



Reflexión teórica y enseñanza de lo comunicativo: ¡mi reino por un modelo!*

Jesús Manuel Corriente Cordero.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Desde un punto de vista semiótico, se analizan algunas de las bases epistemológicas de la enseñanza de las capacidades comunicativas. La primera necesidad detectada por el análisis es la de un modelo coherente de comunicación que responda a las características de simplicidad, flexibilidad, funcionamiento transdiscursivo, aplicabilidad al descubrimiento de estrategias de manipulación e integración progresiva de los contenidos culturales. A partir de la constatación de la necesidad de una evolución de los paradigmas básicos en la Enseñanza Secundaria, se propone adoptar la clasificación en “códigos” y “s-códigos” que establece Umberto Eco, desde una perspectiva de análisis trasdiscursivo de diferentes textos.

PALABRAS CLAVE

Semiótica, modelo, enseñanza, comunicación, competencia, transdiscursividad, lengua, literatura, mundos posibles, aprendizaje, interdisciplinariedad, código, s-código.



ABSTRACT

In this paper, it's proposed a research about some epistemic basis of teaching of communicative abilities, starting from a semiotic point of view. First of all, it's noticed the need of a coherent communicative model conforming to features of simplicity, flexibility, transdiscursive development, possibility of finding strategies of manipulation, and finally a progressive integration of cultural contents. There is a real need of evolution of the basic paradigms at the Secondary educational levels. In order to do this, it's proposed to use the Umberto Eco's taxonomy between "code" and "s-code", from a transdiscursive point of view of different texts.

KEY WORDS

Semiotics, model, teaching, communication, competence, transdiscursive, language, literature, possible worlds, learning, code, s-code, interdisciplinary.



Si resulta posible plantearse, *sub specie semiotica*, algunas insuficiencias del modo en el que se tiende a abordar la enseñanza de los distintos sistemas de comunicación verbal y no verbal, trataré de exponer, en este trabajo, algunos de los criterios que entiendo fundamentarían un modelo semiótico como punto de partida de organización de los contenidos acerca de lo comunicativo.

Supongamos que

- a) los problemas de la conducta comunicativa sean fundamentales a la hora de considerar al individuo, y
- b) que esto ocurra porque determinan en numerosas ocasiones la dimensión relacional del sujeto.

Supongamos que, como consecuencia, sea importante enseñar a enfrentarse a la manipulación, considerada como exceso de presión en la interacción comunicativa. A partir de esto, una perspectiva semiótica que en palabras de Lozano, se ocupa no ya de «la aplicación de una teoría de los signos, sino del *examen de la significación como proceso que se realiza en textos donde emergen e interactúan sujetos*» (Lozano et al. 1989:248, la cursiva es del autor) resultaría una aliada en modo alguno despreciable.

Supongamos que, por una vez, con esta perspectiva, no nos referimos a un uso «decorativo», ancilar, superpuesto a un esquema predeterminado que resulta innegociable, sino a una suerte de ciencia-soporte, un campo de estudio que, supeditado a la finalidad propia de la actividad educativa y de sus modos específicos de funcionamiento, suministra criterios de trabajo combinables con los procedentes de otros dominios.



Así, sugiero que partamos

- a) del humilde pero fundamental papel de soporte que puede tener la semiótica en este dominio educativo, y
- b) de la posibilidad de una especie de «semiótica práctica» en la que, junto con las prácticas crítico-analíticas explore posibilidades educativas.

Tal perspectiva podría tener como punto de partida para la elaboración teórica la consideración de lo metacomunicativo como espacio en el que se configura una parte nada desdeñable de procesos de interacción humana, que habitualmente se consideran sujetos solamente al intercambio verbal. Supongamos, como ya supuso la Escuela Palo Alto, el peso de lo metacomunicativo en la interacción social, e incluso en la integración personal[1]. Es decir, supongamos que la persona condiciona su desarrollo afectivo, nocional y perceptual al modo en que su entorno le acostumbraba a entender los mensajes que recibía, más que los propios mensajes en sí. Y que esto afecta no sólo a los discursos de la interacción entre dos personas, sino también aquellos discursos que abarcan a toda una sociedad, como podían ser los masmediáticos o los literarios. Y lo que es más, que entre ellos se hace necesario situar los discursos de tipo mítico que se encuentran en la base de todas las construcciones sociales, como Frye (1986:119-138) nos recuerda. Por tanto, solamente un conocimiento de las condiciones por las que otorgamos un valor determinado a un discurso social dado nos permitirá evaluarlo de forma más o menos autónoma, aplicado esto, por supuesto, a discursos como el de los datos numéricos «asépticos»[2] o el de la abolición de las retóricas[3].

