verbos en presente (“*pueden*”, “*tienen*”).

Plano discursivo textual

Las secuencias S1 a S4, previas a la taxonomía de “plantas medicinales”, constituyen la introducción a tal clasificación, que es la parte esencial del texto. Así, la secuencia S7 conforma el cierre mediante una recomendación implícita que procede del texto taxonómico, apenas articulando pero sin aludir a las secuencias que le anteceden.

La taxonomía de siete “plantas medicinales”, las cuales son presentadas, como en otros textos, mediante el procedimiento clasificatorio de la *enumeración*, son seguidas de la “enfermedad que curan”. Cabe reparar en este efecto: mediante una frase verbal, el enunciadore del texto remite, cada vez, a cierto sentido *instrumental*: “*sirven para*”, a juzgar por el recurso sintáctico y semántico empleado.

El procedimiento de la *enumeración* es el recurso sintáctico-cohesivo principal del texto/esquema, y constituye el centro semántico del contenido abordado en el texto global.

Plano semiolingüístico: los recursos de la enunciación. A diferencia del uso de la *enumeración*, que en otros textos se introduce directamente y en forma de lista-inventario, en “*Medicina tradicional*”, que hemos dicho incluye un texto/esquema enmarcado, cada

planta/actor es seguido de una frase prepositiva que indica, cada vez, la “enfermedad que curan”.

Comentamos antes el efecto semántico de este procedimiento: remite a cierta instrumentación cuyo carácter pragmático es casi obvio: informar al usuario dónde conseguir tal planta. Tal usuario potencial, cabe decirlo, sólo puede ser alguien que habita en la comunidad, pues aun la localización de la planta es menos limitante que el *saber* sobre su apariencia para identificarla.

De manera que, respecto a la organización de su contenido y los enunciatarios posibles a los que estaría dirigido “Medicina tradicional”, tiene como destinatarios a los propios habitantes de Santa Ana, y quizás a algunos destinatarios que habitan en las comunidades cercanas.

CULTO A LOS MUERTOS: RECORRIDO ACTORIAL Y FASES RITUALES

El cuarto texto que consideramos en torno a las “Costumbres y tradiciones” conforme a la organización social de Santa Ana, corresponde al “Culto a los muertos”, dimensión diferenciada del “Día de Muertos”, como veremos en el siguiente contenido temático que produjeron los alumnos.

Culto a los Muertos

S1 de] *Aquí es la costumbre que si alguien muere, sus familiares tienen que convidar a las personas que acompañen al difunto en su velorio y en sus nueve días. [S2 dt] El primer día se le reza un rosario y en los nueve días se hace una cruz que es acompañada y llevada al panteón. [S3 da] Las personas que llegan a la casa de los dolientes les traen un apoyo económico o material. [S4 dt] Cada mes se le hace un rosario, hasta que se cumple un año; se hace el cabo de año realizando un rosario a la cruz y se lleva al panteón.*

Plano contextual enunciativo

“Culto a los muertos” es un texto narrativo que se compone de cuatro secuencias introducidas cada vez por distintos desembragues: espacial en la secuencia S1 (“Aquí”), temporal en la S2 (“El primer día”), actorial en la S3 (“Las personas”) y temporal en la S4 (“Cada mes”).

Como se advierte por las marcas señaladas en el texto, éste se halla enunciado desde una instancia en primera persona, cuyos componentes espacial y temporal se hallan explícitos (“Aquí” de la S1) en el primero, e implícitos en el componente temporal a través de los verbos en presente.

Sin embargo, aunque desde el presente característico de la enunciación en primera persona, nuestro texto introduce, además, una enunciación impersonal en las secuencias S2 y S4, a juzgar por las frases verbales: “se le reza” y “se hace”. En la forma descriptiva de estas acciones parece hallarse un instrucción imperativa, exigida por el mismo ritual de culto descrito.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Los desembragues que abren cada una de las secuencias conforman la *cohesión sintáctica* del relato, contribuyendo a la configuración del contenido, el cual describe globalmente un ciclo ritual que abarca un año a partir del “primer día” del fallecido.

El ritual que conforma el “Culto a los muertos” describe un lapso temporal, que va del primer día a los nueve días, y de estos a los rosarios de cada mes, hasta llegar al “cabo de año”. Veamos los demás componentes, que atañen a las “costumbres”, las cuales atraviesan ese ciclo ritual en cada fase; apreciamos, al mismo tiempo, cómo las secuencias dan cuenta de cada una de esas fases.

Primer momento: El convite

En Santa Ana, la “costumbre” dicta una suerte de mandato axiológico, pues cuando “alguien muere, sus familiares *tienen* que convidar a las personas que acompañen al difunto en su velorio y en sus nueve días.”

Como se advierte, la muerte de un familiar trae consigo obligaciones inmediatas para los deudos. Tal *deber hacer* no está exento de solidaridad pues, como se enuncia en la secuencia S3, quienes llegan a acompañar a los “dolientes” *deben* traer “un apoyo económico o material”.

Segundo momento: Primer día y Novenario

Esta fase inicia desde el primer día del fallecido, con los rosarios que se prolongan durante nueve días:

El primer día se le reza un rosario y en los nueve días *se hace* una cruz, que *es acompañada* y llevada al panteón.

Como se advierte, al proceso de duelo concurren las costumbres propias de la situación: los rosarios, la cruz y el acompañamiento de ésta última al panteón tras concluirse el novenario.

El recorrido de la “Cruz” con su “acompañamiento” son simétricos al recorrido del cuerpo, nueve días antes.

Tercer momento: El cabo de año

Transcurrido el novenario, los rosarios continúan mes tras mes hasta llegar al primer año del difunto:

Cada mes *se le hace* un rosario, hasta que se cumple un año; *se hace* el cabo de año realizando un rosario a la cruz y se lleva al panteón.

El ciclo ritual concluye con el último recorrido al panteón, al cumplirse un año del fallecido.

Los recorridos que emprenden los actores en el “Culto a los muertos” son de tres clases:

Recorrido actorial

El difunto es acompañado al panteón por sus deudos y conocidos. Luego, tras el novenario y el cabo de año, los mismos actores acompañan una cruz, que sustituye, en el trayecto, el cuerpo antes “acompañado” al panteón.

Recorridos espacio temporales

La cruz en el lugar del difunto es acompañada en dos periodos temporales muy distintos: a los nueve días y al cabo de año. En uno y otro momento, el recorrido espacial es el mismo: parte de la casa del difunto y concluye en el panteón, repitiendo el trayecto último del finado, cuyo ciclo póstumo parece cerrarse al cabo del primer año.

Plano semiolingüístico

Los recursos lingüísticos de las instancias de enunciación en primera persona e impersonal recorren el campo semántico propicio a su temática: “difunto”, “velorio”, “nueve días”, “rosario”, “cruz”, “novenario”, “panteón”, “cabo de año”, etc.

Las frases/desembragues que abren cada secuencia, coinciden aproximadamente con el contenido narrado: siguen los momentos fundamentales del ciclo fúnebre en sus tres periodos: acompañamiento del cuerpo, e idénticos recorridos espaciales al fin del novenario y tras el cabo de año.

LA RELIGIÓN Y SUS RECINTOS DE CULTO (TEXTO NARRATIVO DESCRIPTIVO)

Éste es el último subtema que abordamos concerniente a “La sociedad” y, específicamente, a “Costumbres y tradiciones”. El texto se compone de cinco secuencias y está narrado desde una instancia

de primera persona en tres secuencias, y desde una instancia impersonal en dos secuencias (S2 y S4) de las cinco que lo integran.

Religión

[S1 da] La religión que *predomina* en la población es la católica, desde la época del hacendado ésta era la religión dominante. [S2 dA] *Eso lo podemos* corroborar en la campana que *tiene* la iglesia de la comunidad, la cual *tiene* grabado el año de 1880 [*Municipalidad de Santa Ana 1880*].

[S3 da] Sin embargo, fue el sacerdote Alejandro Solalinde [Guerra],⁴⁸ párroco de San Pedro Juchatengo, quien en el año de 1987 empezó a recorrer las comunidades y a organizar a la gente para crear capillas en los diversos pueblos.

[S4 dt] *Antes* la capilla de la población era una casita de tejas, pequeña, en la cual estaban los santos. [S5 dt] *Actualmente* la capilla es más grande que la anterior, es de concreto, cuenta con una torre donde se *encuentran* las campanas.

Plano contextual enunciativo

Como se advierte, el texto “Religión”, de carácter *narrativo* [N3] y compuesto por cinco secuencias, es presentado desde dos instancias de enunciación:

- a) Desde la *primera persona* en las secuencias S1, S2 y S5, misma que reconocemos por las marcas del componente temporal, a través de los verbos en presente y mediante la marca de la persona enunciativa explícita en “*podemos* corroborar” de la S2.

⁴⁸ El padre Alejandro Solalinde Guerra se presentó los primeros días de octubre de 2012 en algunos medios noticiosos (CNN, radio MVS noticias, *La Jornada*, entre otros) a propósito de la desaparición o levantamiento de cerca de 40 migrantes centroamericanos en Medias Aguas, Veracruz previamente alojados en el albergue “Hermanos en el camino” que Solalinde dirige en la ciudad de Ixtex, Oaxaca. La denuncia y reclamo del sacerdote a las autoridades federales y estatales (en Veracruz) colocó a este personaje en la mirada nacional e internacional. Recientemente, a dos años de los sucesos anteriores, el 27 de octubre de 2014, Solalinde es portavoz de testigos presenciales sobre el destino de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa desaparecidos por el estado mexicano el 26 de septiembre en Iguala, Guerrero. Llama la atención que el padre Solalinde sea un actor tan nítidamente claro en la memoria ‘colectiva’ de los pobladores actuales de Santa Ana Trapiche, dada su presencia “en el año de 1987” en la comunidad, cuyo proyecto en ese entonces, era la construcción de la capilla de Santa Ana, así como las construcciones de las capillas de otros pueblos.

- b) Desde el *impersonal* en las secuencias S3 y S4, donde el componente temporal coincide con los verbos en pasado.

El contraste entre las instancias de enunciación primera/impersonal, se expresa también por el contraste temporal ahora/antes.

La secuencia S2 conmina tanto a los *enunciatarios* cercanos como a los lejanos, dado el caso, a “comprobar” mediante un dato fidedigno (1880) que se localiza en un sitio a la vista de todos (“la campana de la iglesia”), aproximadamente desde cuando, y aún antes, data la “fe católica” de Santa Ana.

La instancia de enunciación subjetiva (en primera persona) introduce la secuencia inicial, anteponiendo el tema o la “información conocida”: “La religión que *predomina* en la población”, al actor colectivo, el cual es presentado y caracterizado desde su distribución espacial: “en la población”.

La misma instancia de enunciación en primera persona, introduce la secuencia S2 mediante un *demonstrativo neutro*: “Eso lo podemos corroborar en...”, el cual remite a la información conocida previamente tratada en la S1. Al mismo tiempo, la instancia de enunciación, a merced de los verbos en presente, hace explícita su identificación con la primera persona plural.

Las secuencias S3 y S4 se hallan a cargo de la *instancia impersonal*. En el caso de la S3, se inserta mediante una frase prepositiva nexa: “Sin embargo”, cuyo contenido remitiría inmediatamente de la información previa.

En contraste con esta inferencia de un potencial enunciatario, la frase nexa que introduce la secuencia, más bien deslinda el contenido precedente del suyo, para presentar a un personaje cuya actuación tuvo como resultado la edificación de la actual iglesia de Santa Ana:

Sin embargo, fue el sacerdote Alejandro Solalinde [...] quien en el año de 1987 empezó a recorrer las comunidades y a organizar a la gente para crear capillas en los diversos pueblos.

En cambio, la secuencia S4, a cargo de la instancia impersonal, se introduce por medio de un *desembrague temporal*: “Antes la capilla de la población era una casita de tejas”. Mientras que la secuencia S5, nuevamente a cargo de la instancia de enunciación en primera persona, se introduce por un *desembrague temporal*: “Actualmente la capilla es más grande”.

Como se advierte, las cuatro primeras secuencias se introducen mediante procedimientos que no corresponden a los *desembragues* actorial, temporal o espacial, que sí han caracterizado el paso de una a otra secuencia en los textos anteriores. Sólo las dos secuencias finales se insertan mediante la operación de *desembrague*, temporal en ambos casos, marcando el contraste antes/ahora que corresponde al contraste enunciativo impersonal/primer persona.

Plano discursivo textual

El relato que inicia en presente, describe un estado de cosas: “La religión dominante *es* la católica”, respecto a lo cual, el sujeto de enunciación en primera persona, se remite al pasado “desde la época del hacendado *ésta* era la religión dominante”. Y aún más, la instancia subjetiva de enunciación encuentra en el presente, una *prueba* de sus dichos:

Eso lo podemos corroborar en la campana que tiene la iglesia de la comunidad, la cual tiene grabado el año de 1880 [Municipalidad de Santa Ana 1880].

Tal prueba empírica sobre la antigüedad de la “fe católica” del pueblo de Santa Ana exhorta, por esa vía, a los *enunciatarios* cercanos y lejanos a “comprobar” el contenido enunciado, no sólo “desde la época del hacendado”, sino aún antes: data del año en que fue construida la iglesia: 1880, siglo XIX.

Señaladas las temporalidades de referencia para situar temporalmente la “fe católica” de la comunidad, la secuencia S3, remite

a una época posterior: la edificación de la capilla de Santa Ana, teniendo como impulso, la actuación del padre Solalinde.

Fue el sacerdote Alejandro Solalinde [Guerra], párroco de San Pedro Juchatengo, quien en el año de 1987 empezó a recorrer las comunidades y a organizar a la gente para crear capillas en los diversos pueblos.

Las secuencias S4 y S5 muestran el antes/ahora de la construcción católica de Santa Ana, donde en el “ahora”, aportado explícitamente por el adverbio temporal (“actualmente”), se inserta la descripción de la capilla ya construida, sugiriéndose ahí el papel que desempeñó la persuasión del padre Solalinde (“empezó a recorrer las comunidades”) y su actuación correspondiente (“y a organizar a la gente para crear capillas en los diversos pueblos”) para crear el sitio del culto católico de Santa Ana, hasta arribar a la edificación de hoy en día:

Actualmente la capilla es más grande que la anterior, es de concreto, cuenta con una torre donde *se encuentran* las campanas.

Como se advierte, el texto “Religión” desarrolla, a lo largo de las secuencias, más los cambios que tuvo en su edificación la capilla de Santa Ana que los rasgos propios de los actores caracterizados en este caso como “católicos”; simplemente se dice de ellos, en general, que profesan la “fe católica”. En contraste con el actor colectivo indiferenciado, el padre Solalinde se configura mediante un papel decisivo: prácticamente, la enunciación impersonal le atribuye un papel fundamental como *operador* de la construcción religiosa única y emblemática de Santa Ana.

De tal modo que el relato que nos ocupa asegura su desarrollo semántico, su *coherencia discursiva* a través de un recorrido descriptivo que, partiendo de la fe católica de los pobladores de Santa Ana, se concentra en la progresión temporal, que va de *antes* a *ahora*, mediante la cual dicha fe se concreta accionalmente en la construcción de la actual iglesia de la comunidad.

Tal recorrido descriptivo deja al margen al actor colectivo que profesa el culto católico, dando en cambio primacía al actor individual, nominalmente erigido sobre la colectividad: el padre Solalinde.

Por lo demás, los mecanismos de *cohesión sintáctica* se hallan asegurados en este caso, a diferencia de muchos de los textos precedentes, por recursos heterogéneos, diferentes a los clásicos desembragues actorial, temporal o espaciales mediante los cuales suelen introducirse las secuencias. A continuación, presentamos esos procedimientos diferenciales en “Religión”.

Plano semiolingüístico

Los procedimientos de *cohesión sintáctica* se hallan marcados por mecanismos distintos a los desembragues en las tres primeras secuencias: a través de una frase nominal en la S1, por un demostrativo neutro en la S2, mediante una frase prepositiva nexa en la S3 y, finalmente, por desembragues temporales en las secuencias S4 y S5.

Otros recursos de las instancias de enunciación en el texto “Religión” son, como hemos visto antes, los verbos en presente que permiten identificar, a través del componente temporal, a la instancia de enunciación en primera persona, incluso explicitada en la S2 a través de la persona verbal (“lo *podemos* corroborar”), así como los verbos en pasado que remiten a la instancia impersonal de enunciación en las secuencias S3 y S4.

En la secuencia final (S5), el adverbio de modo “*Actualmente*”, junto con los demás verbos del presente descriptivo, conforma el componente temporal propio de la enunciación en primera persona, la cual clausura el relato en esa secuencia.

Otros recursos más de la enunciación en primera persona se pueden apreciar a través del uso de la anáfora/catáfora en la S1 (“*ésta* era la religión dominante), y el demostrativo en la S2 “*Eso* lo podemos corroborar”.

Por lo demás, cabe advertir la frecuencia con que se presentan, en la mayoría de los textos de la *Monografía*, adverbios temporales o verbos en el contraste temporal antes/ahora, procedimiento por el cual se compara cuál era el estado de cosas en el pasado respecto a cómo es el estado de cosas en el presente. Dicho contraste también puede corresponder a distintas instancias de enunciación: primera persona/impersonal como en este caso, o primera/tercera persona en otros textos.

La presencia de estos *procedimientos temporales* pasado/presente conforma una *dominante* en la mayoría de los textos, la cual se articula al sentido condensado en el título *Retratos del pasado para valorar mi presente*. En la transición entre esas dos temporalidades se presentan distintos juicios (justamente, *valoraciones*) anclados al presente o al pasado, como hemos podido apreciar en distintos textos, por ejemplo: los que corresponden al tema de “Recursos naturales”, entre otros.

CAPÍTULO 10

LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS O LA PRESERVACIÓN DE LA TRADICIÓN

Este tema se halla integrado por cinco textos: 1) Agricultura, 2) Ganadería, 3) Piscicultura, 4) El trapiche, y, formando parte de éste último subtema, se inserta el texto instruccional 5) Elaboración de panela. Presentamos la segmentación de cada texto en las secuencias que los integran y enseguida realizamos las descripciones correspondientes.

AGRICULTURA: LOS ACTORES DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA MAYOR

El texto de este subtema se halla compuesto por nueve secuencias, en las cuales la enunciación es tomada a cargo de una *primera persona implícita*, en la mayoría de las secuencias, como veremos a través de las marcas lingüísticas que destacamos a continuación.

Agricultura

[S1 dt] En la *actualidad* es la más importante [de las actividades económicas], a ellas se *dedican* todos los habitantes, *esta actividad* ha tenido algunos cambios con el paso de los años.

- [S2 dt] ANTES: unas personas sembraban con coa y otras con yuntas. [S3 da] Los principales productos que cultivaban eran: frijol delgado, frijol amapa, maíz, palmasola y caña morada.
- [S4 da] Sembraban en los huertos y ocupaban abono orgánico. Antes llovía más y eso ayudaba a obtener mejores cosechas. Las milpas crecían más grandes y la cosecha de frijol era abundante.
- [S5 dt] AHORA: la mayoría de personas echan fertilizantes a los cultivos para obtener mejores cosechas. [S6 da] Esto se debe a que la tierra ya no es tan productiva como antes, debido a la falta de lluvias y a la erosión de los terrenos.
- [S7 da] Esta situación ha provocado que las personas utilicen sistemas de riego y químicos para mejorar la productividad. Si no utilizan sistemas de riego o químicos, la cosecha se pierde. [S8 dt] Ahora siembran en rosos y lomas, siguen haciendo uso de las yuntas.
- [S9 de] En Santa Ana se cultivan distintos tipos de maíz: el pinto, el blanco y el amarillo. Además se siguen cultivando los distintos tipos de frijol.

Plano contextual enunciativo

El relato general se halla narrado tanto desde el *impersonal* (secuencias S2, S3 y S4) como desde la primera persona, tal como se aprecia en cuanto a la primera persona por los demostrativos en las secuencias S1 (“esta actividad”), S4 (“eso ayudaba”), S6 (“esto se debe”) y S7 (“esta situación”).

Si bien los demostrativos constituyen la marca actorial que caracteriza la presencia implícita de una enunciación dominante desde la primera persona, los verbos en presente y los adverbios de tiempo constituyen el componente temporal correspondiente, el cual se manifiesta en las secuencias S1 (“En la *actualidad es* [la actividad más importante]); S5 (“Ahora”, “*echan fertilizante*”, “no es tan productiva”); S6 (“esto se debe”); en la S7 (“ha provocado”, “utilicen”); en la S8 (“Ahora siembran”, “sigan haciendo uso”) y en la S9 (“se cultivan”, “se siguen cultivando”).

Todos estos recursos lingüísticos constituyen *marcas de la primera persona* (yo/nosotros), así como de un tiempo que caracteriza el presente de la enunciación, en tanto que el componente temporal “*ahora*” es el propio de una instancia de enunciación en primera persona.

De tal manera, los datos lingüísticos (demostrativos, verbos y adverbios) destacados manifiestan indicios de la presencia implícita

de la primera persona, desde la cual está enunciado predominantemente el texto en seis de las nueve secuencias que lo componen.

En contraste, las secuencias S2, S3 y S4 son presentadas desde la instancia impersonal, en las cuales todos los verbos se hallan en pasado.

Sin embargo, además de estas secuencias claramente enunciadas desde el impersonal, en otras secuencias se alternan la enunciación en primera persona con la instancia impersonal, a juzgar por la forma característica de esta enunciación (“se”). A saber, tal alternancia enunciativa ocurre en las secuencias S1 (“se dedican”), S6 (“esto se debe”), S7 (“se pierde”) y S9 (“se sigue cultivando”), en las que irrumpe, brevemente cada vez, la instancia impersonal.

Plano discursivo textual: organización y contenido

El texto “Agricultura” se halla caracterizado por los recursos de *cohesión sintáctica* que proveen los desembragues temporales (S1, S2, S5 y S8), actoriales (S3, S4, S6 y S7) y espacial (S9), los cuales marcan, desde esos componentes, los procedimientos que constituyen la *progresión semántica* a partir de la cual se desarrolla el relato. Veamos cómo se desarrollan los acontecimientos y cuáles son los principales efectos de sentido que producen, gracias al desarrollo semántico aludido.

La S1 parte del momento “actual” en el cual la “agricultura” constituye la actividad económica “más importante”, pues “a ella se dedican *todos* los habitantes” de Santa Ana, lo cual significa que se trata de la actividad jerárquica mayor; se implica en ello que todos los habitantes de la comunidad se dedican, en primer lugar, a la agricultura y, en segundo o tercer término, a otras actividades económicas como la ganadería o la piscicultura.

Enseguida, nuestro texto inicia una comparación de la actividad agrícola en Santa Ana, basada en el contraste pasado/presente, contraste que ocupa las secuencias S2, S3, S4 las cuales remiten al

pasado, confrontadas con las secuencias que van de la S5 a la S9, que describen la situación en el presente. Veamos este contraste en el siguiente esquema, a fin de advertir lo más nítidamente posible en qué consiste.

La agricultura en Santa Ana Trapiche	
Antes	Ahora
<p>[S2] Unas personas sembraban con coa y otras con yuntas.</p> <p>[S3] Los principales productos que cultivaban eran: frijol delgado, frijol amapa, maíz, palmasola y caña morada.</p>	<p>[S5] La mayoría de personas echan fertilizantes a los cultivos para obtener mejores cosechas.</p> <p>[S6] Esto se debe a que la tierra ya no es tan productiva como <i>antes</i>, debido a la falta de lluvias y a la erosión de los terrenos.</p>
<p>[S4 da] Sembraban en los huertos y ocupaban abono orgánico. <i>Antes</i> llovía más y eso ayudaba a obtener mejores cosechas. Las milpas crecían más grandes y la cosecha de frijol era abundante.</p>	<p>[S7] Esta situación ha provocado que las personas utilicen sistemas de riego y químicos para mejorar la productividad. Si no utilizan sistemas de riego o químicos la cosecha se pierde.</p> <p>[S8 dt] <i>Ahora</i> siembran en rosos y lomas, siguen haciendo uso de las yuntas.</p> <p>[S9 de] En Santa Ana se cultivan distintos tipos de maíz: el pinto, el blanco y el amarillo. Además se siguen cultivando los distintos tipos de frijol.</p>

Como se puede observar, la *progresión narrativa* se focaliza en el deterioro que el medio agrícola evidencia en el presente. Así, la lógica enunciativa muestra que, a través del “paso de los años” (S1) y por efecto de la acción humana (aludida implícitamente), se ha provocado que los terrenos de cultivo sean más frágiles y requieran “sistemas de riego” y “químicos” a fin de “mejorar la productividad” o evitar que la cosecha “se pierda”.

El conjunto de rasgos que esbozan la descripción del deterioro de la tierra, se manifiesta, desde los juicios que se emiten desde la perspectiva de las instancias de enunciación impersonal, pero especialmente desde la primera persona, los cuales se expresan mediante el siguiente juego de oposiciones pasado/presente.

En el pasado sembraban con “yuntas y coa”, “llovía más” y se usaba “abono orgánico”, por esa razón se obtenían “mejores cosechas”.

En contraste, ahora “echan fertilizante a los cultivos” porque “la tierra ya no es tan productiva como *antes*”; las lluvias son escasas y los terrenos de cultivo presentan “erosión”. Por ello, actualmente se emplean “sistemas de riego” y “químicos”: se siembra en rosos y lomas y se siguen usando las yuntas. Debido a todas estas modificaciones, aun es posible lograr en la comunidad los cultivos principales de maíz y frijol.

De tal modo, el estado de cosas en el presente aparece modalizado bajo un *deber no hacer*, en contraste con el *deber hacer* ejercido en el pasado. Sin embargo, la prescripción axiológica del pasado necesariamente requiere transgredir la *prohibición* que, en términos ecológicos, muestra ya sus estragos, visibles tanto desde la *perspectiva enunciativa* como desde el *punto de vista* de los actores que, en el presente, tienen que recurrir a lo que deberían evitar (deber no hacer) para lograr la *productividad* de la que depende la subsistencia.

Plano semiolingüístico: los recursos enunciativos

Los principales recursos que emplean las instancias de enunciación en primera persona e impersonal son, mayoritariamente, las formas verbales tanto en presente como en pasado que les corresponden respectivamente.

La *enumeración*, como en otros textos, es un procedimiento que en “Agricultura” se emplea para presentar la serie de productos que se han cosechado en Santa Ana, tanto en el pasado (S3) como en la actualidad (S9).

Por lo demás, los recursos de *cohesión textual* que se manifiestan mediante los tres tipos canónicos de desembragues, se distribuyen de mayor a menor frecuencia como sigue: los desembragues actoriales (S3, S4, S6 y S7) en primer sitio; le siguen los desembragues temporales (S1, S2, S5 y S8) y, por último, un desembrague espacial (S9). Tales procedimientos permiten localizar, cada vez, los

momentos a partir de los cuales avanza la *progresión semántica* y narrativa del texto.

GANADERÍA: ENUNCIACIÓN Y OBSERVACIÓN COLECTIVA

El texto correspondiente a este subtema se compone por cuatro secuencias, y está narrado desde una primera persona, a juzgar por el predominio de los verbos en presente en todas las secuencias, mismos que caracterizan el *ahora* de la enunciación, propio de la *primera persona*. Otro dato lingüístico de la enunciación desde tal instancia, se constituye por la presencia de un *demonstrativo* y una *anáfora* en la secuencia S2 (“*estos animales*”, “*Estos son alimentados*”), así como por un *demonstrativo* en la S4 (“*venden a estos animales*”), como se aprecia a continuación.

Ganadería

- [S1 da] Otra de las *actividades de la comunidad* es la ganadería. Una parte de la población se *dedica* a la compra y venta de animales, como: vacas, chivos y borregos.
- [S2 de] En los hogares también *domestican* algunos animales, en algunos casos para alimentar a la familia o para venderlos. Entre *estos animales* están: gallinas, patos guajolotes y conejos.
- [S3 da] En la mayoría de los casos los *dejan* en libertad para que puedan desarrollarse y engordar. *Estos son alimentados* con maíz, tortilla y agua.
El pasto peludo y el sorgo *son* los principales alimentos del ganado bovino, caprino y ovino. [S4 da] El mercado en el cual *venden a estos animales* no es muy amplio, sólo es en la misma comunidad o con los pueblos vecinos.

Plano contextual enunciativo

El texto se halla enunciado en una mezcla de dos modos de enunciación: *impersonal* y primera persona implícita. Dos modos de enunciación que corresponden, entonces, a dos instancias diferentes que se alternan la palabra sin romper la *coherencia discursiva*, la cual parece propia de una *descripción* en presente de aquello que parece estarse observando y mirando simultáneamente a su descripción. Tal *percepción visual*, en el curso de la descripción, produce

un efecto que afecta simétricamente tanto a los enunciadores del texto (instancia impersonal e instancia del sujeto implícito “yo” o “nosotros”) como a los enunciatarios.

Como se observa, el *contexto cercano* a la situación de escritura es el de la vida cotidiana de los alumnos, en tanto que los recursos de la enunciación, atendiendo a los *parámetros* de dicha situación (nivel 2 de Jolibert, 2001, pp. 84-85), pueden dilucidarse como sigue:

- a) Los *enunciadores* corresponden a dos instancias: impersonal y primera persona.
- b) El *enunciatario* más directo de la descripción parece estar representado colectivamente por las personas de la comunidad para quienes la escena descrita es familiar, pero también para lectores ajenos a la comunidad, quienes podrán “mirar” la actividad productiva a través de la viva descripción que los enunciadores hacen de ella.
- c) No se percibe una “*relación de poder*” entre enunciador y enunciatario (como diría Jolibert, 2009, p. 187), pues, en tanto que los escritores/enunciadores son los alumnos, ese reconocimiento deja fuera cualquier pretensión de persuadir o someter sus dichos a la aceptación de los destinatarios.
- d) El *contenido* del mensaje, en tanto que cuarto parámetro del *contexto cercano* de los alumnos y de la escritura del texto, está constituido por una de las cuatro actividades que componen el conjunto temático de las “actividades económicas”.
- e) El propósito que determina la escritura del texto “Ganadería” es específico a ese subtema, pero se halla necesariamente anclado a la conformación de las temáticas generales que integran la *Monografía de Santa Ana*.
- f) El *desafío* representado por un determinado nivel de dificultad del texto se manifiesta como apenas existente: en la medida en que los alumnos a cargo del tema y sus subtemas describen situaciones y contenidos propios de su vida cotidiana fuera de la escuela, estos constituyen “saberes” que, de tan cercanos, puede ser que impliquen el desafío de hacerlos

visibles, en cambio, para sus lectores. Otro desafío quizás está representado por el pasaje del conocimiento cotidiano implícito, e inconsciente a una versión escrita explícita y ya consciente que implica sucesivas revisiones y modificaciones con miras a una edición final publicable.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Nos detendremos enseguida, sólo en algunos aspectos de ciertos componentes relevantes en esta producción respecto a los niveles 5, *coherencia discursiva y cohesión textual*; al nivel 6, al cual concierne la concordancia de género y número en las frases nominales, concordancia de persona gramatical y tiempo en las frases verbales, así como en los índices morfológicos (nivel 7) de tales marcas, particularmente las que atañen al plano de la enunciación.

El equilibrio preciso entre los desembragues actoriales y los espaciales, permite insertarlos en dos y dos de las cuatro secuencias. Sin embargo, cierto efecto de sentido permite a las instancias de enunciación instalar a los actores en el centro del relato: en la S1 el actor colectivo es la “*comunidad*”, mientras que la S2 sitúa un espacio particular para la cría de animales. En la S3, los actores son por una parte los “animales” “dejados en libertad” y, por otra, los actores humanos que permiten tal libertad. Finalmente, un desembrague espacial abre la secuencia última: “El mercado en el cual venden a estos animales no es muy amplio, sólo es en la misma comunidad o con los pueblos vecinos”. El desembrague inicia la descripción espacial del lugar de venta, misma que se mantiene en la secuencia hasta la clausura del discurso.

Además de introducir cada una de las secuencias, los desembragues abren el tema para desarrollarlo básicamente a través de los actores y de sus desplazamientos espaciales, los cuales se concentran en el sentido económico que la actividad descrita tiene para la comunidad, la cual se desarrolla en las siguientes etapas:

- a) *La compra y venta de animales*, a la cual se dedica “Una parte de la población” (S1). Los animales objeto de estas transacciones son presentados bajo una breve clasificación (“vacas, chivos y borregos”).
- b) *La cría de animales domésticos*, que es destinada para “alimentar a la familia o para venderlos” (S2). Otra pequeña taxonomía se emplea para enumerar a esos animales (gallinas, patos, guajolotes y conejos).
- c) *El modo de la cría de animales y alimentación*, donde se describe que regularmente “los dejan en libertad para que puedan desarrollarse y engordar” (S3). Por lo demás, “son alimentados con maíz, tortilla y agua”. En tanto que el alimento para el ganado “bovino, caprino y ovino” es principalmente “el pasto peludo y el sorgo”.
- d) *El mercado para la venta de animales*, el cual se describe como restringido a “la misma comunidad” o a “los pueblos vecinos”.

La *progresión semántica* del texto avanza entonces en el orden temático presentado: a) La compra y venta; b) La cría doméstica; c) el modo de la cría y alimentación; d) el mercado para la venta. En tanto que el paso de una secuencia a la otra se produce a través de los desembragues actoriales/espaciales que aseguran, cada vez, la *cohesión del texto*.

Plano semiolingüístico: las características del lenguaje

Como se observa, el texto “Ganadería” despliega un lenguaje preciso y especializado que se manifiesta por la variación léxica en un mismo campo semántico que agrupa, cada vez, las clases de animales comprendidos en la relación de compra y venta que la comunidad mantiene en su interior o con los pueblos vecinos. En ese contexto, la S1 presenta el recurso quizá principal para agrupar a las

“clases de animales”: la *enumeración* de animales que se compran y venden: {vacas, chivos y borregos}.

Los animales *domésticos* también se hallan brevemente inventariados (S2) mediante la *enumeración*: {gallinas, patos, guajolotes y conejos}.

El alimento de los animales domésticos (S3), de igual modo, se presenta mediante una enumeración {maíz, tortilla y agua}; así como el alimento del ganado: {el pasto peludo y el sorgo}. En esa misma secuencia, se presenta una serie taxonómica especializada que conforma el ganado {bovino, caprino y ovino}.

Como se observa, la enumeración procede cada vez por medio de series de sustantivos comunes, los cuales corresponden a los “animales” productivos que conforman el comercio y el consumo ganadero de Santa Ana.

PISCICULTURA: PROGRESIÓN NARRATIVA, PROGRESIÓN TEMPORAL

Este texto/subtema se compone de seis secuencias y se presenta desde una instancia de *enunciación impersonal*, es decir, no marcada e implícita. La enunciación impersonal se caracteriza, entonces, por carecer de marcas de persona, tiempo o lugar; por ello, contrasta con la enunciación desde la primera persona [“yo”, “nosotros”], cuyas huellas de persona y temporales también aparecen indicadas en el texto a través del tipo de huellas semejantes a las de los textos anteriores: los demostrativos y los verbos en presente.

Diremos entonces que el discurso enunciado es presentado predominantemente desde la instancia impersonal, mientras que la instancia en primera persona aparece brevemente en las últimas secuencias sin afectar la coherencia temática del relato.

Piscicultura

[S1 da, dt] *El grupo de los peces* inició en el año 2004, las primeras presas eran de tierra, para hacerlas ocuparon palas, machetes, barreta y máquinas. [S2 da] Los *pri-*

meros peces los trajeron el 29 de noviembre del 2004; *estos peces* se llamaban carpas.

[S3 da, micro relato] *Los trajeron* en avión desde California hasta Oaxaca, después *los trajeron* a la comunidad pero *estos peces* eran de tres colores: pinto, amarillo y anaranjado; sin embargo, *no lograron reproducirse*, sólo *crecieron, engordaron* y llegaron a pesar aproximadamente tres kilogramos; *fueron vendidos* a buen precio.

[S4 dt] *En el año 2008*, hicieron nuevas presas, *éstas son* redondas, *son* de cemento y se encuentran al oeste del río. [S5 de] *En estas presas* sólo tienen mojarras tilapias, las cuales *se nutren* con un alimento especial. [S6 da] *Los socios del grupo se organizan* para ir a darles de comer y vender el producto a la comunidad o [a] los pueblos vecinos.

Plano contextual enunciativo

El contexto de “Piscicultura” se manifiesta como un contexto cotidiano y conocido, por ello, cercano tanto a los enunciadores como a los enunciatarios que habitan en Santa Ana. Un contexto más restringido, el del propio texto, se halla en el marco que constituye el tema mismo del que forma parte nuestro texto: “Las actividades económicas” que se realizan dentro de la comunidad o entre los pueblos vecinos.

Respecto a la *enunciación*, las secuencias S1 a S3 se hallan presentadas desde la instancia enunciativa impersonal. Sólo la S2 incluye un demostrativo que podría remitir a la primera persona (“*estos peces*”). Mientras que la secuencia S4 se inicia desde el impersonal, presenta, sin embargo, la incursión del presente descriptivo y de una anáfora (“*estas [presas]*”), lo cual nos permite advertir, bajo estos rasgos, la presencia de la instancia correspondiente a la primera persona, instancia característica de un presente descriptivo.

Por lo demás, las secuencias S5 y S6, al ser descritas en presente, nos remiten al componente temporal (“ahora”) propio de la instancia enunciativa en primera persona. En la secuencia S5, el demostrativo (“*estas presas*”) es un rasgo que está más ligado a la enunciación en primera persona. Cabe enfatizar, sin embargo, en estas dos últimas secuencias, la presencia del modo impersonal en las expresiones verbales del presente, tales como “*se nutren*” (en la S5) y “*se organizan*” (en la S6).

En cuanto a los desembragues que introducen cada vez las secuencias del relato, es posible observar las siguientes combinatorias: la secuencia S1 se introduce con un doble desembrague actorial/temporal: “*El grupo de los peces* inició en el año 2004”; la S2 se abre mediante un desembrague actorial: “*Los primeros peces*”; la S3, que consideramos como un *micro relato*, se presenta desde un desembrague actorial “*Los trajeron* en avión”, cuyo sujeto operador se halla implícito en la persona gramatical del verbo, un “ellos” indiferenciados; la secuencia S4, se abre con un desembrague temporal: “En el año 2008”; mientras que las secuencias S5 y S6 se introducen a través de desembragues, espacial en S5 “*En estas presas*” y actorial en S6: “Los socios del grupo”.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Mientras que la *cohesión textual*, como hemos dicho antes, se funda en el componente sintáctico, y tal articulación se asegura por los desembragues actorial, temporal y espacial, por medio de los cuales las instancias de enunciación instalan cada una de las secuencias, la *progresión semántica*, enraizada en las operaciones de cohesión, se desarrolla mediante las siguientes etapas:

- a) *El inicio del “grupo de los peces”* (S1), que data del año 2004, cuando “las primeras presas eran de tierra”. Una enumeración de las herramientas empleadas en la construcción de las presas (“ocuparon palas, machetes, barreta y maquinas”) parece responder a la pregunta de un potencial destinatario cercano, el cual, en términos directos, querría saber qué instrumentos se emplearon para construir las presas.
- b) *Los primeros peces*, tal como se les designa (S2), llegaron “el 29 de noviembre del 2004”. La instancia de enunciación específica el “nombre” bajo el cual se les identificaba en la comunidad: se les llamaba “carpas”.

c) *Un largo viaje*. La secuencia S3, que consideramos como un micro relato, describe el largo trayecto de “los primeros peces” hasta llegar a Santa Ana: “*Los trajeron* en avión desde California hasta Oaxaca, después los *trajeron* a la comunidad”.