Así pues, una educación que aborde, explícitamente y de forma coherentemente unificada, el complejo mundo de las habilidades comunicativas, resulta imprescindible para el desarrollo de los individuos. Que es absolutamente necesario es la generalizada opinión de quienes se han dedicado a la investigación de tales cuestiones en el campo de la enseñanza[4]. En tal sentido, la propia definición de alfabetización funcional de la UNESCO dista de circunscribirse solamente al medio de la lengua escrita, y, por supuesto, del mero «saber firmar»[5]. Es lo que algunos autores, especialmente en el campo de didáctica, han denominado (entiéndase el término en un sentido amplio) «competencia comunicativa».

Avancemos en las suposiciones. Supongamos que una educación en las capacidades comunicativas es la base de una bibliografía didáctica que, cuanto más



avanza en seriedad y actualidad, con más frecuencia acude al concepto de «competencia». Entonces, formular una educación en la competencia comunicativa obliga a plantearse, por muy amplio que sea el sentido de trabajo con el concepto, por la dirección de las intervenciones e investigaciones educativas tanto del agente educativo concreto como del sistema en su totalidad. Y este es el momento en que surge la necesidad del modelo de partida, en tanto que referente del término «competencia». Modelo que, por otra parte, no hay razón para identificar como un objetivo terminal, ni siquiera como un arquetipo ideal de educando egresado, y mucho menos como una recopilación de contenidos o conceptos que deban ser usados como material de intercambio en el proceso educativo.

Es decir, supongamos que necesitamos saber hacia qué concepto de comunicación vamos cuando decimos que queremos enseñar comunicación, independientemente de que haya que saber también cómo creemos que hay que enseñarlo.

Entonces, tal modelo habría de considerarse un soporte teórico que sirva como uno de los componentes del debate continuo entre las dimensiones psicopedagógicas, sociológicas, éticas y epistemológicas, en busca de la mejor enseñanza sobre lo comunicativo. Tal debate no debería olvidar, desde luego, la dimensión de la posterior aplicación práctica.

¿Es imprescindible un modelo de comunicación? Sí, si tenemos en cuenta el valor heurístico-instrumental de una correcta construcción teórica. Sí, si consideramos toda educación como proceso (por tanto, con naturaleza dinámica) que parte de una realidad inicial y debería apuntar hacia alguna parte[6] (aunque esa parte fuera una agustiniana «verdad interior»[7]), pues habrá que decidir cuál es el destino más o menos utópico del proceso. Sí, si de alguna manera el contacto con el mundo influye en el desarrollo de toda persona, pues entonces incluso la abstención no es neutral, sino descaradamente favorable a la dirección en que el educando se forma cuando no está en contacto con una enseñanza deliberada del aspecto de la realidad externa de que se trate. Y, desde luego, sí rotundamente porque sólo un modelo claro y operativo puede salvarnos de un tradicional error que un fino analista de tantos discursos sociales como Greimas nos recuerda dentro de un texto al que sostienen argumentos semióticos: «sería



peligroso confundir la eventual articulación de los «ámbitos culturales» con las materias inscritas en los programas» (Greimas 1988:67).

En el desarrollo de este modelo comunicativo aplicado a la educación no parece arriesgado suponer que el análisis semiótico tendría, por su flexibilidad y coherencia, un papel preponderante. Precisamente por esto, no parece excesivamente arriesgado proponer este ámbito didáctico como un campo de estudio y de aplicación teórico-analítica de la semiótica, de la misma forma que se teoriza acerca de las más diversas actividades discursivas humanas y se proponen análisis de textos concretos a partir de las propuestas teóricas previas.

Suponer que una propuesta de este estilo sale adelante no debería significar hacer *tabula rasa* de los contenidos o procedimientos de antes, de la misma forma que las propuestas de la teoría actual sobre comunicación no descartan las aportaciones teóricas del pasado. Pero si las modernas teorías explican lo anterior y algo más, entonces habrá que aplicar esto que sabemos a nuestra forma de enseñar.