Los “primeros peces”, caracterizados por sus tres colores (“pinto, amarillo y anaranjado”), “*no lograron reproducirse*”, aunque tampoco se murieron; en cambio, “*crecieron, engordaron* y llegaron a pesar aproximadamente tres kilogramos”. Lo que parecía ser un fracaso desde el punto de vista del “grupo de los peces”, se presenta, en cambio, desde la perspectiva de la instancia impersonal, como una sanción pragmática positiva, en tanto que los peces “fueron vendidos a *buen precio*”.

d) *Las nuevas presas*, cuya construcción se realizó en “el año 2008”, se describen conforme a su forma, materiales y ubicación: “son redondas, son de cemento y se encuentran al oeste del río” (S4).

e) *La producción actual*. La instancia de enunciación en primera persona coincide con la situación “presente” del relato, precisando la clase de peces que actualmente se producen en Santa Ana: las *presas* sólo tienen mojarra tilapias, las cuales *se nutren* con un alimento especial”. Tal estado es valorado desde una perspectiva que no deja de lado cierto matiz disfórico: “las *presas sólo* tienen mojarra tilapias”.

f) *El grupo de socios*. La enunciación en primera persona clausura el texto, señalando la organización de los socios *en presente*⁴⁹ (“*se organizan*”), para alimentar a los peces y comercializarlos en “la comunidad” o en “los pueblos vecinos”.

⁴⁹ Cabe precisar el sentido del uso del tiempo presente en la frase “*se organizan*”, cuando la instancia subjetiva se refiere a los socios piscicultores: esa temporalidad coincide empíricamente con el año 2009, entre enero y marzo, cuando los alumnos realizaron las entrevistas de la segunda fase, entre las cuales se produjeron las que correspondían a las “Actividades económicas”. De manera que el “ahora” de la enunciación en primera persona, componente implícito en el uso de los verbos en presente, coincide con el año en que se publica la *Monografía de Santa Ana: 2009*.

Plano semiolingüístico: los recursos de la enunciación

Como hemos visto, la cohesión textual se asegura por medio de los desembragues, los cuales son predominantemente actoriales.

Cabe notar que los desembragues actoriales están constituidos por frases nominales en la mayoría de las secuencias: “El grupo de los peces” (S1), “Los primeros peces” (S2) y “Los socios del grupo” (S6); mientras que los desembragues temporal: “En el año 2008” (S4) y espacial: “En estas presas”, están formados por frases prepositivas. Por lo demás, los recursos léxicos son los propicios al subtema abordado; es decir, dependen de lo que podemos llamar el campo semántico correspondiente a la crianza de peces (“carpas” de tres colores: “pinto, amarillo y anaranjado”; “mojarras tilapias”).

Por lo demás, cabe destacar la precisión temporal, mediante la cual la instancia impersonal presenta los principales acontecimientos, particularmente en la secuencia S2 (“29 de noviembre del año 2004”). Podría decirse que la progresión temporal, explícita en las cuatro primeras secuencias e implícita en las últimas secuencias (c.f. nota 11), es la que caracteriza en este texto el desarrollo de los acontecimientos y, con él, la coherencia discursiva.

El siguiente esquema de las *etapas* en la crianza de los pece nos ayudará a explicitar dicha coherencia:

“Piscicultura”: Progresión narrativa = Progresión temporal		
El inicio del “Grupo de los peces” (S1): noviembre, 2004. ↓		
Los primeros peces (S2): 29 de noviembre, 2004: Un largo viaje (S3) →	Las nuevas presas (S4): construidas en 2008 →	La producción actual (S5): [2009] El grupo de socios (S6): [2009]

EL TRAPICHE: LA PRESERVACIÓN DE UNA ACTIVIDAD TRADICIONAL

El texto “El trapiche” forma un relato [N3] constituido por seis secuencias que, en el conjunto textual, conforman su *contorno* o *silueta* [N4].

El Trapiche

- [S1 da] *El cacique de Santa Ana* fue quien compró el Trapiche, ya que anteriormente la actividad principal de la comunidad era la elaboración de panela. [S2 de] Existían grandes extensiones sembradas de caña, la cual después era procesada en el trapiche, elaborando la panela; este producto era vendido en la región.
- [S3 da] *El trapiche* es un instrumento que permite procesar la caña; funciona con la fuerza del agua. [S4 dt] En años anteriores había 25 personas de la comunidad que eran los socios del trapiche, sin embargo, con el tiempo, muchos de ellos han perdido el interés por esta actividad.
- [S5 dt-da] Actualmente los socios del trapiche son: Don Gumersindo, Don Francisco, Don Ezequiel, Don Eloy y Don José. Ellos son los únicos que siguen sembrando caña y elaborando panela.
- [S6 dt] Además, cuando el trapiche se descompone ellos cooperan para comprar las piezas y seguir conservando esta actividad económica en la población.

Plano contextual enunciativo

El texto se halla enunciado predominantemente desde una instancia impersonal que alterna o cede la enunciación a una primera persona, la cual se halla implícita a través de los verbos en presente en las secuencias S3, S4, S5 y S6.

Las formas verbales del presente constituyen la marca morfológica del componente temporal que es propio de la enunciación en primera persona. Debido a la presencia de estas marcas es que inferimos la alternancia de una enunciación en *primera persona* con la *instancia impersonal* que constituye la enunciación principal.

A lo largo de las seis secuencias en las que se desarrolla el relato, la instancia principal de enunciación dispone los siguientes desembragues/conectores:

- “*El cacique de Santa Ana*”, desembrague actorial de la S1;
- “*grandes extensiones sembradas de caña*”, desembrague espacial de la S2;
- “*El trapiche*”, desembrague actorial de la S3;
- “*En años anteriores*”, desembrague temporal de la S4;
- “*Actualmente los socios del trapiche son*”, doble desembrague temporal y actorial en la secuencia 5 y, finalmente,
- “*cuando el trapiche se descompone*”, doble desembrague temporal y actorial, como en la secuencia previa.

La *cohesión textual* se asegura a través de las operaciones enunciativas, que instalan en cada secuencia a los actores principales del relato, así como sus coordenadas espacio temporales.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Los procedimientos enunciativos permiten introducir, cada vez, una organización del contenido a través de las secuencias del relato dispuestas en:

Situación inicial: la compra del trapiche que se remonta al pasado, a la época del primer cacique, y aún antes de éste (S1).

Progresión narrativa del pasado hacia el presente, dada por los siguientes eventos: el procesamiento de la caña en el trapiche y la venta de panela como primera actividad comercial de los campesinos de Santa Ana (S2); la descripción del modo en que funciona el trapiche (S3); el número mayor de socios (25) que tuvo el trapiche en el pasado (S4);

La instalación del presente narrativo se concentra en los siguientes eventos: los cinco socios actuales del trapiche (S5); los problemas de los socios para continuar y preservar esa actividad económica (S6).

Cabe advertir que, en lugar del desenlace esperado, que es propio de un relato canónico, nuestro texto configura, en su lugar, un

estado deseable de continuidad con respecto a la “actividad económica” que representa el trapiche.

La preservación de esta actividad parece ser el punto de llegada al que da lugar la progresión semántica del relato. Junto con la preservación de la actividad, se instan los valores que dan sustento al *deber ser* deseable para la comunidad, el cual se halla en inminente peligro de desaparecer, desde el punto de vista de los actores del relato.

Tal estado de las cosas parece ser una razón de preocupación, si la consideramos desde la perspectiva de la instancia de enunciación en primera persona, a juzgar por las marcas de su presencia en las dos secuencias últimas.

Plano semiolingüístico: los recursos de las instancias enunciativas

Tanto la enunciación impersonal como la de primera persona, eligen como recurso privilegiado para la mayoría de los desembragues que abren cada secuencia, frases nominales:

- S1: “*El cacique de Santa Ana*”,
- S2: “*grandes extensiones sembradas de caña*”,
- S3: “*El trapiche*”,
- S4: “*En años anteriores*”.

El adverbio de modo en la S5: “Actualmente”, y la frase prepositiva de la S6: “cuando el trapiche se descompone”, son los únicos desembragues que no están constituidos por una frase nominal; sin embargo, tal forma sintáctica se coloca enseguida del adverbio en la S5: “los socios del trapiche”; en tanto que la frase que introduce la preposición en la secuencia S6 es nominal.

De tal modo, la recurrencia a las frases nominales es el procedimiento sintáctico que, de manera dominante, eligen las instancias de enunciación para introducir el contenido de cada secuencia.

LA ELABORACIÓN DE PANELA: LA CONSTRUCCIÓN DE UN “OBJETO VALOR”

Este discurso, de carácter instruccional, responde a una organización mediante la cual atiende predominantemente a la descripción que ha de producir un efecto particular en sus *enunciatarios*: transmitir los pasos a seguir a fin de lograr un producto final “elaborado”: ahí el *objeto valor* construido.

El texto se compone de un texto marco y de un texto enmarcado. El primero se integra por dos secuencias; en tanto que el segundo está constituido por la *programación* de los once pasos/secuencias que guían el procedimiento descrito.

La elaboración de panela

[S1 da] *Los socios del trapiche se organizan* para procesar la caña en el trapiche. Es decir, se *asigna* un día para que cada socio procese la caña y elabore la panela.

[S2 da] Los pasos para elaborar la panela *son* los siguientes:

[S3 da] Elaboración de la panela] [texto procedimental enmarcado]

1. Cortan la caña y la amarran en trozos.
2. La acarrean en carro o carreta hacia el lugar donde se encuentra ubicado el trapiche.
3. Se echa el agua hacia el trapiche y se le pone lumbre a los hornos.
4. La caña se pasa por los moledores y el jugo cae en el tinaco.
5. Cuando el tinaco tiene suficiente jugo, se llenan los cazos para que hierva
6. Cuando el jugo está en su punto, sacan los batidillos y el melado.
7. Después, esperan unos minutos para ya sacar la panela.
8. Acercan el carrito a los cazos y empiezan a sacar el dulce, cuando lo sacan todo empiezan a moverlo de manera constante.
9. Cuando el dulce ya está en su punto, acarrean los moldes y empiezan a llenarlos.
10. Una vez que llenan los moldes, los colocan en un lugar aparte y esperan a que se endurezca el dulce.
11. Esperan un tiempo para que la panela se consolide y la sacan de los moldes.

Plano contextual enunciativo

El contexto general está dado por el marco que provee el tema del apartado “Actividades económicas”; en tanto, el contexto textual se conforma del subtema “El trapiche”.

De acuerdo con la segmentación que marcamos arriba, el texto se compone por tres secuencias, donde las dos primeras integran

el texto marco, mientras que la tercera constituye el texto instruccional enmarcado, mismo que se compone de las once secuencias/pasos a seguir para la elaboración del producto.

Tal elaboración implica la producción de un *objeto valor* (Greimas, 1989, pp. 178-192), aquél que toma dos configuraciones en Santa Ana: *a*) como un producto de autoconsumo; *b*) como un producto que se comercializa en los pueblos vecinos.

Se trata de un texto básicamente descriptivo, presentado en presente y desde una *instancia impersonal*, a juzgar por las expresiones “se organiza”, “se asigna”, de la secuencia S1. Tal enunciación no marcada es la que dispone e instala las once secuencias/pasos del texto instructivo enmarcado, conformado por la secuencia S3.

Los desembragues de las tres secuencias son predominantemente actoriales: *a*) en S1 se presentan los actores principales de todo el texto (“Los socios del trapiche”); *b*) la S2 implica tácitamente a los actores designados en la S1: “Los pasos para elaborar panela” remite necesariamente al sujeto a cargo de tal operación; *c*) mientras que la S3 tiene a esos mismos actores como el operador tácito de cada uno de los once pasos/secuencias del texto enmarcado.

Plano discursivo textual: organización y contenido

De las dos secuencias iniciales, la primera pone en escena a los actores principales, caracterizados como quienes producen la panela (el sujeto operador para la semiótica greimasiana); mientras que la secuencia S2 delimita el texto propiamente instruccional del texto marco.

Como se observa, la *progresión semántica* del texto avanza a través de la *programación* de orden sintáctico de las once secuencias del texto procedimental enmarcado, conforme a los grados de avance en la elaboración del producto, para lo cual podríamos identificar las siguientes tres etapas:

Corte de la caña

1. [da] Cortan la caña y la amarran en trozos.
2. [da] La acarrean en carro o carreta hacia el lugar donde se encuentra ubicado el trapiche.

Preparación del trapiche y extracción del jugo

3. [da] Se echa el agua hacia el trapiche y se le pone lumbre a los hornos.
4. [da] La caña se pasa por los moledores y el jugo cae en el tinaco.
5. [dt] Cuando el tinaco tiene suficiente jugo, se llenan los cazos para que hierva
6. [dt] Cuando el jugo está en su punto, sacan los batidillos y el melado.
7. [dt] Después, esperan unos minutos para ya sacar la panela.

Elaboración de la panela

8. [da] Acercan el carrito a los cazos y empiezan a sacar el dulce, cuando lo sacan todo empiezan a moverlo de manera constante.
9. [dt] Cuando el dulce ya está en su punto, acarrean los moldes y empiezan a llenarlos.
10. [dt] Una vez que llenan los moldes, los colocan en un lugar aparte y esperan a que se endurezca el dulce.
11. [da] Esperan un tiempo para que la panela se consolide y la sacan de los moldes.

Como se observa, los desembragues dominantes son los actoriales, donde cada verbo que enuncia una acción remite al actor que la realiza, es decir, al sujeto operador que se identifica por el plural: “cortan”, “amarran”, “acarrean” en las dos secuencias iniciales del texto enmarcado. La forma verbal que predomina en el texto procedimental enmarcado nos permite identificar a la instancia impersonal que lo toma a cargo a lo largo de las secuencias: todavía cuando permanece el mismo actor operador de la serie de acciones, éstas se enuncian desde el modo impersonal en las secuencias que van de la S3 a la S5: “Se echa el agua”, “se le pone lumbre”, “se pasa por los moledores”, “se llenan los cazos”.

Mientras que en las secuencias siguientes, de la 6 a la 11, permanece la enunciación desde una tercera persona, mejor, desde la instancia impersonal que describe las acciones sucesivas del sujeto operador colectivo, a través de los verbos transitivos: “sacan los batidillos”, “esperan unos minutos”, “acercan el carrito”, “empiezan a sacar el dulce”, “empiezan a moverlo”, “acarrean los moldes”, “empiezan a llenarlos”, “esperan a que se endurezca el dulce”.

Los recursos de *cohesión sintáctica* se manifiestan entonces por los desembragues actoriales en las secuencias que van de la 1 a la 4; por los desembragues temporales que introducen las secuencias 5 a

la 7; mediante los desembragues actoriales en las secuencias 8 y 11, y por los desembragues temporales en las secuencias 9 y 10.

Plano semiolingüístico: los recursos de la enunciación

Los recursos léxicos de la enunciación atañen a los materiales propios de campo semántico del trapiche. Tal mención puede resultar irrelevante para caracterizar el lenguaje del texto; no obstante, tales componentes léxicos y oracionales van produciendo el efecto de que la instancia de enunciación está describiendo el procedimiento conforme observa los movimientos del sujeto operador colectivo. Es este procedimiento, de la mirada unida a la voz (Filinich, 1998), el que se destaca a través de los recursos léxicos y gramaticales:

Si el sujeto de la enunciación señala la posición desde la cual un *yo* habla y dirige a *otro* su discurso, el sujeto de la observación designa la posición en la cual un sujeto se instala para ofrecer una perspectiva de lo enunciado.

[...]

El observador puede aparecer en sincretismo [unido, yuxtapuesto], ya sea con el sujeto de la enunciación enunciada o citada [...] ya con uno o varios actores instalados en el enunciado (Filinich, 1998, p. 81).

En “La elaboración de panela” el observador parece hallarse en un tipo de sincretismo que reúne la *perspectiva* de la instancia impersonal de enunciación con el *punto de vista* del sujeto operador en las series de acciones descritas que lo caracterizan.

Además de los desembragues actoriales y temporales, los verbos tanto desde su forma impersonal como en la relación gramatical con el actor colectivo son, quizá, los recursos dominantes de nuestro texto. En ese sentido, se destacan los verbos transitivos.

Por lo demás, el procedimiento de *enumeración* es el recurso privilegiado que emplea la enunciación impersonal en el texto enmarcado, conforme a la serie de “pasos” descritos en la elaboración de panela.

CAPÍTULO II

LAS LEYENDAS DE SANTA ANA

En este último capítulo presentamos el conjunto de relatos que conforman las “Leyendas de la comunidad”, con las cuales los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero concluyeron la *Monografía de Santa Ana*. Para el análisis de estas narraciones, continuamos considerando los mismos planos descriptivos, a saber:

Plano contextual enunciativo, el cual comprende los dos primeros niveles de conceptos lingüísticos conforme los plantea Jolibert (2001, 2003, 2008 y 2009): nivel del contexto lejano y cercano [N1], comprendido primero por la dimensión literaria y por el contexto comunitario en nuestro caso, entre otras; nivel de los *parámetros de la situación comunicativa* [N2], que comprende las elecciones de la enunciación, las cuales tienen un carácter decisivo para la significación del texto, como hemos podido apreciar en los textos anteriores.

Plano discursivo textual, que articula los siguientes tres niveles de índices de conceptos lingüísticos según los ha desarrollado Jolibert: el *tipo* de texto [N3] que “funciona actualmente en una determinada sociedad” (Jolibert, 2003, p. 228); la *superestructura* [N4], que constituye la forma y distribución gráfica del texto, misma que puede reconocerse como una silueta o contorno

específicos, y el nivel que corresponde a la cohesión y a la coherencia discursiva [N5], es decir al componente sintáctico y semántico, respectivamente.

Plano semiolingüístico, el cual comprende tanto el nivel de la frase y la oración [N6] como el de la palabra o microestructuras [N7]: constituyen los recursos lingüísticos que se despliegan a lo largo y ancho del texto, caracterizando, en cada secuencia, las “elecciones” (Jolibert, 2003, pp. 229-230) de las instancias de enunciación y conformando, mediante los procedimientos de cohesión y coherencia [N5] que atañen a las dimensiones sintáctica y semántica respectivamente, la significación global y específica de cada texto.

En el plano discursivo textual que refiere también al tipo de texto [N3] y a la superestructura [N4], cabe advertir que estos niveles están en juego, primero como criterio que permite la segmentación inicial del texto en secuencias; tal segmentación se encuentra, además, soportada por los procedimientos de desembrague que abren cada segmento. En segundo lugar, el número de estas secuencias expresa, aunque sólo sea cuantitativamente, la extensión de la “silueta” o superestructura [N4].

Enseguida, la localización de los tres tipos de desembragues (temporal, espacial actorial y persona enunciativa en la secuencia inaugural) implica ya una primera incursión desde la *cohesión sintáctica* del texto hacia el contenido semántico, la cual asegura en su articulación la *coherencia discursiva* [N5]. De ahí que, a partir de este componente sintáctico-semántico, sea posible adentrarnos en el efecto global de coherencia al que se articulan, como a su eje de significación, las secuencias en el despliegue de su progresión.

La instancia de enunciación, en una auténtica tarea de producción/generación del sentido textual, es la encargada de organizar, disponer y evaluar los contenidos en la progresión semántica de cada secuencia, así como de posicionarse axiológica e ideológicamente sobre estos, a partir de elegir determinada perspectiva (narrativa o descriptiva) para dar cuenta de tales contenidos, acontecimientos o actores.

Por ello, el plano de la enunciación [N1 y N2] recorre todos los niveles o, mejor, hemos de recurrir a todos ellos, bajo la premisa de que constituyen los recursos privilegiados para dar cuenta de los procedimientos enunciativos al construir la significación textual a lo largo de y orientados por los cinco siguientes niveles.

Cabe enfatizar que, mientras el plano discursivo textual [N3, N4 y N5] articula, partiendo del tipo de texto y atendiendo a la *superestructura* de éste, los procedimientos fundamentales de cohesión de los que se deriva y sostiene la coherencia semántica, el plano semiolingüístico constituye en cambio el componente sintáctico [N5] y morfológico [N7] por medio del cual se concretan en su manifestación los dos planos previos.

De manera que, de un plano al otro se derivan distintas operaciones necesarias y complementarias, donde cada una es indispensable para la existencia y articulación de las otras. Todas estas operaciones proceden necesariamente de la instancia de enunciación, la cual genera sus efectos de significación en el contexto del texto y en el marco contextual de su producción.