No fue agradable para los matemáticos, como ejemplifica Frye (1973:129-148), descubrir que en la escuela se seguía trabajando con conceptos obsoletos hacía siglos. Suele ocurrir en la enseñanza superior que gran parte del trabajo consiste en demoler conceptos insuficientes, caducos o distorsionados y sustituirlos por otros más coherentes. ¿No resultaría más interesante dedicar esas energías a descomponer los nuevos conceptos en estructuras elementales, útiles para el ciudadano no especialista, y ampliables para el estudiante superior? No hay necesidad de trasladar a la clase terminologías o debates entre escuelas: hay un amplio terreno de consenso en el campo teórico contemporáneo del que partir. Quizá no tenemos los suficientemente en consideración que las ciencias sobre la comunicación han avanzado sensiblemente en la segunda mitad de este siglo, y que numerosas aportaciones de este campo no han llegado a la enseñanza no universitaria.

No supone esta búsqueda comenzar por un discurso sobre cuál es el centro del proceso de enseñanza: el alumno, la sociedad en la que se desenvuelve ahora, aquella en la que ha de desenvolverse en un futuro (trabajo). No hablamos ahora mismo de enfoques logocéntricos, puerocéntricos o instrumentalistas. Precisamente estas disputas pueden ser una excusa para ocultar las deficiencias de un determinado modelo, cuando el debate epistemológico se intenta sustituir por el didáctico, siendo ambos diferentes,



necesarios y necesariamente complementarios. Elíjase el centro que se elija, la primera pregunta del debate epistemológico sobre la enseñanza de la comunicación es el propio concepto de comunicación, y posteriormente ya habrá que debatir sobre qué perspectiva adquiere según lo veamos desde cada uno de los mencionados centros.

En tal sentido, el análisis que hemos efectuado sobre los procesos comunicativos genera por fuerza consecuencias sobre la comprensión de lo comunicativo, que a su vez deberían influir sobre las direcciones que toma el proceso enseñanza-aprendizaje.

Dado que el análisis que hemos realizado no abarca la totalidad de los problemas que se dan en el campo de la comunicación, sino que metodológicamente acotamos el terreno de los procesos de construcción referencial, nos encontramos con que, más que un modelo cerrado de propuesta de contenidos, estamos hablando de unos criterios que:

- a) deberían estar presentes en la construcción del modelo de enseñanza de la comunicación;
- b) aclararían aspectos sobre la dirección hacia la que se encamina un determinado modelo de enseñanza de la comunicación
- c) nos pueden servir para enjuiciar la validez de modelos, programas e incluso actividades; y
- d) podrían servir como vías «seguras» para el ulterior desarrollo de propuestas sobre comunicación, una vez establecido el diálogo con los demás parámetros psicopedagógicos.

Un modelo base de comunicación orientado a la enseñanza, del tipo que hemos venido planteando, dependería de dos cualidades fundamentales:

- a) la versatilidad, entendida como aplicabilidad del modelo a los diversos sistemas de comunicación, y
- b) la flexibilidad, en tanto que posibilidad de presentar rendimiento en cualquier tipo de trabajo educativo con los sistemas de comunicación, sea cual sea el nivel educativo, el grado de formalidad del proceso, etc.

Es decir, buscamos la integración y no un mero cruce entre prácticas a las que no se hace entrar en un verdadero diálogo, todo lo cual supondría abordar sin frivolidades la interdisciplinariedad en el mismo meollo de la organización epistémica.



Un paso más en la concreción de ese *desideratum* de enseñanza de la comunicación ya puede implicar la entrada de una perspectiva semiótica, de forma que cristalice en varios criterios iniciales, entre los que yo propondría:

- 1) *simplicidad relativa y flexibilidad*, como claves para que el modelo pueda entrar en el debate con las otras disciplinas que se ocupan de la enseñanza, y el conjunto pueda descender con garantías al terreno de la práctica, sin convertirse en prescripciones cerradas,
- 2) *funcionamiento transdiscursivo*, como clave para obtener el máximo rendimiento de los aprendizajes comunicativos, y para dotarlos de una verdadera significatividad (palabra mágica en estos tiempos didácticos que corren),
- 3) *aplicabilidad rápida al descubrimiento de estrategias de manipulación*, como una de las claves de la madurez del educando en función de lo expuesto al principio, y, finalmente,
- 4) *integración progresiva de los contenidos culturales*, que sería lo que nos permitiría integrar el modelo en el proceso de enseñanza de una persona, o, para ser más precisos, en el *currículum* (utilizando el término con permiso de apocalípticos e integrados).

Una posibilidad para la búsqueda de tal modelo podría venir desde una distinción como la que efectúa Eco en su *Tratado de Semiótica General* (1977) entre 'códigos' y 's-códigos'. A partir de la misma, podremos considerar que la obra de arte se convierte en un código regulador de varios s-códigos que previamente habían sido códigos (lingüísticos, icónicos, musicales, etc.) o s-códigos (en un orden más «componencial», morfosintácticos, semánticos, gráficos, tonales, etc.).

Pero esto no será sólo necesario para un texto estético, sino que tal integración afectará directamente a la mayoría de los textos masmediáticos. Tal sería el caso de los medios que combinan mecanismos visuales y auditivos, o de los medios que, aun siendo sólo visuales o auditivos, combinan códigos icónicos y verbales gráficos o musicales y verbales-orales. E incluso sería el caso de los intercambios verbales *in praesentia*[8], con sus combinaciones cinésicas, gestuales y proxemáticas, que, lejos de constituir una curiosidad antropológica, resultan esenciales para detectar mecanismos de manipulación: recordemos por ejemplo el papel que en sus correspondientes alocuciones tenía la gestualidad hitleriana. La diferencia entre lo estético y lo no-estético no se dará, pues, puramente por la presencia de elementos textuales estéticos o



no estéticos, sino por una regulación de dichos elementos textuales, como nos recuerda Dolezel (1980a).

A efectos del argumento que estamos desarrollando identificaremos esta 'regulación' con 'código'.

En este marco, resulta fundamental establecer un mecanismo para el análisis y crítica de la «construcción presupositiva» desarrollada en el discurso, como uno de los s-códigos de fundamental influencia en el desarrollo del alumno. Uso la expresión «construcción presupositiva» para referirme de forma neutral al proceso de construcción discursiva del sujeto de la enunciación -a partir del emisor-, del receptor implícito -a partir del receptor- y del referente considerado -en un sentido lato del término (Schmidt 1977:105)- como un «mundo posible»[9] .

Supongamos, por tanto, que las estructuras presupositivas, que podemos asociar con la segmentación de la realidad que el emisor hace al establecer sus presuposiciones, se nos presentan como s-códigos. Estas estructuras resultan ser matrices de pertinencia, es decir, y siguiendo a Eco (1977:86 y ss.), rejillas que reducen la equiprobabilidad de la información disponible por la fuente. Esta delimitación en el concepto de «información» que, como señala el profesor italiano, interesa a la semiótica en tanto que base para una gramática de funtivos, implicaría las bases de un análisis de posibilidades interpretativas de un texto, o al menos un análisis que no sea un puro montaje «formalista» (en un sentido estereotipado) de la palabra.

Y trasladando esto al terreno del código y del acto comunicativo concreto, la organización y regulación de todas las rejillas se convierte en un filtro que limita el paso de determinadas señales, pero logra que, a la vez, dichas señales sean las que se conviertan en unidades de contenido. Esta limitación, por otra parte imprescindible para la comunicabilidad del mensaje, resulta ser el objetivo informacional de la actividad interpretativa. Por tanto, en tanto que trabajo sobre «matrices » o «rejillas» entrecruzadas, cabe un enfoque unificado y flexible para el estudio de los distintos fenómenos comunicativos, partiendo de una estructura analítica de posibilidades interpretativas y encaminándola hacia su organización definitiva en el código concreto del texto.

Una de las ventajas de esta perspectiva sería que, conocidos sus límites, lo descubierto en el estudio de un s-código concreto resulta de universal aplicación a



cualquier texto que lo use, pero jamás será utilizado como explicación única del mismo, puesto que se acepta como premisa la necesidad de establecer una hipótesis de organización por parte del código. Por otra parte, no se hace necesario establecer criterios formales para separar en dos sistemas incompatibles de análisis, lo estético y lo no estético. No existe el peligro de interpretaciones exclusivistas desde una única perspectiva (análisis puramente lingüístico de un texto publicitario, por ejemplo). Finalmente, los peligros de un enfoque casuístico no son tales, en tanto que lo único variable es el «montaje» final, como propuesta interpretativa.

Propuesta que, eso sí, no es la burda suma de lo obtenido a través de las matrices de los s-códigos. El código se convierte así en guardián de los sincronismos de interpretación, y en el caso de la ficción literaria, por ejemplo, en la garantía de que las aserciones de un texto van a ser evaluadas respecto a su mundo posible y del modo prefijado en su propia semántica, de orden literario, condiciones que, por ejemplo, Dolezel (1980b) plantea para entender rectamente la problemática «verdad vs. literatura».