De tal modo, en la selección de una determinada perspectiva enunciativa (primera persona, impersonal o tercera persona), la instancia de enunciación elige el recorrido de un actor del relato (protagonista, antagonista u otro) y, con el tiempo, nos presenta el punto de vista explícito de éste, implícito en la mayoría de los casos.

Los recursos privilegiados a través de los cuales una instancia de enunciación opera su incursión sobre los contenidos enunciados pueden ser, entre otros, los adjetivos calificativos, los adverbios de modo y las frases tanto adjetivas como adverbiales. Desde estos elementos, propios de los niveles 6 y 7, es que podemos reconstruir ya sea la perspectiva enunciativa o el punto de vista de los actores del relato.

De tal modo que los recursos del lenguaje, sean sintácticos (a nivel de la frase y la oración [N6]) o léxicos (a nivel de la palabra o su microestructura [N7]), tienen que ver con la cohesión sintáctica

textual, aquélla que sobre la base de los conectores, frases/nexos o desembragues, produce la coherencia semántica global. Es en el nivel de un efecto global principal, quizá axiológico e ideológico, que se produce la significación discursiva: ese efecto global articula sintáctica y semánticamente las secuencias.

Cabe recordar, como señala Jolibert respecto a los siete niveles de índices, claves o conceptos lingüísticos, que estos *no funcionan linealmente*, uno tras otro, sino que:

Se encajan e interactúan, siendo cada nivel iluminado por el que le precede y [así] recíprocamente. Se dice que ellos están en interacción. Ellos pueden determinar distintas “capas de lectura” u otras tantas reescrituras. De hecho, la actividad de lectura y de producción de textos es un ir y venir permanente entre estos siete niveles (Jolibert, 2003, p. 228, negritas nuestras).

Como en las descripciones anteriores, partimos de la segmentación de cada texto en secuencias, a partir de la localización de los desembragues y de las marcas de enunciación que corresponden a la primera persona, a la tercera o impersonal, según se constituyan éstas en cada relato.

Enseguida, describimos el plano contextual enunciativo, considerando cómo se despliegan las operaciones de desembrague, cuáles son dominantes y qué nos permiten inferir esos índices en torno a los componentes actorial, temporal y/o espacial, según sea la dominancia o alternancia de una u otra marca clave a lo largo y ancho de los recorridos semánticos (figurativos, léxicos, frásicos u oracionales) que el relato despliega.

En el plano discursivo textual localizamos las *etapas de la historia contada* en su progresión semántica respecto a los acontecimientos; miramos ahí la cohesión sintáctica, principalmente a través de los mecanismos de desembrague y su sentido para el desarrollo semántico global que atañe a la *coherencia discursiva* que se genera específicamente en cada texto en cuestión.

Respecto a la *progresión semántica* del relato, en el caso de las leyendas, recurrimos a la *organización narrativa* que propone el Departamento de Educación de Australia (1997),⁵⁰ la cual comprende tres etapas básicas:

- *Orientación*, que incluye la situación inicial que hemos planteado antes.
- *Complicación*, que puede plantear la modificación de la situación inicial (por medio de su *transformación*).
- *Resolución*, que comprende la situación final o desenlace al que arriba el relato.

Estas etapas, agrupadas bajo el rubro “Organización textual y contenido”, son las que emplea el Departamento de Educación Australiano para la *revisión de la escritura* de los aprendices en diferentes géneros: narración, reseña, procedimientos e instrucciones, reportes y explicaciones.

Para cada *tipo* de escrito, los autores plantean tres dimensiones: *a)* el *Propósito* del escritor vinculado a sus *destinatarios*: comprende el nivel 2 de Jolibert, que atañe a los parámetros de la situación comunicativa; *b)* la *Organización textual y contenido*, implica aproximadamente los niveles N3, N4 y N5; *c)* *Características del lenguaje*, las cuales remitimos a los recursos de la enunciación propios de los niveles N5, N6 y N7.

Específicamente para la producción de la escritura narrativa es que los autores plantean las tres etapas señaladas, mismas que corresponden aproximadamente a los niveles que integran el *plano discursivo textual* (N3, N4 y N5).

Por último, al abordar el plano semiolingüístico de las leyendas, hacemos un somero balance sobre los recursos sintácticos y léxicos

⁵⁰ Department of Education (1997) *Writing Resources*. (Revisión de escritura. Elementos para la revisión de escritura). Departamento de Educación de Australia. Documento traducido y adaptado por Yolanda de la Garza López de Lara para el *Diplomado La enseñanza del español en la escuela primaria*. Material del participante. *Módulo III*, pp. 201-205.

que constituyeron las elecciones de la(s) instancia(s) de enunciación, así como las implicaciones de tales decisiones en la significación de cada texto.

LA PIEDRA DE LOS COMPADRES: LA TRANSGRESIÓN Y EL CASTIGO

Ésta es la primera leyenda que da inicio al tema último de la *Mono-grafía* y a nuestro libro.

La piedra de los compadres se compone de cinco secuencias que están narradas desde una instancia impersonal. A continuación presentamos el texto segmentado en secuencias, marcando a la vez en cada una, los desembragues que dan lugar a ellas. Como se aprecia, el relato responde a un tipo de contorno en el cual se puede identificar su *silueta*, propia de un texto narrativo. Tal contorno que define la *silueta/superestructura* de la narración, puede apreciarse a continuación de acuerdo con su distribución gráfica original.

La Piedra de los Compadres

- [S1 dA] Cuenta la leyenda que eran unos compadres peregrinos que iban para Juquila a ver a la Virgen.
- [S2 da] Los compadres iban caminando, les entró la noche y decidieron orillarse del camino real para descansar y continuar su viaje al siguiente día. [S3 da] Los compadres tuvieron relaciones sexuales en esa noche, por eso la Virgen de Juquila los castigó y los convirtió en piedra.
- [S4 da] La piedra creció y creció hasta que vino [aquí] el padre de Juchatengo⁵¹ a bendecirla, sólo así dejó de crecer.
- [S5 dA] La celebramos el día 2 de febrero con una misa y una convivencia, las personas que asisten llevan comida y juguetes.

⁵¹ El padre de San Pedro Juchatengo, Municipio de Sola de Vega, era el párroco Alejandro Solalinde Guerra, de acuerdo con la mención que se hace en este sentido, en el texto “Religión” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 29), c.f. Nota 55.

Plano contextual enunciativo

Como se advierte, la leyenda está contada desde una instancia impersonal en cuatro de las cinco secuencias que la componen. Sin embargo, la secuencia inaugural se inicia en presente (“*Cuenta la leyenda*”). Con ello, la secuencia porta, bajo esa marca, un componente *temporal* característico de la primera persona. A partir de esta secuencia, es posible identificar, por los verbos en pasado, la instancia impersonal no marcada, a cargo de la cual se desarrolla predominantemente el relato, tanto en la misma secuencia S1 (“eran”, “iban”) como en la S2 (“iban caminando”, “decidieron”), en la S3 (“tuvieron”, “castigó”, “convirtió”) y en la S4 (“creció”, “dejó de crecer”).

En contraste con la instancia de enunciación principal que domina en las cuatro secuencias previas, como acabamos de observar, la última (S5) reintroduce explícitamente, una instancia de enunciación en primera persona:

La celebramos [a la piedra] el día 2 de febrero con una misa y una convivencia, las personas que *asisten llevan* comida y juguetes.

En esta secuencia, además de la marca de primera persona plural que se identifica en el verbo “celebramos”, tal instancia enunciativa se define, también, por los demás verbos en presente (“asisten”, “llevan”), que constituyen el componente temporal que le es propio. Tanto la persona enunciativa como los verbos, contrastan con la instancia impersonal a cargo de la cual se hallan las secuencias S1 a la S4, en las que los acontecimientos son relatados desde el pasado.

En la secuencia S4, aun cuando ésta se inicia desde la narración en impersonal, es posible advertir un verbo en presente (“vino”), que corresponde a la instancia en primera persona, es decir, al componente temporal característico de ésta, así como el complemento de lugar implícito (“vino [*aquí*]”) y obligatorio, conforman al componente espacial, propio de la instancia de primera persona.

Tenemos, entonces, que tal enunciación se presenta caracterizada desde sus tres componentes esenciales:

- a) *Persona enunciativa* y actor colectivo: *nosotros*,
- b) *Componente temporal*: “ahora” (a los través de los verbos en presente: “Cuenta” en la S1, “vino” en la S4, “celebramos”, “llevan” en la S5),
- c) *Componente espacial*: el cual es posible inferir a partir del complemento verbal implícito “*aquí*” en la S4.

De tal manera que, por efecto de estas dos formas enunciativas, los acontecimientos lejanos, aquellos que ancestralmente “cuenta la leyenda”, son traídos al *ahora* de la enunciación y al “*aquí*” correspondiente a la propia comunidad, donde la instancia impersonal se funde con la instancia subjetiva integrándose en la *celebración inclusiva*: la “*celebramos* [a la piedra] el día 2 de febrero con una misa y una convivencia”.

Plano discursivo textual

Cabe destacar que todos los desembragues en las cinco secuencias son actoriales:

En la S1 y la S2, el actor dual “los compadres”, protagoniza el relato. Sin embargo, desde la perspectiva enunciativa impersonal, tanto como desde el punto de vista actorial de la “Virgen”, estos protagonistas representan la axiología negativa: es decir, un *deber no hacer*, cuyo efecto negativo es el de la “trasgresión” cometida, el de la ruptura de una prohibición, la cual amerita, por tanto, en la lógica narrativa, el “castigo” inflingido.

Cabe reparar en el radio de “observación” que la instancia de enunciación muestra en el ejercicio del punto de vista de la “Virgen”, a la cual se le atribuye la doble *sanción cognitiva* y pragmática: “ella” se localiza, no en Santa Ana, sino en Juquila, lugar que implica para los protagonistas varios días más de viaje.

A pesar de esta distancia espacial, “la Virgen” puede “mirar” la actuación de los “compadres” y sancionarla. De tal modo que, bajo su rol actuarial, la Virgen se caracteriza por su don *omnisciente*, el cual le autoriza su papel como la jueza que dicta y ejecuta la sanción ameritada: la fusión de los cuerpos de los compadres “transgresores” en la materialidad del sitio que dio cobijo a su falta: la piedra misma.

De modo que la “Virgen” se caracteriza como una destinadora trascendente, vigilante de los actos humanos, en la medida en que también se configura doblemente tanto en la ejecutora del castigo a la trasgresión como en la emisora del *don* para quienes realizan el recorrido sancionado positivamente, objeto del recorrido en su honor: completar el viaje a su recinto en Juquila *sin* cometer actos contrarios a su arbitrio.

Veamos cómo progresa la narración desde la situación inicial/ orientación hacia su complicación y desenlace/resolución. Observaremos en ese trayecto la instalación del actor/enunciador colectivo que toma su lugar en la última secuencia.

a) *El propósito del viaje*, se plantea como la situación inicial del relato, aquella en función de la cual los “compadres” emprenden su recorrido/peregrinación:

“unos compadres peregrinos que iban para Juquila a ver a la Virgen”.

Es en esta situación de peregrinaje, especialmente sensible a la mirada tanto de otros peregrinos como a la de la Virgen de Juquila, en honor de quien realizan el trayecto y, particularmente a quien se encomienda algún pedido, que los compadres encuentran ocasión para su falta:

Los compadres iban caminando, les entró la noche y decidieron orillarse del camino real para descansar y continuar su viaje al siguiente día.

- b) *La trasgresión y el castigo* constituyen los acontecimientos centrales de la leyenda. Tal cual los presenta el relato, a la falta le sigue, consecuentemente y casi de modo inmediato, el castigo:

Los compadres tuvieron relaciones sexuales en esa noche, *por eso* la Virgen de Juquila los castigó y los convirtió en piedra.

La relación causa-trasgresión y el efecto-castigo se presentan como la lógica natural de la narración en cuanto a lo que afecta a los protagonistas trasgresores. Bajo tal estado, los actores fundidos en la piedra se constituyen en el sitio reconfigurado en un sincretismo actorial-espacial bajo el cual se reúnen, en una misma materialidad, el lugar de la falta y los personajes sancionados por ella.

Éste es ya un suceso extraordinario, que caracterizaría por sí mismo al relato como una leyenda, a juzgar por el rasgo recurrente con el que suele definirse a este género como “relato de sucesos *extraordinarios e inexplicables*”. Sin embargo, las siguientes secuencias dan cuenta de otro suceso extraordinario, a saber, el crecimiento hiperbólico de la piedra.

De tal modo que, el estado final de los protagonistas “convertidos en piedra” tiene, no obstante, un desarrollo posterior: abre una situación inédita, observada no sólo por la comunidad entera sino por los pueblos vecinos.

- c) El *crecimiento desorbitado* de la piedra hasta tomar una proporción amenazante⁵² para los habitantes aledaños, se mani-

⁵² En las clases de la tercera semana de febrero de 2009, los alumnos de 5º y 6º grado abordaron, con la maestra Migdalia Luna, el tema curricular de las “Leyendas”. Los alumnos que ya habían investigado con sus familiares y conocidos distintas versiones de las leyendas de la comunidad, comentaron sobre el crecimiento de “La piedra de los compadres”: “La piedra fue creciendo y creciendo para tapar el mundo” (Joaquín Rojas Ríos, 5º grado). “Dicen que la piedra creció y *creció tanto*, que un padre tuvo que bendecirla para que ya no creciera y *no tapara, aplastara al mundo, a nosotros*” Enrique Benjamín Rojas Ríos, 5º grado). Las alumnas a

fiesta como una *alegoría* que continúa expresando, de modo amplificado, la falta inflingida por los protagonistas:

La piedra creció y creció hasta que vino [*aquí*] el padre de Juchatengo a bendecirla, *sólo* así dejó de crecer.

Tal percepción parece contener, en el centro, una preocupación: el crecimiento de la piedra que configura alegóricamente el crecimiento de la falta; una suerte de temor colectivo que asciende de manera simétrica a la piedra, situación que, a fuerza de su constante observación, llega a presentarse como insostenible. En ese contexto es convocado, en auxilio del actor colectivo, un actor religioso al que se atribuye, dada su investidura, un *poder hacer* del que carece el actor colectivo, quien se configura como saturado cognitivamente: “*hasta* que vino el padre de Juchatengo a bendecirla”.

Enseguida, la explicación que aporta la instancia impersonal de enunciación, en el sentido de que “*sólo*” la “bendición de la piedra”, detuvo lo “sobrenatural”, el efecto percibido colectivamente que amenazaba a Santa Ana, permite entender tal acción como la esperada y necesaria para el observador colectivo: “solo así dejó de crecer”.

El actor convocado, el padre de Juchatengo, actúa conforme a un *contrato axiológico*, es decir conforme a un *deber-hacer* que permite, por fin, instalar el *deber ser*, valorado por la comunidad bajo la manifestación del control del fenómeno descomunal. Tal intervención del padre de Juchatengo, actor que opera la solución esperada, crea un nuevo contrato fiduciario, asumido implícitamente

cargo de la escritura de la leyenda comentaron: “La piedra de los compadres es más grande que el salón” (Vianney Rodríguez Alonso, Marcela Escamilla Calvo, Flor Elena Rojas García, las tres de 5º grado). Estas alumnas escribieron una versión de la leyenda bastante cercana a la que analizamos aquí, la cual coincide con la versión publicada en la *Monografía*, salvo dos variaciones: el comentario entrecomillado y el contenido de la secuencia S5, donde se describe la “Celebración” a la piedra, la cual omitieron en su versión escrita del 23 de febrero.

por la comunidad: a partir de que la piedra es “benedicida”. Es así como se inicia el *cumplimiento*/retribución de dicho contrato bajo la forma de la “Celebración”.

d) *La Celebración de la piedra* se instituye en Santa Ana como un *intercambio*, tácitamente acordado a partir de que ésta ha detenido su crecimiento, el cual llegó a configurar, de menos, una intimidación mayor para la comunidad. La solución definitiva, la instalación del reequilibrio, parece fundarse en un compromiso perentorio que ha de celebrarse regularmente:

La celebramos el día 2 de febrero con una misa y una convivencia, las personas que asisten llevan comida y juguetes.

La enunciación en primera persona plural, expresa el sincretismo de tal instancia con el actor colectivo: *la comunidad de Santa Ana*. Cabe reparar en un paralelismo singular: mientras “los compadres” fueron asimilados negativamente a la piedra, ahora el pueblo entero y cada uno de sus habitantes se incluyen, positivamente, en el contrato signado con ese lugar, donde el *deber hacer*, enunciado como la celebración colectiva de la piedra, trae consigo, siempre que se cumpla el contrato prescrito, el *deber ser*, que sanciona el estatuto deóntico en el que ha de permanecer la comunidad. Es decir, celebrar a la piedra y en ello reiterar la ausencia de la transgresión sancionada a los compadres.

Plano semiolingüístico: los recursos de las instancias de enunciación

La leyenda inicia con la narración de un evento común, el recorrido de dos peregrinos hacia la iglesia de Juquila donde está la Virgen. La instancia impersonal de enunciación, muestra su *conocimiento del género* narrativo sobre el *tipo* de texto desde la frase inicial de su relato: “*Cuenta* la leyenda que...”.

En la secuencia S2, la instancia impersonal asume bajo una *metáfora*, propia quizá de una variante en el habla cotidiana de la comunidad, la decisión de “los compadres” para detenerse: “les entró la noche” y “decidieron orillarse [...]”, la cual es seguida de una *explicación* que responde a la pregunta “para qué” (“para descansar y continuar su viaje al siguiente día”).

La metáfora aludida “les entró la noche”, si bien *justifica* la decisión inicial de los protagonistas ante la necesidad de guarecerse de la intemperie nocturna, en cambio se halla separada de las siguientes acciones: “Los compadres tuvieron relaciones sexuales en esa noche” (S3). Separación que trae consigo una sanción negativa desde la perspectiva de la enunciación impersonal.

Enseguida, la instancia de enunciación aporta desde una doble perspectiva, sus juicios: distante de los peregrinos en falta, cercana, en franca aceptación de la consecuencia obligada que exige la falta: “*por eso* la Virgen de Juquila los castigó y los convirtió en piedra”. La explicación del castigo que la “Virgen” inflige a los “compadres” se introduce por medio de un conector argumentativo: “*por eso*”, enfatizando ahí la razón lógica del castigo esperable ante la trasgresión.

En la siguiente secuencia (S4), aún a cargo de la instancia impersonal, un recurso léxico, la preposición “hasta” articula el efecto de arribo a un estado máximo de tolerancia para un *observador sensible* respecto a la percepción del crecimiento de la piedra: “*La piedra* creció y creció *hasta* que vino el padre de Juchatengo a bendecirla”.

Nuevamente, a manera de una *explicación* del evento, concluye el relato: “sólo así dejó de crecer”. El suceso del cese de crecimiento de la piedra, justifica el estado de las cosas, “logrado” gracias a la convocación e intervención directa de la figura religiosa del “padre de Juchatengo”, lo cual devuelve a la comunidad a un estado juzgado tanto por el actor colectivo (“la comunidad”) como por la instancia impersonal como deseable, es decir, eufórico.

Desde ese momento, la comunidad suscribe un acuerdo religioso tácito, ligado a una fecha singular de las celebraciones católicas,

en las que se incluye la instancia de enunciación en primera persona: “*La celebramos* el día 2 de febrero⁵³ con una misa y una convivencia”. En esta secuencia, el artículo determinado es la *anáfora* de la frase nominal “La piedra de los compadres”. Cabe notar que la última secuencia se presenta en otro plano: el de un relato/marco que en las secuencias iniciales sirvió de contexto implícito a una suerte de *explicación general* en torno al porqué se realiza cada año la celebración de la piedra.

LA BARRETA DE ORO: ENTRE LA PRESCRIPCIÓN Y LA PROHIBICIÓN

La segunda leyenda que incluye la *Monografía de Santa Ana*, es “La barreta de oro”. Está integrada por cinco secuencias. El relato corre a cargo de una instancia impersonal que cita lo que otros “dicen”. Es decir, la enunciación principal recurre a una fuente en tercera persona que podríamos identificar como propia de la tradición oral. Por lo demás, la primera persona manifiesta su presencia específicamente a través del componente temporal (los verbos en presente). La disposición gráfica de la leyenda, presenta el siguiente contorno o silueta.