Una enseñanza de la comunicación sería, según este criterio (informativa y orientada hacia la recepción del texto), enseñar a reconocer cómo un código usa determinados s-códigos, pero no en tanto que subniveles ontológicamente presentes, sino como agrupaciones en las que el código establece el criterio de interrelación y los caracteres de variante e invariante (Lotman 1988:75-76) en el seno del agrupamiento. Ello descartaría, por agotador, el pararse, más de lo imprescindible en cada nivel, en gramáticas concretas de funtivos. El establecer el nivel de conocimiento de cada una de estas gramáticas pertenecería ya al desarrollo metodológico y didáctico de la teoría.

Volvamos a los criterios anteriormente establecidos y confrontémoslos con este modelo. Respecto a la *simplicidad*, la entiendo como relativa a dos facetas: la docente («pensamiento del profesor», diseño y desarrollo de materiales, estrategias didácticas concretas) y la discente (vocabulario y taxonomías que debe manejar el alumno, conceptos que se estima necesario que posea). Que pueda parecer complejo en lo docente depende de que el profesor no sea considerado, como a veces se podría sospechar a partir de alguna documentación oficial (Corriente 1994, 1995, 1998), un mero ejecutor de instrucciones o un transmisor de conceptos atenuados, sino una instancia con iniciativa propia en su medio[10]. Sin embargo, entiendo que en lo



discente, se propone una estrategia única para analizar e interpretar numerosos textos concernientes a campos diversos y ello aumenta la coherencia del procedimiento, con lo que sólo queda pendiente la secuenciación y adaptación a los distintos niveles de enseñanza y no, como ocurre en muchos casos, una sucesiva sustitución de paradigmas que tiende a crear la confusión en los alumnos.

La capacidad de este modelo para ser aplicado a discursos de muy diferente tipo permite además abordar el *funcionamiento transdiscursivo* no como una «novedad» o «anomalía» apta para alumnos de cursos superiores que examinan textos complejos, sino como una constante, de la dinámica cultural, que se halla presente en la vida cotidiana, y cuyo análisis sirve como interpretación y crítica de fenómenos como el *merchandising* de productos a partir de películas de éxito.

La fuerte orientación pragmática que presenta el modelo, así como la distancia que las instancias presupositivas en forma de mundos posibles establecen entre referentes y realidad, nos suministran la clave de la *aplicación al descubrimiento de estrategias manipulativas*.

Y es precisamente la organización en «mundos» la que permite la *integración progresiva de elementos culturales*, no como entes aislados, sino partiendo de la premisa de su presentación junto con el trozo de contexto mínimo (variable según situación y nivel instructivos) para que resulte significativa, de forma que hayamos de respetar las diferencias entre variante e invariante culturales (nuevamente, Lotman 1988) con respecto a la situación cultural de origen y la de destino.

En suma, se trata de revisar lo que en la bibliografía didáctica se ha denominado «integración» o «interdisciplinariedad» a la luz de un enfoque teórico que nos permita desterrar improvisaciones enquistadas en la tradición docente y juzgar con nuevos instrumentos viejos conceptos que necesitan ser puestos al día. No se trata, pues, de mezclar sin orden textos procedentes de diversos sistemas de comunicación (lo que se está pretendiendo desde determinada bibliografía didáctica y desde la documentación oficial), pero sí de relativizar el valor de enfoques como, para el caso de la literatura, el del positivismo histórico (del siglo XIX), y en ese sentido, devolverles su dignidad y aportación a la actividad interpretadora. Si esto se ha propuesto en los modelos de la Teoría de Literatura actual, donde la reflexión histórica (por seguir con el mismo caso) tiene un indiscutible pero no hegemónico papel, ¿por qué no ha de hacerse en la



enseñanza de los más jóvenes? Supongamos que un modelo teórico coherente sea una puerta para lograr una mayor cercanía entre lo que se proclama y lo que se acaba exigiendo realizar, entre la actividad seriamente dirigida o la rutina disfrazada de oropeles de modernidad.

Supongamos que la existencia de un modelo colabora a que el mensaje estético no tenga que ser asumido y adorado por su «magia», sino a que serenamente sea entendido e incluso, quién sabe, apreciado como bello para el alumno si él lo desea. De ahí plantear este modelo. No porque vaya a ser la solución del sistema educativo, ni siquiera porque crea que es la mejor alternativa a la actual situación: nadie aisladamente, y mucho menos quien escribe estas líneas, podría decirlo.