La barreta de oro

- [S1 de] *En ese cerro dice la gente que había capillas. Que hay una cueva grande y tiene dos pisos y también tenía ventanas.*
- [S2 dt] *Una vez iban dos hermanos al cerro a camppear y dicen que había una barreta de oro, que cuando la encuentran la cortan en pedacitos y hacen balas de oro, pero [S3 dt] a veces la buscaban y se enfadaban de buscarla pues no la encontraban.*
- [S4 dA] *Dicen que esa barreta tiene dueño y que las personas que la quieren agarrar sufren, porque ella se hunde cada vez más y se los puede llevar.*
- [S5 de] *Cerca del cerro donde está la barreta de oro, están los cerros del Pilastra, el del Aguacate y el de Taleas.*

⁵³ En el calendario de la Iglesia Católica, el 2 de febrero se celebra el día de la Virgen de la Candelaria. En Tlacotalpan, estado de Veracruz, se festeja a esta Virgen como su Santa Patrona.

Plano contextual enunciativo. La primera secuencia alterna la enunciación en presente, característica del componente temporal de la primera persona con la enunciación en tercera persona citada.

A primera vista, se leen las oscilaciones enunciativas presente/pasado como inconsistencias. Sin embargo, hay que advertir que la enunciación en primera persona se sitúa desde lo que “existe en el presente” hacia lo que “existió” en el pasado.

Así, los cambios de una a otra instancia de enunciación coinciden con el cambio del tiempo verbal que separa la enunciación en presente del contenido enunciado en pasado, de tal modo que caben las siguientes precisiones en la S1:

En ese cerro [de ahora] dice la gente que había capillas. Que hay una cueva grande y tiene dos pisos y también tenía ventanas [“tenía” en el pasado, pues ahora “ya no tiene ventanas”].

Es posible que la ambigüedad suscitada entre la enunciación en primera persona y la instancia citada en tercera responda a un conflicto enunciativo entre el registro fiel de lo que “la gente dice” y lo que *observa* empíricamente y “conoce” la instancia de enunciación en primera persona.

Las S2 y S3 se introducen desde una *instancia impersonal* y desde la tercera persona citada explícitamente:

[S2 dt] *Una vez iban dos hermanos al cerro a campar y dicen que había una barreta de oro, que cuando la encuentran la cortan en pedacitos y hacen balas de oro, pero [S3 dt] a veces la buscaban y se enfadaban de buscarla pues no la encontraban.*

El contenido citado en estilo indirecto, toma el modo del presente descriptivo, bajo el cual la instancia en primera persona presenta un subtexto instructivo. Tal subtexto describe, a grandes rasgos, un procedimiento, al menos en tres etapas signadas por tres verbos en presente: “que cuando la *encuentran* la *cortan* en pedacitos y *hacen* balas de oro”.

La secuencia S3, apenas separada de la S2 por la conjunción (“pero”) y el desembrague temporal (“a veces”), retorna al pasado característico de la enunciación impersonal: “*a veces* la buscaban y se enfadaban de buscarla pues no la encontraban” cuyos tiempos verbales están en pasado imperfecto.

En tanto que la secuencia S4, retorna a la enunciación en primera persona, cuyo componente temporal constituye el léxico dominante (“dicen”, “tienen”, “quieren”, “sufren”). La instancia impersonal tiene a cargo la última oración de esta cuarta secuencia, cuyos rasgos se aprecian precisamente en los verbos en forma impersonal “se hunde”, “se los puede llevar”.

La secuencia final describe, desde la instancia en primera persona, la ubicación orográfica del “cerro donde está la barreta”; emplea para ello el presente descriptivo (“*Cerca del cerro* donde *está* la barreta de oro *están* los cerros del Pilastra, el del Aguacate y el de Taleas”).

“La barreta de oro” emplea dinámicamente los tres tipos de desembragues: espacial en la primera y última secuencias (“En ese cerro” y “Cerca del cerro” respectivamente); desembragues temporales en las secuencias S2 y S3 (“Una vez”, “a veces”), y desembrague actorial en la secuencia S4 (“Dicen”).

Tal distribución de los desembragues se relaciona con el contenido del discurso descriptivo/narrativo: si bien se describe la localización y características de “la barreta” y todos estos rasgos constituyen descripciones de estados, a la vez se relata, alternadamente, la historia que relaciona a la barreta con los actores que la hallan accidentalmente la primera vez (S2, los dos hermanos que iban a campar); con los actores caracterizados en plural, que la buscaban y la encontraban; con los otros actores que la buscaban sin encontrarla; con el personaje que “dicen” que es su “dueño” y, finalmente, con los actores que “la quieren agarrar” y “sufren” debido a que “ella se hunde cada vez más y se los puede llevar”.

Aquí la propiedad mágica, extraordinaria de la barreta, cuya significación es percibida en una oscilación entre el *valor atesorable*

que implica para quien logra tenerla en su poder y, finalmente, la *amenaza* que representa para quienes “sufren” debido a que la barreta, al hundirse, “se los puede llevar”; es decir, la barreta se configura como un ser de voluntad autónoma que puede “negarse”, “rechazar” y elegir a quien quiere tomarla.

Plano discursivo textual: organización y contenido

Veamos ahora cómo se desarrolla el relato desde la situación inicial/ orientación, hacia su complicación y desenlace/resolución. En ese recorrido observaremos la caracterización de las instancias de enunciación que toman a su cargo el relato en cada una de las secuencias.

- a) *El lugar de la leyenda.* Una descripción inicial abre el texto, que no el relato, cuya situación inicial se presenta hasta la secuencia S2. Tal descripción, restringida a los enunciatarios locales, parte del conocimiento que ellos tendrían del lugar:

En ese cerro dice la gente que había capillas. Que hay una cueva grande y tiene dos pisos y también tenía ventanas.

- b) *Inicio u orientación,* el relato de la leyenda se inicia propiamente en la secuencia S2, situación marcada por el desembrague temporal:

Una vez iban dos hermanos al cerro a campar y dicen que había una barreta de oro, que cuando la encuentran la cortan en pedacitos y hacen balas de oro.

La secuencia relata la conjunción que logran algunos personajes con el objeto valor, así como la transformación de la barreta en otros objetos más fácil y concretamente intercambiables: las “balas de oro”, en tanto que, se infiere, la barreta en su estado original no

parece ser útil a un determinado contrato de intercambio; por ello es necesario transformarla en el valor mejor apreciado por quienes la encuentran.

- c) *Complicación y ocultación.* Más que un objeto inanimado, la barreta se caracteriza por su transformación de /objeto/ en /ser animado/ de voluntad autónoma y, particularmente, como un ser capaz de elegir a su poseedores, de evadirlos u ocultarse: “*a veces la buscaban y se enfadaban de buscarla pues no la encontraban*” (S3). Incluso la barreta llega a señalar a determinados personajes, su rechazo y una forma de sancionarlos: “*las personas que la quieren agarrar sufren porque ella se hunde cada vez más y se los puede llevar*” (S4).
- d) *El encantamiento de la barreta.* Además de caracterizarse como un ser animado, la “barreta” se configura como ancestralmente ligada a un poseedor originario, cuya identidad se deja en suspenso:

Dicen que esa barreta tiene dueño y que las personas que la quieren agarrar sufren porque ella se hunde cada vez más y se los puede llevar.

La presencia quizá omnisciente del poseedor originario del objeto parece constituir a un operador misterioso que aporta sus características inasibles y mágicas a la barreta. Tales rasgos toman la forma cognitiva de una *advertencia*, a ser interpretada pertinentemente por aquellos que tengan intención de localizar y apoderarse de la barreta.

- e) *Localización.* Una vez advertidas las consecuencias posibles para aquellos que “quieran” la barreta, la instancia de enunciación en primera persona, hace explícita la localización más o menos precisa de ésta:

Cerca del cerro donde está la barreta de oro están los cerros del Pilastra, el del Aguacate y el de Taleas.

Tal información parecería estatuir como verdadera la existencia de la “barreta” aproximadamente en los siguientes términos: existe el lugar y por tanto, existe la “barreta”, así como dar fe de los hechos y lugares contenidos en la leyenda.

El efecto veridictorio del relato termina siendo ambiguo, o mejor, *abierto*: mientras unos personajes pueden localizar la barreta, objeto/ser caracterizado como “inagotable” y tomar de ella sus “valores” o riqueza, a otros actores les es vedado tal privilegio. ¿Cuáles son los rasgos que admite, que elige la barreta para su poseedor y cuáles los que rechaza? El relato no lo resuelve.

Una oscilación axiológica entre la *prescripción* (*deber hacer*) y la *prohibición* (*deber no hacer*) parece configurar el efecto global de significación de esta leyenda: la sutil línea entre lo permitido y lo prohibido parece quedar al arbitrio de cada actor y, particularmente, de su apropiada interpretación sobre el proceder de la “barreta”. De tal competencia cognitiva puesta en juego depende la “seguridad” de cada personaje con intención de apoderarse del objeto. La sanción procedente sobre las *señales “expresadas”* por el objeto puede ser de consecuencias irremediables, según la advertencia signada en la S4: la barreta “se hunde cada vez más y se los puede llevar”.

Plano semiolingüístico: los recursos de la enunciación

Los verbos son los principales recursos que permiten identificar a la enunciación en primera persona, en “La barreta de oro”, distinguiéndola de la instancia impersonal: mientras que la instancia subjetiva se caracteriza por los verbos en presente, la enunciación impersonal se define por los verbos en pasado.

Por lo demás, otros rasgos de la instancia impersonal se hallan en la forma clítica “se” de los verbos, tanto en pasado como en presente: “*se enfadaban*”, “*se hunde*”, “*se los puede llevar*”.

Nuestro texto, a través de las instancias de enunciación, hace uso frecuente de algunas formas anafóricas: “*la encontraban*”, “*la*

cortan”, “la buscaban”, “hacían balas con *ella*”, “se enfadaban de buscarla”, “la quieren agarrar”, “sufren porque *ella* se hunde”, “se los puede llevar”. Cabe destacar que la mayoría de estas anáforas remiten y son correferentes de “la barreta”.

Por otra parte, el conjunto de desembragues encargados de producir la cohesión textual están formados por frases prepositivas: “En ese cerro”, “a veces”, “cerca del cerro”; frase nominal: “una vez” y frase verbal: “Dicen”.

Cada conjunto de recursos empleados por las instancias de enunciación/producción de la leyenda se articula cohesivamente al efecto veridictorio de doble lectura (prescripción/prohibición), que alcanza tanto a los personajes como a los potenciales enunciatarios en el trayecto de la progresión semántica del relato.

LOS DUENDES: UN INTERCAMBIO AMISTOSO Y LÚDICO

La tercera leyenda que incluye la *Monografía de Santa Ana*, se presenta bajo el título “Los duendes”. Del conjunto de las leyendas, ésta es la narración más extensa. Está narrada desde una instancia de enunciación impersonal y, a diferencia de las leyendas precedentes, la enunciación impersonal es la única instancia a cargo de este relato. El texto se compone de nueve secuencias. Su contorno gráfico se identifica aproximadamente por la siguiente superestructura narrativa.

Los duendes

[S1 dt] *Había una vez una señora que quería que su hijo fuera a traer leña porque en la casa ya no tenían.*

[S2 dt] *Entonces su hijo fue en la tarde a traer leña. [S3 da] El joven se fue y pasó mucho tiempo, y la señora comenzó a preocuparse. [S4 dt] Primero decidió esperar hasta el día siguiente. Pero su hijo no regresó.*

[S5 da] *La señora pidió apoyo a las personas para que le ayudaran a buscar a su hijo. La gente se puso a pensar y le dijeron que para que su hijo regresara tenía que hacerle un baile a los duendes, pues ellos se habían llevado a su hijo.*

[S6 da] *La señora siguió el consejo que le habían dado e hizo un baile en su casa para los duendes.*

[S7 dt] *Después del baile la señora siguió esperando a su hijo.*

[S8 dt] *Al día siguiente lo encontró en el campo, sentado en una piedra. La señora se lo llevó para su casa.*

[S9 da] *El niño* le contó que se lo habían llevado unos niños chiquitos, todos vestían iguales y que ellos le habían dado de comer.

Plano contextual enunciativo

Como lo mencionamos al inicio, el relato “Los duendes” está narrado desde una instancia de enunciación impersonal. Ninguna otra instancia alterna en esta narración, a diferencia de los dos textos anteriores. Congruentes con la enunciación impersonal, todos los verbos están en pasado, mientras que los demostrativos (marca implícita de la primera persona), lo mismo que los adverbios temporales con valor de presente, están ausentes en nuestro relato.

El desembrague inaugural (“*Había una vez*”) suele ser la entrada clásica de un cuento infantil, la cual está al tono del título “Los duendes”, que promete un contenido particular al lector enunciatario, como todo un relato de hadas; mejor: un relato de seres mágicos⁵⁴ que habitan cierto espacio límite, una suerte de limbo, que muy pocos han de cruzar.

La segmentación de la narración en las nueve secuencias que lo componen, muestra un predominio de los desembragues temporales sobre los actoriales, los cuales se disponen en la siguiente progresión:

- S1, desembrague temporal: “*Había una vez*”, que introduce la situación inicial;
- S2, desembrague temporal: “*Entonces*”, que presenta el siguiente momento;
- S3, desembrague actorial: “*El joven*”, donde se plantea la partida de ese actor;
- S4, desembrague temporal: “*Primero*”, que inicia el ordenamiento de las acciones de la madre “preocupada” por la tardanza de su hijo;
- S5, desembrague actorial: “*La señora*”, donde la enunciación impersonal pone en escena a la madre buscando ayuda para encontrar a su hijo;

⁵⁴ En los pueblos de Oaxaca como en las poblaciones de otros Estados de nuestro país, se considera que los duendes son el espíritu o el alma de los niños difuntos. Estos seres suelen convivir con los vivos sin que estos últimos los perciban. Se caracterizan regularmente como seres traviosos y juguetones, no siempre inofensivos. Esta misma concepción es la que se hace explícita en la última secuencia de la leyenda: “*El niño* le contó [a su madre] que se lo habían llevado unos niños chiquitos, todos vestían iguales y que ellos le habían dado de comer” (Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, 2009, p. 44).

S6, desembrague actorial: “*La señora*”, tomando el siguiente paso para lograr el retorno del hijo;

S7, desembrague temporal: “*Después*”, que reintroduce otra etapa de espera de la madre;

S8, desembrague temporal: “*Al día siguiente*”, donde se plantea el encuentro del hijo;

S9, desembrague actorial: “*El niño*”, que introduce el relato del hijo a la madre sobre su estancia con los “duendes”.

Como se advierte, los desembragues, por los cuales la instancia impersonal instala cada una de las secuencias de “Los duendes”, son temporales en cinco secuencias y actoriales en las otras cuatro. Bajo esa distribución particular se produce la *cohesión textual*, que va de dos desembragues temporales (S1 y S2) a uno actorial (S3); de éste a otro temporal (S4) y de él a dos desembragues actoriales seguidos (S5 y S6); luego a otros dos desembragues temporales (S7 y S8) y, por último, a un desembrague actorial en la secuencia (S9); y de la cohesión a la coherencia semántica la narración nos presenta una sucesión de eventos cuyo desenlace progresa hacia una situación final eufórica desde el punto de vista de los actores protagonistas, madre e hijo.

Plano discursivo textual: Organización y contenido

Dado el dominio de los desembragues temporales, la progresión semántica que “Los duendes” nos presenta es una *progresión temporal* de orden lógico causal; tal es la orientación que toma la *coherencia semántica* de esta leyenda, ahincada en la cohesión que establecen los desembragues. Veamos cuáles son los momentos por los que transcurre nuestro relato.

- a) *Orientación: un inicio clásico*. La frase canónica de los cuentos infantiles abre esta leyenda:

Había una vez una señora que quería que su hijo fuera a traer leña porque en la casa ya no tenían.

La secuencia S2 simplemente continúa el orden de los acontecimientos antes de que se produzca el conflicto: “*Entonces* su hijo fue en la tarde a traer leña”.

- b) *La complicación o los acontecimientos locales.* Las secuencias S3 y S4 relatan una dilatación temporal que resulta excesiva para la madre que espera el regreso del hijo:

El joven se fue y pasó mucho tiempo, y la señora comenzó a preocuparse. *Primero* decidió esperar hasta el día siguiente. Pero su hijo no regresó.

Si bien el texto puede coincidir con ciertas etapas de un cuento clásico infantil, por ejemplo: *Hansel y Gretel*, en cambio, en esta leyenda, la madre lo menos que desea es perder a su hijo. De ahí que su caracterización tome un carácter emotivo, o pasional, como recomendaría la semiótica greimasiana de los noventa.

- c) *La petición de ayuda.* La secuencia S5 comprende la búsqueda que emprende la madre para hallar al hijo. Ante lo cual las personas interpeladas le sugieren una vía posible, que parece ya probada en otras ocasiones, a juzgar por la contundencia de sus interlocutores para convencer a los captores del hijo, captores también identificados por “la gente” en esa secuencia como “los duendes”.
- d) *El voto ofrecido o resolución.* La secuencia S6 presenta el baile que la madre ofrece en honor a los “duendes”. La persuasión así ejercida por la madre sobre estos personajes parece dar lugar a una respuesta que la enunciación dispone de manera casi inmediata, apenas mediada por una breve etapa de espera (S7) por parte de la madre:

Después del baile, la señora siguió esperando a su hijo. [S8 dt] *Al día siguiente* lo encontró en el campo, sentado en una piedra. La señora se lo llevó para su casa.

Una suerte de intercambio basado en un contrato implícito en torno al valor tácitamente acordado sobre lo intercambiado: “baile”, desde el punto de vista de la madre/devolución del hijo, desde el punto de vista de los “duendes” parece aportar el desenlace eufórico al relato.

La interpretación que la madre hace sobre su papel en el intercambio/rescate del hijo a partir de la sugerencia de “la gente”, es confirmada explícitamente por el hijo en la secuencia S9, que concluye la narración:

El niño le contó que se lo habían llevado unos niños chiquitos, todos vestían iguales y que ellos le habían dado de comer.

De tal modo que este desenlace parece mostrar cómo se instala un contrato de convivencia entre los actores humanos y los “duendes”, volviendo, bajo esos términos, inofensivos a los personajes que al inicio parecían configurarse como antagonistas. El desenlace eufórico da cuenta de la estabilidad del contrato entre unos y otros actores.

Plantemos esquemáticamente la progresión semántica de la que depende la coherencia discursiva de “Los duendes”:

Orientación: un inicio clásico [S1 y S2] → La complicación o los acontecimientos locales [S3 y S4] → La petición de ayuda [S5] → El voto ofrecido o resolución: el intercambio baile/hijo → [S6, S7, S8 y S9].

Como se advierte, las secuencias se reagrupan según su pertenencia a alguna de las cuatro etapas en las que se desarrolla la narración, cuya progresión, como señalamos antes, es de carácter lógico causal.

Plano semiolingüístico: recursos enunciativos

Los verbos en pasado son el recurso dominante de que echa mano la instancia impersonal de enunciación. Hemos visto que la dominancia de los desembragues temporales (cinco de nueve) está ligada a la progresión narrativa de los acontecimientos. En ese mismo sentido, los verbos en pasado aportan su significado en cada secuencia, orientados hacia la progresión que hemos definido como lógica causal.

En cuanto al léxico y las frases empleados para caracterizar figurativamente a los actores, caben las siguientes observaciones: el actor hijo es designado mediante las formas que Jolibert (2003, 2009) identificaría como “sustitutos”; estos son: “su hijo” (S1, S2, S4 y S7); “el joven” (S3) y “el niño” (S9), mientras que la madre es referida invariablemente como “la señora”. Los “duendes” son designados de este modo por el actor colectivo “la gente”; en tanto que el “niño” los refiere como “niños chiquitos”.

Los desembragues que introducen cada una de las nueve secuencias están constituidos por una frase verbal (S1: “Había una vez”), un adverbio de tiempo (S2: “Entonces” y S7: “Después”), un adjetivo ordinal (S4: “Primero”), una frase prepositiva (S8: “Al día siguiente”), y mediante frases nominales en todos los desembragues actoriales (S3: “El joven”; S5 y S6 “La señora”; y S9: “El niño”).

De acuerdo con la descripción que acabamos de hacer de los recursos sintácticos y léxicos que conforman a los desembragues, es posible plantear, desde ellos, un cierto equilibrio entre el componente sintáctico y el léxico. De tal modo que nuestro relato se desarrolla a partir de la precisión temporal y actorial que demanda a la enunciación impersonal la lógica narrativa.

LA SEÑORA BLANCA: EL JUEGO ENUNCIATIVO Y EL PAPEL DEL OBSERVADOR

La penúltima leyenda que se incluye en *Retratos del pasado para valorar mi presente* es “La señora Blanca”, relato que los mismos alumnos consideraron como una variación de “La Llorona”.

Esta versión de “La Llorona” se compone de cinco secuencias narradas predominantemente desde una *enunciación impersonal*, lo cual ocurre en tres de cinco secuencias. Una instancia en primera persona se aprecia tanto en la secuencia inicial como en la S4. Reconocimos tal enunciación, básicamente por los verbos en presente y por un demostrativo en la S4.

La silueta-contorno de la leyenda presenta la siguiente distribución gráfica.

La Señora Blanca (La Llorona)

- [S1 dA] *Cuenta la gente que han visto a una señora vestida de blanco que anda llorando por los arroyos.*
- [S2 da] *La señora que la vio se llamaba Petra. Según ella, un día que iba a ir a su rancho a un mandado, ella esperó a que cantaran los gallos, se levantó y se fue. Sin embargo, aún faltaba para que amaneciera.*
- [S3 da] *La señora se fue caminando, pasó por un barranca, ahí vio a una señora lavando y entonces la señora Petra le dijo: “yo ando por mis necesidades, no porque yo quiera”, y sólo así pudo pasar el río.*
- [S4 dA] *Dice la gente que esta señora blanca echaba a sus hijos en un tenate y los arrojaba al río.*
- [S5 da] *Por eso Dios la castigó y la puso que anduviera penando por los ríos y la perdonará hasta que encuentre a sus hijos.*

Plano contextual enunciativo

Como se advierte, la instancia de enunciación que introduce la narración en la secuencia S1 corresponde a una primera persona; si atendemos a los verbos en presente “Cuenta”, “han visto”, acciones atribuidas a un actor colectivo (“la gente”). Esta misma instancia es la que toma a su cargo el relato en la S4, donde además [dice la gente] se halla implícita a través del demostrativo (“*esta señora*”).

En cambio, la enunciación impersonal toma a su cargo las demás secuencias: S2, S3 y S5.

Un rasgo particular de este relato es que todos los desembraques son actoriales en las cinco secuencias, independientemente de la instancia de enunciación que las tome a su cargo. Observemos a continuación cuáles son los efectos que tienen estos desembraques/conectores a través de la variación o la iteración de los actores en cada secuencia. A su vez, tales efectos dependen de la *cohesión textual*, la cual da lugar a la *coherencia discursiva*, como veremos.

La secuencia S1 abre el relato instalando al actor colectivo: *la gente*, cuya acción emblemática es la de “contar”, acto que lo caracteriza tanto como depositario de la tradición oral como por ser el propagador de ella, al difundirla:

Cuenta la gente que han visto a una señora vestida de blanco que anda llorando por los arroyos.

Tenemos que nuestra secuencia inicial describe el acto mismo de enunciación e incluye su contenido condensado. Los detalles sobre la historia requieren instalar a otro actor, caracterizado explícitamente por la acción de observar (S2) en primer término:

La señora que la vio se llamaba Petra. Según ella, un día que iba a ir a su rancho a un mandado, ella esperó a que cantaran los gallos, se levantó y se fue. Sin embargo, aún faltaba para que amaneciera.

Inicialmente, la instancia de enunciación impersonal parece poner en entredicho, el contenido/testimonio narrado por la protagonista/observadora: “Según ella”, aunque tal instancia no presenta indicio alguno, salvo, quizás, el contenido mismo de lo testificado para poner en duda el estatuto *veridictorio* de la testigo. Ella misma conforma el desembraque actorial de la secuencia crucial para el desarrollo de la historia contada:

La señora se fue caminando, pasó por un barranca, ahí vio a una señora lavando y entonces la señora Petra le dijo: “yo ando por mis necesidades, no porque yo quiera”, y sólo así pudo pasar el río.

La instancia enunciativa en primera persona pone en escena, en la secuencia S4, al mismo actor colectivo de la secuencia inicial: “*Dice la gente que*”:

esta señora blanca echaba a sus hijos en un tenate y los arrojaba al río.

La secuencia final enfatiza una suerte de papel omnisciente de la instancia impersonal, la cual introduce la secuencia mediante un conector argumentativo:

Por eso *Dios* la castigó y la puso que anduviera penando por los ríos, y la perdonará hasta que encuentre a sus hijos.

Tras el conector, la enunciación impersonal pone en escena a un actor en sí mismo configurado como máxima autoridad y pura omnisciencia, ejerciendo el peso de su juicio negativo máximo, el cual cae, bajo la figura del “castigo”, sobre la trasgresora: “Por eso Dios [...] la puso que anduviera penando” (S5).

Plano discursivo textual: Organización y contenido

El desarrollo de la leyenda atraviesa las siguientes fases en su progresión narrativa.

- a) *La evidencia desde la mirada de los testigos*. Las dos primeras secuencias configuran como evidente la existencia de la “señora vestida de blanco”, a partir de que la “*han visto*”, pues “*anda* llorando por los arroyos”, es decir por los lugares comunes a “la gente”, instalada en su papel de observador y de testigo explícito.

Entre ese actor colectivo y enunciador de su saber experiencial sobre la leyenda, se destaca una figura actorial individual: la señora Petra, quien desarrolla un recorrido opuesto al del actor colectivo: “*La señora* que la vio se llamaba Petra”, pues ella se topa de frente con la “señora” de la leyenda. Las siguientes son sus circunstancias:

un día que iba a ir a su rancho a un mandado, ella esperó a que cantaran los gallos, se levantó y se fue. Sin embargo, aún faltaba para que amaneciera.

b) *Justificación del encuentro involuntario.* La secuencia S3 describe el enfrentamiento involuntario, “cara a cara” de las dos mujeres, en una dimensión espacio/temporal que no corresponde a una de ellas:

ahí vio a una señora lavando y entonces la señora Petra le dijo: “yo ando por mis necesidades, no porque yo quiera”, y sólo así pudo pasar el río.

¿Qué es lo que *reconoce* la señora Petra para atribuir una *identidad* a la “señora lavando”? Quizá lo inusual de la hora, todavía de noche, para realizar la actividad referida, o el aspecto de la mujer, o ambos componentes; tal vez también su conocimiento previo de la leyenda; no hay que olvidar que la señora Petra también es parte de la gente que “sabe” leyendas.

A través de la instancia impersonal de enunciación, lo que la narración sí nos dice, remite a la competencia cognitiva y lingüística que pone en juego la señora Petra, tomando un doble papel interpretativo y enunciativo preciso y certero. Dice a la mujer lavando que su encuentro con ella ha sido involuntario, no intencionado, sino que responde a un *deber hacer*, conforme lo prescriben “sus necesidades” que no su voluntad. Es decir, no se trata de algo que ella misma se ha permitido, lo cual quizá sería juzgado como un desafío por la “señora vestida de blanco”, en cuyo caso no habría podido “pasar el río”.

La interpretación de lo que la “Señora Blanca” exige, o los términos de su amenaza para quienes la encuentran al transitar por su dimensión espacio-temporal, tiene una respuesta positiva a favor de la señora Petra: en tanto que ésta última no desafía al personaje de la leyenda; por el contrario, se justifica ante ella y lo hace en los términos pertinentes que exige su antagonista; ahí el éxito de su saber decir preciso respecto a lo admisible en la delicada situación que enfrenta con su interlocutora.

El río configura y delimita dos espacios: el *espacio humano* y colectivo, el de la gente que “observa” y “cuenta”, y el espacio limbo, aquél más propio de lo contado, el de la historia del castigo al que está confinada la “señora vestida de blanco”. Este límite entre ambas dimensiones, impuesto también a la mirada y al tránsito de la gente, es el que abre la posibilidad del conflicto de la señora Petra, semejante al conflicto que enfrentaría cualquier actor que irrumpe ahí, en el horario *prohibido*, a menos que la “necesidad” y lo involuntario justifiquen el desplazamiento y el encuentro.

- c) *El acto prohibido y el castigo*. El relato retrocede en el tiempo, respecto al testimonio de la señora Petra, para hacer explícito aquello que la gente sabe y cuenta sobre la “señora blanca”:

Dice la gente que esta señora blanca echaba a sus hijos en un tenate y los arrojaba al río. [S5] Por eso Dios la castigó y la puso que anduviera penando por los ríos, y la perdonará hasta que encuentre a sus hijos.

Mientras la S4 hace explícita la trasgresión recurrente de la “señora blanca”, la secuencia S5 justifica su castigo, definiéndolo como el efecto natural consecuente a sus actos. En ese sentido, la resolución del juicio ejercido sobre y contra la “señora blanca” conforma una consecuencia necesaria desde la perspectiva enunciativa de la instancia impersonal.

No obstante, la dimensión del castigo es configurada conforme a la magnanimidad de aquél que tiene el máximo poder tanto para castigar como para perdonar, pero bajo una condición inapelable: la mujer debe hallar a “sus hijos”; es decir, “deshacer” cada una de sus acciones previas; mientras tanto, le es dado “penar” indefinidamente.

El esquema básico de las tres fases en que se desarrolla la leyenda es el siguiente:

La evidencia desde la mirada de los testigos (S1 y S2) → Justificación del encuentro involuntario (S3) → El acto reprobatorio y su castigo perene (S4 y S5).

Como se observa, la progresión semántica del relato va enlazada a los desembragues actoriales, los cuales, además de introducir cada secuencia, instalan cada vez a las figuras actoriales que las protagonizan.

La recreación del decir de unos y otros actores se caracteriza, además, por el entrejuego de vista/evidencia que constituye su papel como observadores, quienes, por lo demás han experimentado aquello que “cuentan”; todo ello conforma el efecto semántico global en el que se afianza la *veridicción* de esta leyenda: tanto el actor colectivo como la figura actorial individual se constituyen en sí mismos como “pruebas de vista” de aquello que cuentan.

Plano semiolingüístico

Los recursos principales de la enunciación en primera persona son los verbos en presente en la primera y en la penúltima secuencia, así como el demostrativo en la S4. En ambas secuencias, además de la enunciación en primera persona, interviene en las mismas secuencias (S1 y S4) una instancia en tercera persona, la cual es referida bajo la forma relativa “*Dicen que*” y su variante “*Dice la gente que*”.

En cuanto a la enunciación desde la instancia impersonal, ésta se identifica y caracteriza, sobre todo, por los verbos en pasado.

Por lo que refiere a los desembragues, las secuencias son presentadas mediante una frase verbal (S1 y S4: “Cuenta la gente” y “Dice la gente” respectivamente), una misma frase nominal (“La señora”) en las secuencias S2 y S3, y mediante un nexos argumentativo en la S5 (“por eso”), seguido del desembrague actorial “Dios”.

Las instancias de enunciación en primera persona, tanto como la impersonal, introducen varias anáforas: en la S2 (“*la* vio” y “según *ella*” [señora Petra], “*ella* [señora Petra] espero”); S3 (“ahí *la* vio”); en la S5 las anáforas son más frecuentes son: “*la* castigó”, “*la* puso”, “*la* perdonará” y remiten todas ellas a la “Señora Blanca”.

LA OLLA DE ORO O LA PÉRDIDA DEL OBJETO VALOR

La última leyenda que cierra, no sólo este tema sino la *Monografía de Santa Ana*, es “La Olla de Oro”. El texto se compone por seis secuencias y está narrado principalmente desde una instancia en primera persona, la cual remite el contenido enunciado a una instancia fuente en tercera persona, tanto en la secuencia inicial como en la S4. A juzgar por su temática, este relato marca cierta relación semántica cercana con “La barreta de oro”.

Como se aprecia, el texto responde a un tipo de *silueta* reconocible, como en las leyendas anteriores, bajo el contorno de un texto narrativo. Tal contorno caracteriza la superestructura de la narración; a continuación puede apreciarse su distribución gráfica.

La Olla de Oro

[S1 da] *Cuentan las personas que aquí en Santa Ana* había ollas de dinero enterradas y las encontraban, pero tenían que destaparlas y echarles diésel.

[S2 da] *Si alguna persona* encontraba una olla con dinero y la agarraba sin echarle diésel, se moría con el olor.

[S3 da] *El diésel* ayudaba a que se desapareciera el olor y después las personas ya podían agarrar el dinero.

[S4 dt] *Ahora las ollas que se encuentran están sin dinero y se despedazan con el aire.*

[S5 dA] *Dicen que hace tiempo pasó un trailerero y traía un aparato para detectar el oro, se paró en la loma larga, se bajó y detectó el oro cerca del panteón, escarbó y se llevó el oro.*

[S6 dt] *Actualmente ya no se ha sabido de personas que encuentren ollas con oro.*

Plano contextual enunciativo

Los desembragues actoriales y temporales son los recursos mediante los cuales la instancia de enunciación en primera persona introduce cuatro (S1, S4, S5 y S6) de las seis secuencias.

Además del componente temporal propio de la enunciación en primera persona, en la S1 se hace explícito el componente espacial, pertinente a esa misma instancia: “*aquí en Santa Ana*”:

Cuentan las personas que aquí en Santa Ana había ollas de dinero enterradas

Como se aprecia, la enunciación en primera persona introduce e inmediatamente se liga al relato, remitiéndose al testimonio de un tercero: “*Cuentan las personas*”, forma quizá tácita que alude a la “*tradición oral*”.⁵⁵ Tal relación entre enunciación y enunciado se establece, entonces, por medio de los componentes temporal y espacial, que son comunes a la enunciación y al relato enunciado. El mismo recurso del *enunciador citado* y referido en estilo indirecto se presenta en la secuencia S5:

Dicen que hace tiempo pasó un trailerero y traía un aparato para detectar el oro.

⁵⁵ En *La olla de oro*, como en otras leyendas, la enunciación citada bajo las formas “*Cuentan que*” y “*dicen que*” no parece remitir a la situación de entrevista, como en los demás temas investigados por los alumnos, sino más bien a lo que, sin detenernos mayormente a indagar, corresponde a las voces orales que formarían la tradición narrativa oral de Santa Ana.

En contraste con la enunciación en primera persona, una instancia *impersonal* introduce las secuencias S2 y S3 a través de los desembragues actoriales. En estas secuencias, los verbos están en pasado, como corresponde regularmente a esa forma enunciativa:

[S2] *Si alguna persona* encontraba una olla con dinero y la agarraba [...]

[S3 da] *El diésel* ayudaba a que se desapareciera el olor [...]

La secuencia S4 pone en escena, desde la perspectiva de la instancia de enunciación, a un *observador* que aporta una prueba de vista en torno al estado de las “ollas” como se aprecian y se les localiza en la actualidad:

Ahora las ollas que *se encuentran* están sin dinero y *se despedazan* con el aire.

La instancia de enunciación procede de modo tal que trae ante la vista de los enunciatarios, en el presente (*ahora*) y *aquí*, el estado descrito y focalizado: las ollas “están sin dinero” y “se despedazan con el aire”. Es en esa confluencia de *aquí* y *ahora* que el enunciador establece la copresencia de su enunciatario, cuyo efecto perceptivo es que le muestra, señalándolo visualmente, el estado descrito.

En la siguiente secuencia (S5) sólo el verbo inicial está en presente, de ahí que consideremos este segmento a cargo de la enunciación en primera persona. Enseguida, el discurso citado bajo el modo indirecto constituye un *micro relato*, con sus componentes temporal, actorial y espacial autónomos, dispuestos en ese mismo orden:

Dicen que hace tiempo pasó un trailerero y traía un aparato para detectar el oro, se paró en la loma larga, se bajó y detectó el oro cerca del panteón, escarbó y se llevó el oro.

Respecto a este micro relato, que introduce la enunciación en primera persona, el relato general constituye el marco del mini relato enmarcado.

La última secuencia (S6) describe desde la instancia en primera persona, el estado final del objeto, *antes* cargado del valor económico que lo hacía atesorable:

Actualmente ya no se ha sabido de personas que *encuentren* ollas con oro.

El estado final focalizado en el presente de la enunciación se coloca, según la posición narrativa en que lo dispone tal instancia, como la consecuencia, quizá de carácter alético (del orden del *deber ser* y su negación implícita, como *no deber ser*), de las acciones del “trailerero” quien se dice, en la S5, “se llevó el oro”. Tal efecto puede implicar, quizás, un *juicio* desde la perspectiva enunciativa, en el sentido de que ese actor se llevó “todo el oro que había”, a juzgar por la ausencia ostensible del objeto valor en la actualidad, desde el presente de la enunciación y al colocar tal estado disfórico a la vista de cualquier enunciatario/observador y no sólo ante la vista de los enunciatarios habitantes de Santa Ana. El desenlace plantea explícitamente un saber colectivo que, por lo demás, puede ser constatado empíricamente por cualquier lector o enunciatario.

Plano discursivo textual: Organización y contenido

“La olla de oro” es un título que convoca el interés del enunciatario, de los lectores potenciales, sugiriendo, de entrada, un valor deseable. A lo largo del relato, las instancias de enunciación proporcionan detalles oportunos vinculados a tal interés del enunciatario, aunque en las secuencias S4 y S6 la instancia en primera persona se encarga de informar sobre la ausencia, en el presente, del valor positivo anunciado en el título.

Observemos cómo progresa la configuración del objeto valor “Olla de oro”, según lo presentan las instancias de enunciación, vinculando a los distintos poseedores.

- a) *La orientación hacia el objeto valor y el riesgo en su adquisición.* Las tres primeras secuencias abordan la existencia del

objeto valor “ollas de oro” en el pasado. Simétricamente, en el mismo lugar se identifica la localización de la instancia de enunciación en primera persona. Es decir, el “aquí” de la enunciación coincide con el “allá” del enunciado:

Cuentan las personas, que aquí en Santa Ana había ollas de dinero enterradas y las encontraban, pero tenían que destaparlas y echarles diésel.

El uso del “diésel” al destapar las ollas con el tesoro ocupa las tres primeras secuencias. La relevancia del empleo de esta sustancia es revelada en la secuencia S2:

Si alguna persona encontraba una olla con dinero y la agarraba sin echarle diésel se moría con el olor.

El “olor” intenso que despedía el objeto al ser encontrado podría hacerlo inaccesible para su buscador, si éste último no empleara la sustancia que actuaba como ayudante:

El diésel ayudaba a que se desapareciera el olor y después las personas ya podían agarrar el dinero.

De tal modo que el peligro al tomar el oro sin la debida precaución bordeaba en un riesgo mayúsculo: la muerte misma. A diferencia de la “barreta de oro”, que podía hundir consigo a quien quisiera tomarla, donde ese objeto parecía tener voluntad propia para elegir a su poseedor, en el caso de las “ollas de oro” el olor percibido es el mecanismo por el cual el “tesoro” aparta a quienes lo encuentran, meramente por la fuerza negativa del olor, en tanto que el objeto en sí carece de cualquier vestigio de autonomía para rechazar a sus poseedores: el olor no es sino una propiedad negativa desde el punto de vista de los actores, el cual se elimina con el “diésel”.

La secuencia S3 constituye, entonces, una *explicación* más pormenorizada en torno al proceso puesto en juego por quienes “encontraban el dinero” para poder conjuntarse con ese valor.

- a) *La pérdida del valor del objeto.* La secuencia S4 presenta súbitamente la pérdida de la propiedad tan apreciada de las ollas, proceso que, sin embargo, debió consumir un cierto periodo de tiempo:

Ahora las ollas que *se encuentran están* sin dinero y *se despedazan* con el aire.