No es más que el producto de un proceso de suposiciones iniciado hace algunos años y que espero continuar. Pero de lo que sí me siento seguro es de la necesidad de que todos contribuyamos suponer alternativas teóricamente coherentes sobre comunicación y enseñanza.



REFERENCIAS

- D. Cassany *et al.* (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- J. Corriente (1994): «Nuevos signos en la comunicación educativa: perspectivas de integración en la enseñanza de los lenguajes estéticos y no estéticos», *Semiótica y Modernidad. Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, La Coruña, Universidad.
- (1995): «Mujer, productos culturales de masas y estructuras ideológicas: propuestas educativas desde un análisis semiótico», *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica*, Almería, AAS.
- (1996): «Mundos «en fusión»: alternativas sobre comunicación y enseñanza», *Mundos de Ficción. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, Murcia, Universidad.
- (1998): «Apocalípticos e integrados ante el nuevo Sistema Educativo: algunos apuntes sobre el Curriculum de Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato». *Cauce*, nº 21.
- J. Dewey (1995): *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- L. Dolezel (1980a): «Gli elementi testuali», en E. Raimondi y L. Bottoni: *Teoria della Letteratura*, Bolonia, Il Mulino.
- (1980b): «Truth and Authenticity in Narrative», *Poetics Today*, 1.
- A. Ferrández *et al.* (1986): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, Ceac.
- N. Frye (1973): *La estructura inflexible de la obra literaria. Ensayos sobre crítica y sociedad*, Madrid, Taurus.
- (1986): *El camino crítico. Ensayo sobre el contexto social de la crítica literaria*. Madrid, Taurus.
- A. J. Greimas (1988): «Por una semiótica didáctica», en Rodríguez Illera (1988) C.
- LOMAS Y A. Osoro (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- I. M. Lotman (1988): *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- J. Lozano *et al.* (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- J. L. Rodríguez Illera (comp.) (1988): *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.



S. Schmidt (1977): *Teoría del Texto*, Madrid, Cátedra.

A. Toffler (1990): *El cambio del poder*, Barcelona, Plaza y Janés.

Y. Winkin, (ed.) (1987). *La nueva comunicación*, Barcelona. Kairós.



NOTAS

*Comunicación leída en el VII Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica.

[1] Para una rápida perspectiva sobre el tema, cfr. Winkin (1987).

[2] Toffler (1990:333-335) se extiende sobre el impacto de tal mito, que llega a cegar incluso a los dirigentes políticos.

[3] Como nos recuerda el mismo Frye en párrafos a veces crudos (1986:136-138), esto implica, sencillamente, la imposición de las retóricas de tipo «tribal» (en un sentido no etnológico del término), infinitamente más inflexibles, que traen necesariamente aparejadas mitologías de tipo cerrado tales cuestiones en el campo de la enseñanza.

[4] A modo de ejemplo, cfr. las abundantes referencias en Cassany et al. (1994), Rodríguez Illera (Comp.) (1988), Lomas y Osoro (Comps.) (1994), Ferrández et al. (1986), o en numerosos artículos de las revistas *Poetics*, *Text* y *Textos*, así como obras generales del tipo del Diccionario Anaya de Ciencias de la Educación.

[5] *La alfabetización funcional es disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad.* (apud Cassany et al. 1994:41)

[6] Cfr. Dewey (1995).

[7] Cfr. el diálogo agustiniano *De magistro*.

[8] Con esto nos estaríamos aproximando, nuevamente, al concepto ecológico de análisis comunicativo que propone la «Escuela de Palo Alto», a quienes hemos hecho referencia anteriormente.

[9] Mis ideas sobre el papel de la construcción referencial como modificadora-inculturadora de las preconcepciones del alumno las he expuesto, por ejemplo, en comunicaciones de años anteriores en simposios de la AAS y AES (Corriente, 1994 y 1995). En cuanto a las condiciones para la consideración del referente del discurso como un mundo posible, quedan expuestas en mi comunicación del VI congreso de la AES (Corriente, 1996).



[10] A pesar de que se proclama insistentemente el fundamental papel del profesor en la toma de decisiones, y la necesidad de adaptación a cada alumno concreto de la actividad, aparecen curiosas contradicciones en algunos documentos, sobre todo cuanto más cercanos al desarrollo curricular en clase, sobre los amplios márgenes de actuación que un enfoque ecológico coherente propugna: sugerencias que se convierten en prescripción, actividades que pasan a ser objetivos, desproporción del espacio concedido a facetas no teóricamente justificadas, etc.