Un contraste semántico particular puede apreciarse en este punto. Mientras que el diésel es la sustancia empleada por los actores humanos para eliminar el intenso olor de las “ollas de oro” en el pasado, en contraste, en el *ahora* de la enunciación es el “aire” el que “despedaza” las ollas, en sustitución del actor humano que no dirige más su acción hacia el objeto en tanto que éste permanece ya desposeído de su valor.

Desde la perspectiva de la enunciación, tanto como desde el punto de vista de los actores, la *explicación* de esta pérdida repentina del valor del objeto se aprecia en la secuencia S5, como veremos enseguida.

- b) *El actor que se apodera del oro.* La secuencia S5 se encarga de poner en escena, desde la enunciación citada por la instancia de primera persona, a un actor que se configura como el único capaz de apoderarse del objeto valor completo y de una sola vez, poniendo en juego una serie de acciones y por medio de la ayuda de un “detector de oro”, que especifica su *poder hacer*:

Dicen que hace tiempo pasó un trailerero y traía un aparato para detectar el oro, se paró en la loma larga, se bajó y detectó el oro cerca del panteón, escarbó y se llevó el oro.

Tal como es presentado, este actor se configura conforme a un *saber* previo, que moviliza sus acciones justo hacia el lugar de la

ubicación precisa del oro: “en la loma larga”, “cerca del panteón”. De tal modo que el “trailerero” es presentado como un *actor competente: desea, sabe y puede* tomar el oro. Por lo demás, nuestro relato no hace referencia a ninguna restricción, prohibición o amenaza⁵⁶ que impidiera a ese actor apoderarse del objeto valor.

La consecuencia, tras la extracción del oro que opera el trailerero, parece derivar directamente en la sanción cognitiva que verifica la instancia de enunciación en primera persona al constatar el estado actual del valor:

Actualmente ya no se ha sabido de personas que encuentren ollas con oro.

El efecto global que propone el relato a partir de tal resolución/des-enlace resulta en un esquema narrativo elemental del siguiente tipo:

La olla de oro		
Situación inicial	Transformación	Situación final
Antes había ollas llenas de oro →	un trailerero detectó el oro y se lo llevó →	Actualmente ya no se encuentran ollas con oro.

Tal efecto se produce paulatinamente desde la instalación de los actores en el pasado (S2 y S3), por medio de los desembragues actoriales y temporales, hacia la descripción final (S4 y S6) del estado que guarda en el presente de la enunciación el objeto, ya despojado de su valor; incluso se enuncia la ausencia de cualquier vestigio de éste (S6).

De tal modo que la instalación de las secuencias y de los actores mediante los desembragues actoriales y temporales que operan a nivel de la *cohesión textual*, van generando la *progresión semántica* que deriva en el efecto global sintetizado en la tabla anterior.

⁵⁶ En contraste, en *La barreta de oro* sí está presente una amenaza o restricción, referida en la somatización que muestran los actores, quienes “sufren” para poder llevarse la barreta, pues ésta, al hundirse, oponiendo resistencia a sus captores, “se los puede llevar”.

Plano semiolingüístico: recursos de la enunciación

Por último, observemos cómo se define la instancia en primera persona que constituye la enunciación dominante, así como la enunciación impersonal, y a partir de cuáles recursos generan el efecto semántico global arriba esquematizado.

La instancia en primera persona se identifica a través de la enunciación citada en estilo indirecto (en las secuencias S1 y S5), así como mediante los desembragues actoriales (S1 y S5) y temporales (S4 y S6). El contraste antes/ahora de las formas en primera persona e impersonal, es enfatizado en función del estado en el pasado del objeto valor y el estado que guarda éste en el presente.

La instancia impersonal a cargo de las secuencias S2 y S3 describe el proceso en el pasado, de búsqueda y de limpieza, que permitía a los actores tomar posesión del objeto valor. Tal instancia emplea un recurso singular para introducir la S2: “*Si alguna persona*”, donde se plantea un caso potencial que tiene la forma de una advertencia, ya sólo retórica en el presente: “*Si alguna persona encontraba una olla con dinero y la agarraba sin echarle diésel se moría con el olor*”; donde “morirse con el olor” es la consecuencia funesta sobre la que advierte la instancia impersonal.

Decimos que se trata de un recurso meramente retórico pues, en el presente, en el *ahora de la enunciación*, resultaría una advertencia inútil a juzgar por la relación de este enunciado con la información que proveen las secuencias S4 (“*Ahora las ollas que se encuentran están sin dinero y se despedazan con el aire*”) y S6 (“*Actualmente ya no se ha sabido de personas que encuentren ollas con oro*”).

Por último, un recurso más que pone en juego la enunciación principal consiste en las explicaciones que aporta en la secuencia S3 sobre el uso del diésel, y en la secuencia S5 en torno al micro relato sobre el trailerero, mediante el cual explica la ausencia del valor económico del objeto en el presente. La *explicación* en la S3 comprende un *para qué* se emplea el diésel; en cambio, la

explicación de la S5 responde *por qué* ya no hay ollas con oro. El micro relato/explicación es otro recurso más de la instancia en primera persona, cuya función parece ser, lo mismo que las explicaciones, transparentar el desenlace/resolución de la leyenda.

CONSIDERACIONES FINALES

Quizá en este apartado no tengamos ya mucho más que decir. Puntualizamos entonces sólo algunos hallazgos y ponemos de relieve los aspectos que del proyecto escolar nos parece que merecen reiterarse a partir de las disciplinas desde las que construimos, cada vez, un punto de vista, una dimensión de análisis a fin de hacerlas visibles en su sentido didáctico más fidedigno para los profesores de educación básica.

En la *primera parte*, y a lo largo de cuatro capítulos, reconstruimos los escenarios comunicativos del proyecto escolar en la dinámica viva que caracteriza a sus principales actores sociales: los alumnos, las maestras y la comunidad, a través del proceso de entrevistas que los alumnos de la escuela emprendieron al configurar los ocho temas que constituyen la *Monografía*.

Destacamos aquí el hecho de que este producto final del ciclo escolar 2008-2009 fue rápidamente asumido, primero por el comité de padres, enseguida por los actores sociales entrevistados por los alumnos y, finalmente, por el pueblo mismo como *El Libro de la Comunidad*. El impacto que el proyecto escolar tuvo entonces, y muy probablemente continúa teniendo, para la historia y cultura ya documentadas y materializadas de Santa Ana por medio de la escritura, nos parece evidente: en el proceso de construcción de los

saberes históricos y culturales de Santa Ana sus propios participantes se sumergieron de lleno.

De ser sólo un proyecto escolar, la *Monografía* pasó a ser una construcción colectiva de la cultura y una reconstrucción desde el horizonte de sus actores originarios de la historia comunitaria. Advirtamos, en ese sentido, la relevancia y el trabajo que, desde la escuela, el pueblo entero vuelca en la presentación del libro ante los “Fundadores”, quienes son, además, los actores históricos vivos que legitimaron con su presencia y sus voces la historia relatada de Santa Ana ante el pueblo que participó y colaboró en los festejos de la presentación del libro y ante las autoridades distritales de Villa Sola de Vega, así como ante las autoridades representativas de la zona escolar.

De tal modo que la presentación de *El Libro de la Comunidad* constituyó todo un acontecimiento inédito, digno de difundirse y plenamente reconocido por cuantos actores educativos, políticos y sociales tanto de la escuela como de la comunidad decidieron convocar. Esta participación constituyó un reconocimiento expreso y amplio en torno al papel social de la escuela y su estrecho vínculo con la comunidad, representado en el surgimiento, concreción y difusión de la *Monografía*.

Por relevante que este acontecimiento haya sido, no dejemos que eclipse lo que, a nuestro juicio, constituyen los desafíos y logros más perdurables del proyecto escolar: la incursión de los alumnos en los distintos géneros discursivos orales y escritos, de uso y valor esencialmente sociales e históricos, en los que mostraron un ejercicio pleno a lo largo y ancho del proyecto global tanto como en el proceso de escritura: de la planeación esquemática de los contenidos a los guiones de entrevista, y de ahí a la escritura, revisión y reescritura de los informes, tras el arduo proceso previo de indagación conformado por las entrevistas a los actores sociales más relevantes a cada temática. Tras escribir y reescribir hasta su edición final los ocho conjuntos de textos que integran *Retratos del pasado para valorar mi presente*, los alumnos dirigieron el *programa social*

en el que se presentó la *Monografía*, exponiendo ésta a través de breves conferencias sobre cada tema abordado: *lectura, escritura y oralidad* en toda su relevancia y significatividad social se manifiestan desde el contexto formativo más deseable para estos procesos: el escenario en el que son *prácticas sociales* plenamente *significativas* no sólo para los alumnos, sino para la comunidad entera frente a las autoridades convocadas.

Conforme a la planeación de las maestras para el ciclo escolar 2008-2009, el proyecto escolar basado en la *Monografía* implicó articular los temas de ésta a los contenidos curriculares. Tras producir los guiones y realizar el amplio conjunto de entrevistas, cada equipo de alumnos se convirtió en “especialista” en los temas de su responsabilidad. La maestra Migdalia describe como sigue la forma de trabajo en las aulas bajo tal escenario:

Cada una de nosotras trabajaría en su aula con los temas de las entrevistas, primero se organizarían los equipos por tema, después entre ellos se entrevistarían, porque cada equipo era experto en su tema; al final escribirían un pequeño informe sobre la entrevista realizada a sus compañeros. A partir de cada informe que hicieran los alumnos, se abordarían los contenidos curriculares de las diversas asignaturas, como: Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas y Educación Cívica, entre otras (Luna, 2009, p. 32).

Tal fue el trayecto recorrido para articular el saber indagado por cada equipo al desarrollo de los contenidos curriculares. A propósito de esta forma de intervención docente, puede observarse que la maestra presenta los contenidos del Plan de Estudios como si estos provinieran no ya de la *prescripción curricular* sino *de las situaciones de entrevista* de los alumnos en la comunidad y del saber adquirido por los equipos de alumnos expertos en los distintos temas. De tal modo que la práctica docente, así mirada, establece una diferencia sustancial y cualitativa respecto a la práctica tradicional que, de manera dominante, se observa en las aulas, donde los maestros están más atentos al plan de estudios y los libros de texto.

En cambio, las maestras, en la voz de una de ellas, plantean el resultado de la forma de trabajo acordada, como éste se manifiesta en el plan docente de la escuela, en dirección de los propósitos del proyecto:

(S13) Esta actividad [entre los equipos de expertos y entrevistadores] que se realizó en el aula fue fundamental, ya que proporcionó a los alumnos las herramientas necesarias para realizar el informe del tema que habían investigado (Luna, 2009, p. 33).

Mediante estas citas queremos hacer evidentes los desafíos que las maestras asumieron al plantearse nuevas formas de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales también son evaluados por ellas, en términos de su pertinencia y resultado, en relación con las finalidades y las vías propias que fue tomando el proyecto monográfico.

Por medio de su experiencia en el proyecto escolar, los alumnos aprendieron nuevas formas de relacionarse con la comunidad, formas de asumir responsabilidades con el trabajo de su equipo a partir de las reglas que suscitaron los escenarios de las entrevistas, y las nuevas formas de interacción y colaboración en el aula, en aras de cada proyecto temático y en función de la construcción de sus competencias individuales. En ese contexto, asumieron la necesidad de plantear reglas comunes, aparentemente simples como llevar los guiones a las entrevistas, comportarse en casa del entrevistado, aprender a poner atención a la persona entrevistada, así como aprender a tomar notas sobre el contenido temático aportado por la persona entrevistada cada vez. Como se advierte, la *regulación* que emerge desde las participaciones de los alumnos establece un equilibrio necesario para todos, de acuerdo con los propósitos y las metas del proyecto escolar. Sin asumir plenamente tales reglas por parte de los niños de los seis grados en cada modalidad de interacción, colaboración y responsabilidad, no habría sido posible construir el trabajo en equipo, el de cada aula y, finalmente, el proyecto entero de la escuela.

De tal modo que los escenarios comunicativos de las *situaciones de entrevista* involucraron distintas de nuestras categorías

construidas desde la pragmática, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, todo lo cual planteamos en términos de las *apropiaciones cualitativas* de los alumnos, a saber:

- a) La apropiación de un *saber hacer* [etnográfico], el cual se manifiesta en la seguridad y autonomía que los alumnos construyeron progresivamente, así como en el carácter autogestivo de sus actuaciones en las *interacciones con la comunidad*, a través de las *situaciones de entrevista*. En este sentido, los alumnos participantes se apropian también de un *registro formal* oportuno al contexto de entrevista por ellos definido.
- b) La conformación de un *código compartido del trabajo en colaboración* entre los alumnos, organizados estos en equipos que establecieron formas autónomamente reguladas de interacción y distribución de responsabilidades; formas que resultaron ser funcionales cada vez a los *propósitos y metas* del proyecto didáctico en común.
- c) La apropiación del *código y repertorio* del entrevistado, que hizo posible para los alumnos “traducir” o parafrasear según los contenidos escolares, el contenido de la información obtenida; esto implica que los alumnos participantes se hicieron de mayores *repertorios lingüísticos*, entre ellos el repertorio académico y curricular, diversificando así los propios.
- d) La apropiación de un género académico y disciplinario (etnográfico): la *toma de notas* explícita durante la situación de entrevista, como una habilidad que muestra su funcionalidad en los contextos, por demás significativos, de la interacción con la comunidad.

Finalmente, en la medida en que los alumnos interpretaron el sentido de sus tareas en el ámbito comunicativo de las entrevistas, cuyo contenido está ligado desde los saberes comunitarios al currículum, les fue posible orientar un interés auténtico por *los saberes de sus mayores* y por las tareas de indagación que realizaron. Por lo demás, la posibilidad de responder a un contrato explícito de regulación

en aras de las metas y productos comprometidos en el trabajo colaborativo del que se es parte indispensable, se expresa como una demanda deóntica de carácter social; es decir, un *deber hacer* conforme a la palabra empeñada en cada toma de decisiones, al ser juez y parte para establecer, mediante el voto de aprobación, los marcos comunes de regulación y referencia.

Así, a lo largo de cuatro capítulos de la primera parte reconstruimos y analizamos los escenarios e interacciones comunicativas de la escuela, de las aulas y de la comunidad, desde las cuales se construyeron los ocho proyectos temático-didácticos que dieron lugar al conjunto de casi 30 textos producidos por los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero, cuya edición final, tras el denso proceso de escritura, fue la *Monografía de Santa Ana*.

En la *segunda parte*, a lo largo y ancho de tres capítulos, planteamos extensamente una concepción didáctica integradora de las dimensiones contextual, discursiva y lingüística que cruzan todo proceso de *aprendizaje* de la lectura y la escritura. Esa concepción, emanada del campo de la didáctica de la lengua que, a su vez, se fundamenta en las ciencias del lenguaje,⁵⁷ nos permitió advertir qué componentes contextuales, discursivos y lingüísticos se ponen en marcha durante el proceso de escritura para la puesta en texto de los ocho temas que constituyeron el proyecto escolar *Retratos del pasado para valorar mi presente*. Con las siete claves/marcas de conceptos lingüísticos que propone Jolibert (2001, 2003, 2008, 2009), generamos un modelo descriptivo y analítico propio y pertinente a nuestro corpus monográfico, basado en tres planos de significación: contextual enunciativo, discursivo textual y semiolingüístico.

Nuestro propósito consistió en dar cuenta de la *significación* y hacer explícito el contenido y toma de postura que en cada texto producen los alumnos, por medio de las *instancias de enunciación*

⁵⁷ Las ciencias del lenguaje implicadas en el modelo didáctico integrado que asumimos para dar cuenta del aprendizaje de la lectura y escritura son: sociolingüística, pragmática, etnografía de la comunicación, lingüística textual, análisis del discurso, lingüística de la frase y de la oración, morfología, fonología y fonética.

que toman a su cargo el discurso y el punto de vista de éste, a partir de los tres planos de significación construidos, en este caso, como una vía propia de análisis para el amplio conjunto de textos temáticos de la *Monografía*.

Consideramos que es a partir de los tres planos de significación, construidos como un modelo propio para la descripción analítica del conjunto de los textos de los niños, que fue posible una articulación plausible de los siete niveles clave de conceptos lingüísticos de Jolibert. En esa construcción se hicieron explícitas las referencias conceptuales de las ciencias del lenguaje convocadas que definieron cada nivel lingüístico, así como la articulación de estos en los tres planos de significación: contextual-enunciativo, discursivo-textual y semiolingüístico. Entonces integramos, por fin, un marco descriptivo que recorre y contribuye a organizar integralmente los principales niveles de datos lingüísticos distribuidos en los siete niveles de conceptos clave. Desde esa estructuración contextual, discursiva y lingüística, logramos una perspectiva aprehensible y coherente de las instancias de enunciación, las cuales toman a su cargo, frecuentemente desde una polifonía enunciativa, los textos producidos por los aprendices del lenguaje escrito desde el escenario comunicativo de su identidad comunitaria.

Desde nuestra perspectiva, y dado el contexto escolar desde el cual se orientó la producción de los textos que componen la *Monografía*, nos resultó imprescindible considerar la enunciación de los textos desde ese ámbito didáctico del proceso de escritura, puesto que nuestro interés no fue comprender la problemática enunciativa en sí misma o desde la discusión teórica, sino, particularmente, hacer explícita, visible, la configuración contextual, discursiva y lingüística de las instancias de enunciación en los textos escolares; es decir, desde la doble dimensión contextual didáctica y cultural comunitaria que los hizo posibles.

Destacamos que *Retratos del pasado para valorar mi presente* constituye una dimensión por entero inédita, en primer lugar, de la relación entre la escuela y los saberes comunitarios, enseguida

entre el currículum y las formas de intervención de las maestras y, quizás en tercer lugar, se trata de una forma, por decir lo menos, inusual de enseñar y aprender la relevancia social e histórica de la escritura.

De tal forma que el problema de la enunciación en los textos de los alumnos que inicialmente nos ocupó, mismo que pudimos mirar desde la concepción semiótica a nuestro alcance, carecería de relevancia para el campo educativo si hubiéramos decidido permanecer en el solo ejercicio de aplicación semiótica teórica de los conceptos; es decir, fuera del ámbito disciplinario que nos alumbraba respecto a nuestro corpus, a saber, la orientación de la didáctica de la lengua en la concepción lingüística, y didáctica a la vez, que nos aporta Jolibert. La autora nos permitió una puerta de entrada desde el conjunto de disciplinas del lenguaje involucradas en los siete niveles de conceptos lingüísticos, lo cual nos permitió reordenar y orientar la perspectiva semiótica de manera mesurada y puntual, atenta a las implicaciones didácticas que estuvieron en juego durante el proceso de producción de los textos por parte de los alumnos.

Así, arribamos a los niveles lingüísticos comprendidos en una propuesta didáctica integrada para la escritura. Sin embargo, es el punto de vista que nos provee la semiótica y su concepción general de la significación el que orienta, desde su problemática teórica amplia, las decisiones conceptuales aquí asumidas:

Al ser la significación el concepto clave alrededor del cual se organiza toda la teoría semiótica [del lenguaje], no resulta sorprendente encontrarlo instalado en las diferentes posiciones del campo problemático que la teoría se propone habilitar (Greimas y Courtés, 1982, p. 373).

Con esta cita deseamos destacar dos cuestiones fundamentales: *a)* el lugar central que ocupa el concepto de significación en la teoría semiótica, comprendiendo y trasminando, “como en pasta de hojaldre”, los distintos niveles de su estructuración; *b)* la posibilidad

de movilizar la teoría de la significación hacia otros campos problemáticos regularmente inusuales para la semiótica, como la *didáctica de la lengua*, siempre que estos impliquen el problema de la *producción de sentido* o, mejor, del *sentido producido*.

Una vez planteado exhaustivamente el modelo didáctico asumido para el análisis del proceso de aprendizaje de la escritura, todo ello desembocó en un nuevo modelo analítico de lenguaje, generado para dar cuenta de las escrituras/producciones de los alumnos de Santa Ana de acuerdo con nuestro corpus de estudio constituido por su *Monografía*. De tal manera que en el capítulo 7, el último de la segunda parte, hicimos un análisis general del conjunto estructurado de los diferentes tipos de textos que integran *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana, Trapiche*.

Así, la trama general de nuestro corpus de estudio, constituido por casi 30 textos de extensión variable, comprende esencialmente la significación esquemática que en su conjunto coherente producen los alumnos escritores de los textos de la *Monografía*: la puesta en perspectiva de una memoria colectiva de procedencia oral ya materializada por la escritura de manera definitiva.

En la *tercera parte*, y a lo largo de cuatro capítulos, sustancialmente tratamos de saber y dar cuenta de cómo hacen estos aprendices de la cultura escrita que son los alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero para situarse frente a la cultura comunitaria, de cara al saber de los mayores entrevistados y de frente a sus diversos destinatarios posibles para producir cada vez un texto coherente y significativo desde su lógica, social mucho más que escolar, para tan diversos destinatarios.

En términos metodológicos, tratamos de saber a partir de qué recursos del lenguaje se hacen explícitos los niveles lingüísticos en los que los niños estructuran sistemáticamente cada significación textual, en tanto es punto de llegada del proceso de escritura, es decir en tanto es producción final; cómo hace cada uno de los escritores para construir y tomar una posición enunciativa y, desde ella, configurar los diversos saberes de la cultura de su comunidad, particularmente

vuelta explícita y dotada de contenido a partir de las situaciones de entrevista que la maestra del tercer ciclo, Migdalia Luna Cruz, concertó con sus alumnos, una vez consensados en la comunidad escolar los temas de la *Monografía*. Volviendo al concepto esencial de la semiótica, asumimos la siguiente orientación metodológica general, fincada en la paráfrasis:

Nos damos cuenta de que la significación sólo puede ser aprehendida cuando se la manipula; cuando el enunciador, al interrogarse sobre ella en un lenguaje o en un texto dados, se ve conducido a operar transposiciones, traducciones de un texto a otro, de un nivel de lenguaje a otro, de un lenguaje, en fin, a otro lenguaje. Ese *hacer parafrásico* puede ser considerado como la *representación de la significación* en cuanto acto productor que reúne en una sola instancia al enunciatario-intérprete (al no ser la significación una producción *ex-nihilo*) y al enunciador-productor. En cuanto actividad cognoscitiva programada, la significación se encuentra soportada y sostenida por la *intencionalidad*, lo que supone otra manera de parafrasear la significación (Greimas y Courtés, 1982, p. 374. *Cursivas nuestras*).

Como puede advertirse, nuestro propósito fue dar cuenta de la *significación* social, educativa e histórica que en cada texto producen los niños por medio de las *instancias de enunciación* que toman a su cargo. Ahí la relevancia de los planos de significación asumidos en las descripciones analíticas en el conjunto de capítulos de la tercera parte de este libro. Mostramos así, minuciosamente, en qué consisten las operaciones enunciativas por medio de las cuales cada discurso enunciado recorre una forma de progresión semántica, fincada en mecanismos de cohesión sintáctica y coherencia discursiva. En fin, tratamos de entender, buscando las posiciones descriptivas más idóneas a nuestro objeto de estudio, cuáles son los efectos de significación generados cada vez por las instancias de enunciación específicas. Como se advierte, atribuimos tales efectos a las manipulaciones semiolingüísticas, a los recursos de los que disponen los niños productores de los textos a través de las

instancias de enunciación, desde las cuales despliegan y articulan la significación textual.

Desde esta mirada fue posible constituir un marco conceptual de referencia que abreva de varias orientaciones disciplinarias de las ciencias del lenguaje: semiótica, lingüística y didáctica, entre otras; es decir, un lenguaje de referencia desde el cual trasponer, traducir y dar cuenta de los efectos de significación generados en cada texto de los niños productores a partir de la construcción, si se quiere provisional, de un metalenguaje híbrido, sin mayores pretensiones que describir, traducir pertinentemente nuestro objeto de estudio en su esencia didáctica más explícita y fidedigna.

Para nuestros lectores nos falta hacer valer nuestras paráfrasis desde los lenguajes disciplinares de referencia como representaciones equivalentes de la significación que las instancias enunciativas generan cada vez en los textos analizados.

A fin de construir la vía de aprehensión del campo didáctico de referencia, fue necesario que recurriéramos a una concepción lingüística en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura. Se trata, pues, de un campo de manipulaciones o maniobras didácticas, como recomendaría Fabbri (1979), que opera por medio de estrategias discursivas didácticas (Gremmo, 1979), a tener en cuenta para situar el contexto del que proceden las producciones que constituyeron nuestro corpus, las enunciaciones y las significaciones a las que dirigimos nuestra lectura.

Entonces, en la *tercera parte* analizamos las versiones finales de los alumnos sobre todos los temas abordados en la *Monografía*, excepto el tema “Historia de la comunidad”, que analizamos en su versión semifinal. Dicho conjunto de textos nos proporcionó las configuraciones contextual-enunciativa, discursiva-textual y semiolingüística de los contenidos y saberes comunitarios, cada vez, desde las versiones producidas directamente por los alumnos, guiándonos a través de las instancias de enunciación que ponen en escena en cada texto producido.

Bajo esta construcción teórico metodológica advertimos la relevancia del *contexto cultural cercano*, casi inmediato temporal y espacialmente, que la comunidad constituye para los alumnos, particularmente a través de las formas de interacción que las maestras propiciaron en el proyecto escolar a lo largo y ancho de las entrevistas con las personas mayores de la comunidad.

Desde los tres planos de significación, construidos en los capítulos de la segunda parte, anclamos las descripciones analíticas de los capítulos de la tercera parte, el contenido de cada uno de casi treinta textos que constituyen el desarrollo de todas las temáticas atendidas por los alumnos en la *Monografía*, así como los procedimientos mediante los cuales las distintas instancias de enunciación, asumidas por los alumnos productores, presentan e intervienen en cada texto configurando cada vez su sentido y punto de vista.

De manera privilegiada, el *ámbito histórico* constituye el *contexto cercano* de los alumnos respecto a la escritura de cada texto/temática específica, en la medida en que se trata, por una parte, de un horizonte abierto en la experiencia de la lucha directa de los abuelos y bisabuelos de la comunidad contra el cacique al que logran expulsar de Santa Ana. Por otra parte, esa dimensión histórica conforma el *contexto cercano* de la lucha de los campesinos respecto a las *situaciones de entrevistas*, a través de las cuales los alumnos indagaron y actualizaron en la memoria reciente del pueblo todos los contenidos de su cultura a través de los ocho temas escritos para la *Monografía*.

En ese sentido, dentro de los análisis de cada uno de esos textos y subtextos, hicimos las precisiones necesarias en torno al ámbito cultural, especialmente aquéllas que remiten al contexto histórico, justo a partir de considerar la relevancia que marca la dimensión histórica, singularmente a través de las prácticas discursivas de los alumnos, según se expresaron éstas en la *Monografía*, ceñida por entero a la cultura de Santa Ana.

Tal como asienta Jolibert (2009, p. 185), al abordar el “contexto cercano”, adjetivo que remite a la relación más estrecha posible

entre ese contexto y el alumno productor de un texto específico, consideramos que, dicho contexto cercano, bastante cotidiano para los alumnos, corresponde a la dimensión histórico cultural de Santa Ana, cuya *Monografía* de factura escolar, se halla permeada por entero de tal dimensión.

Mientras que en la tercera parte del libro atendimos al análisis de la versiones finales de los textos producidos por los alumnos, las cuales, en su gran mayoría, presentaron escasas variaciones con respecto a la versión final publicada; en cambio, advertimos que la versión final del texto fundamental, “Historia de la comunidad”, el cual constituye el primer tema de la *Monografía* en su versión publicada, se configuró como un relato histórico muy diferente de su versión previa.

La complejidad de “Historia de la comunidad” en su versión publicada planteó ante nuestros ojos distintas problemáticas que buscamos dilucidar en otro libro, dada la extensión que abarcó ese análisis.

El estudio que ahora concluimos desearía ser la puesta en un orden explícito de la estructura y efectos de significación que generan los niños productores en sus diversos textos por mediación de las instancias enunciativas que despliegan de manera simétrica al sentido social e histórico de la *Monografía* de Santa Ana para la propia comunidad. Ojalá hayamos contribuido a comunicar la relevancia del proyecto escolar al que dedicamos la presente investigación.

Dedicamos especialmente este trabajo a quienes construyeron y quienes contribuyeron a crear materialmente el *Libro de la comunidad*, el cual terminamos por renombrar como *El libro de los dones*.

REFERENCIAS

- Alonso, A. (1945) (1974). Prólogo a Saussure, F. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. Traducción y notas de Amado Alonso.
- Alumnos de la Escuela Primaria Vicente Guerrero (2009). *Retratos del pasado para valorar mi presente. Monografía de Santa Ana Trapiche*. Editora: Mtra. Migdalia Luna Cruz, Oaxaca de Juárez, México: Mayo.
- Anscombe, J-C. y O. Ducrot (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos. Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas.
- Aznar, E., A. Cros y Ll. Quintana (1991). Enunciado, enunciador, destinatario, enunciación. En *Coherencia textual y lectura. Cuadernos de Educación 6*. Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona: Horsori.
- Aznar, E., A. Cros y Ll. Quintana (1991). Mecanismos de coherencia. En *Coherencia textual y lectura. Cuadernos de Educación 6*. Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona: Horsori.
- Aznar, E., A. Cros y Ll. Quintana (1991). Polifonía enunciativa, registros y variedades. En *Coherencia textual y lectura. Cuadernos de Educación 6*. Barcelona, ICE, Universidad de Barcelona: Horsori.
- Bain, D. y B. Schnewly (2002). Hacia una pedagogía del texto. En Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía, pp. 145-160.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Traducción de Beatriz Dorriots, pp. 65-101.

- Bassols, M. y A. Torrent (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Benveniste, É. (1971) (1991). De la subjetividad del lenguaje. En *Problemas de lingüística general*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1977) (1998). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general*. Vol. II. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Beristáin, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Bright, W. (1984). Las dimensiones de la sociolingüística. En Garvin y Lastra: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Bright, W. (1984). Lengua, estratificación social y cognoscitiva. En Garvin y Lastra: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Camps, A. (2001). Modalidades de la investigación en didáctica de la lengua. En Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En Lomas (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y M. Vilá I Santasusana (2003). Proyectos para aprender lengua. En Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Hacia una gramática pedagógica y Secuencias didácticas para aprender gramática. En Camps A. y F. Zayas, (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique. Tr. Claudia Gilman.
- Conapo (Consejo Nacional de Población y Vivienda) (1994). *La población de los municipios de México 1950-1990*. México: Ed. UNO, Servicios Gráficos. Noviembre.
- Coquet, J. C. (1997). *La quête du sens. le langage en question*. París: Presses Universitaires de France.
- Courtés, J. (1991) (1997). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos. Versión española de Enrique Ballón Aguirre.
- De la Garza López de Lara, Y. (2009) . La enseñanza de la escritura: Referentes teóricos y curriculares. En *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- De la Garza López de Lara, Y. (2009). Prácticas de enseñanza de la escritura. En *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Del Río, P. (2002). Conciencia y alfabetización (Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura). En Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía, pp. 315-331.
- Department of Education (1997) *Writing Resources*. (Revisión de escritura. Elementos para la revisión de la escritura). Australia: Departamento de Educación. Documento traducido y adaptado por De la Garza López de Lara, Y. (2008) *Diplomado La enseñanza del español en la escuela primaria. Módulo III. La enseñanza de la escritura*. Material del participante. México: Universidad Pedagógica Nacional/SEP, pp. 201-205.
- Documentos de la Revolución Mexicana. Plan de Agua Prieta* (Sonora, 29 de abril de 1920). En http://es.wikisource.org/wiki/Plan_de_Agua_Prieta_Categorías:DH-P, documento obtenido y consultado el 5 de mayo de 2011.
- Dolz, J. (2003). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. En Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Enciclopedia de los Municipios de México (2009). *Oaxaca*. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal: Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Ferrer, M. (2006). El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical. En Camps y F. Zayas, (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Filinich, M. I. (1997). *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*. México: Plaza y Valdés/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Flores Ortiz, R. (1991). Segmentación y clausura del discurso. En *Morphé* No. 5. Revista del Centro de Investigaciones y Docencia en Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: México. Julio-diciembre.
- Flores Ortiz, R. (1999). Aspecto y orden en la secuencialidad narrativa del discurso histórico. *Escritos*, núm. 19-20, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Flores Ortiz, R. (2006). Las epístolas del supramarcos a la prensa: la construcción discursiva de una identidad. En *Signos lingüísticos* 3. México: UAM Iztapalapa, (enero-junio), pp. 129-149.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. París: Seuil.

- Genette, G. (1978). Poética e historia. En *Lingüística y literatura*. Xalapa, Ver., México: Centro de Investigaciones Lingüístico-literarias, Universidad Veracruzana, pp. 83-89. Tr. Magdalena Hernández y José Ángel Torres.
- Gilly, A. (1971). México, diciembre de 1914 y 1920. En *La revolución interrumpida. México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México: Ediciones "El Caballito".
- Gilly, A., A. Córdova, A. Bartra, M. Aguilar Mora y E. Semo (1994). *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*. México: Nueva Imagen.
- Grandes biografías de Mexicanos Ilustres. Venustiano Carranza (1859-1920). En members.fortunecity.es/axoquen1/.../carranzav.html. Consultado el 4 de mayo, 2011.
- Greimas, A. J. y J. Courtés (1979). (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. Traducción de E. Ballón Aguirre y H. Campodónico Carrión.
- Greimas, A. J. (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos. Tr. E. Diamante.
- Greimas, A. J. (1996). *La enunciación. Una postura epistemológica*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla. Cuadernos de trabajo 21. Tr. A. Rojas Ramírez, G. Hernández Martínez y L. Ruiz Moreno.
- Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En Green y Wallat (comps.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, N. J., Ablex Publishing Corporation.
- Gumperz, J. (1984.) Tipos de comunidades lingüísticas. En Garvin y Lastra: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- H. Ayuntamiento de Villa Sola de Vega (2008). *Plan Municipal de Desarrollo de Villa de Sola de Vega*, Oax., México.
- Hayes, J. y L. Flower (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg (comps.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NT: Lawrence Erlbaum.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. En *Anthropology and Human Behavior*. Washington, D.C.: The Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En Garvin y Lastra: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (2001). *Censo general de población y vivienda 2000*. México.
- INEGI (2006) *II Censo general de población y vivienda 2005*. México.
- Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En Camps, A. y Zayas F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- John-Steiner, V. y Meehan (2000). Creativity and collaboration in Knowledge Construction. En *Vygotskian Perspectives on Literacy Research. Constructing*

- Meaning trough Collaborative Inquiry*. Editado por LEE y Smagorinsky. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Jolibert, J. (1991). Los diferentes tipos de proyectos. En *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen, pp. 48-55.
- Jolibert, J. (1992). Vida cooperativa y pedagogía de proyectos. En *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette, Didáctica.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En Bofarull, M. T., Solé, I., Teberosky, A. y L. Tolchinsky *et al.*, *Comprensión lectora. el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó. Laboratorio Educativo, pp. 79-95.
- Jolibert, J., Jacob, J. y Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Jolibert, J. (2003a). Impulsar la lectura y producción de distintos tipos de textos en situaciones reales de uso. En Jolibert, J., Jacob J, y Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví: *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile: LOM ediciones, pp. 57-143.
- Jolibert, J. (2003b). Producir y aprender a producir textos. En Jolibert, J., Jacob, J., y Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví: *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile, LOM ediciones, pp. 216-225.
- Jolibert, J. (2003c). La construcción de competencias lingüísticas: conceptos y estrategias. En Jolibert, J., Jacob J., y Equipo de profesores de Valparaíso y Puchuncaví: *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile, LOM ediciones, pp. 226-232.
- Jolibert, J. (2008). *Niños construyendo su poder de leer y escribir*. En *el marco de una pedagogía por proyectos*. Documento electrónico inédito (PP), proporcionado por la autora en el marco del Seminario realizado con el Cuerpo Académico Didáctica de la Lengua, Área Académica 2, Diversidad e Interculturalidad. México: Universidad Pedagógica Nacional. 98 diapositivas.
- Jolibert, J. y Sraïki, Ch. *et al.* (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL. Tr. Mariano García y María Valeria di Battista.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial. Tr. Gladys Ánfora y Emma Gregores.
- Landowski, E. (1989, 1993). Juegos ópticos. Situaciones y posiciones de comunicación, Algunas condiciones semióticas de la interacción, Sinceridad, confianza e intersubjetividad y Enunciado y enunciación. En *La sociedad figurada*.

- Ensayos de sociosemiótica*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 113-137, 189-202, 203-218 y 219-231.
- Lerner, D. (2001). Capítulo 2: Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II*. Barcelona: Paidós, Serie Papeles de Pedagogía.
- Luna Cruz, M. (2009). *Diario de la profesora sobre el proyecto escolar: la monografía de Santa Ana, Trapiche*. Documento base para la elaboración de la Tesina para obtener el grado de *Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica*. Oaxaca/Ajusco, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Luna Cruz, M. (2012). *Proyecto didáctico de intervención: retratos del pasado para valorar mi presente*. Tesina para obtener el grado de *Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica*. Oaxaca/Ajusco, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- McCormick Calkins, L. (2001). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique. Tr. Isabel Sratka.
- Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. En Camps, A. y Zayas F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Naranjo, F. (1985). *Diccionario biográfico revolucionario*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Peña Marín, C. (1986). Sujeto, espacio y tiempo en el discurso. En Lozano, Peña Marín y Abril, *Análisis del discurso hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Plan Municipal de Desarrollo (2008.) *Villa Sola de Vega*. Oaxaca, México.
- Rastier, F. (2005). Discours et texte. En *Texto!* Juin [en ligne]. Disponible en: http://www.revue.texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html Consultado el 17 de septiembre de 2010.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. y Verdaguer M. T. (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1985, 1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI. Traducción de Agustín Neira.
- Saussure, F. (1916). (1974). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. Traducción y notas de Amado Alonso.

- Seco, R. (1969). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- Secretaría de Gobernación, Centro Nacional de Estudios Municipales, Gobierno del Estado de Oaxaca (1988). *Los municipios de Oaxaca, Enciclopedia de los Municipios de México*. México, D. F.: Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Gobernación, Centro Nacional de Estudios Municipales, Gobierno del Estado de Oaxaca (2001). *Sistema Nacional de Información Municipal*. México: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica. teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea. Tr. de Miguel Angel Zabalza.
- Todorov, T. (1971). Prefacio, La narración como proceso de enunciación, Las visiones de la narración y Los registros de la palabra. En *Lingüística y significación*. Barcelona: Planeta. Tr. Gonzalo Suárez Gómez, pp. 7-18 y 99-113.
- Tusón, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Lomas y Osoro (compiladores) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía, pp. 49-65
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, Serie Papeles de Pedagogía.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós. Tr. de Sibila Hunzinger.
- Vygotski, L.S. (1993) Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor. Traducción del ruso: José María Bravo, pp. 15-348.
- Villa, F. (1914). *Manifiesto al Pueblo de México* (22 de septiembre, 1914). [http://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_Francisco_Villa_al_Pueblo_de_M%C3%A9xico_\(1914-09-22\)](http://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_de_Francisco_Villa_al_Pueblo_de_M%C3%A9xico_(1914-09-22)) Categoría: Documentos de la Convención de Aguascalientes. Consultado el 5 de mayo de 2011.
- Villa, F. (1914). *Manifiesto al Pueblo de México en Naranjo, Francisco* (1985) *Diccionario biográfico revolucionario*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 292-294.
- Zayas, F. (2006). Trabajamos la oración y La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical. En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaria Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Corrección de estilo *Rosalba María Eugenia Michaca Fandiño*

Esta primera edición de *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 28 de agosto de 2018, en los talleres gráficos de Formas e imágenes, S. A. de C. V., con domicilio en av. Universidad 1953, edificio 2, local E, col. Copilco el bajo, delegación Coyoacán, CP 04340, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.