

La opresión lingüística en la escritura académica

FLOR GÓMEZ-CONTRERAS¹



Resumen

La elaboración de textos de investigación alineados a un canon discursivo es una condición para acreditar en el nivel de posgrado. En el desarrollo de una tesis, el candidato se adapta a criterios básicos de linaje curricular a la par de directrices de débil fundamento lingüístico; el desentendimiento de los principios discursivo semióticos en el acompañamiento tutorial, a la par del protagonismo, han promovido una cultura de arbitrariedad académica.

Este conflicto se manifiesta en un mosaico de actos coercitivos, como la estigmatización ortográfica en detrimento de los logros encomiables.

La ausencia del diálogo de saberes reproduce prácticas de poder que, desde la academia, ahondan la distancia entre los sujetos del acto educativo e institucionalizan formas de opresión lingüística que simulan rigor académico.

Descriptor: Alfabetización académica, Opresión lingüística, Redacción de tesis.

Linguistic Oppression in Academic Writing

Abstract

The drafting of research papers aligned with a discursive canon is a condition of post-graduate accreditation. When writing their theses, doctoral candidates adapt themselves to basic curricular criteria and guidelines with weak linguistic underpinnings. The failure to grasp discursive-semiotic principles in tutorial activity and the tendency to self-assertion have promoted a culture of academic arbitrariness.

This conflict is manifested in a variety of coercive acts, including the stigmatization of substandard spelling to the detriment of other more praiseworthy achievements.

The absence of dialogue between disciplines propagates power practices that widen the gap between subjects of the educational act within academe and institutionalize forms of linguistic oppression that simulate academic rigor.

Key Words: Academic Literacy, Linguistic Oppression, Thesis Writing.

Recibido: 24 de abril de 2015
Aceptado: 28 de mayo de 2015
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora investigadora del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. Asesora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. florale67@yahoo.com

O escribes o escribes

Quien fracasa en la redacción de textos académicos, no sobrevive el curso de evaluaciones, pues periodo tras periodo, los asesores, directores de tesis o profesores solicitan documentos que evidencien el avance formativo de los matriculados en el programa.

Para la elaboración de una tesis es común enfrentar la dilación del proceso, la ausencia de estándares tipológicos textuales o bien, una sobrecarga de información metodológica que contrasta con el insuficiente espacio para el adiestramiento escritural.

Las fuerzas adversas a la escritura en el posgrado responden a tres mecanismos: el control académico de los directores/lectores; la inasible complejidad del discurso académico y los rezagos lingüístico formativos de los titulantes.

Ante esta realidad, el estudiante es objeto de presión académica y una de sus manifestaciones particulares es la Opresión Lingüística (OL).

De la opresión lingüística a la académica

La OL es un conjunto de acciones desde el poder que tienden a excluir, discriminar, disminuir, cohibir o conjurar el *uso del lenguaje* así como sus variantes¹ y con él, sus prácticas sociales inherentes. Va de la aparente e inofensiva burla que se haga a quien tiene acento foráneo, al extremo de no contar con traductores de oficio en diligencias jurídicas cuando el involucrado es hablante de una lengua indígena. Pero extralimitarse con un estudiante de posgrado en señalamientos correctivos y llegar al grado de desalentarlo, también se considera un acto opresivo lingüístico.

Esta categoría tiene un claro antecedente en los aportes de Daniel Cazés (1990:598) enfocados a la etnicidad y lenguas indígenas. En contextos de políticas lingüísticas, sobresale también el dato retrospectivo de Luis Fernando Lara cuando narra las condiciones en que se erige el español como lengua de la nación:

“...a pesar de la supervivencia de las lenguas aborígenes. Los esfuerzos iniciales de los misioneros franciscanos por extender el náhuatl como lengua principal de la Nueva España y por conservar las demás lenguas amerindias como vehículos efectivos de la evangelización = educación, quedaron derrotados desde finales del siglo XVI, y paulati-

namente se ha impuesto, como institución social, la hispanización de la población” (Lara, 1993).

México y su historia educativa han vivido luchas permanentes de identidad lingüística; la instauración de la escritura académica reproduce la misma dinámica hacia una legitimidad discursiva que en el caso de una tesis, desplaza el lenguaje cotidiano hacia un texto conservador y con una voluntad de estilo *referencial*, función descrita por Roman Jakobson (1988). Ahí, se entiende por *uso del lenguaje* la puesta en común de los recursos lingüísticos para representar de manera escrita la experiencia de aprendizaje e investigación en un documento formal.

La OL ha apuntalado discusiones en torno a la historia de la Colonia Española “en el marco de una política del lenguaje homogeneizador que ha caracterizado a México desde el siglo XIX” (Cienfuentes & Ros-Romero, 1993); también, en los casos de resistencia como en la cultura chicana (Agustín & Arreguín-Anderson, 2013).

Como objeto de estudio en este artículo, las coordenadas que sitúan a la OL respecto al lenguaje académico permiten ubicar a sus actantes: una *institución universitaria* –otorgante de un título–, unos *agentes ejecutores* –directores de tesis y asesores– y los *receptores* de las políticas estilísticas –los alumnos, triada que no es ajena a una densa materialidad histórica de fuerzas que imponen una variante de lenguaje y estilística aparentemente estándar.

Hacia una didáctica fincada en el texto

El concepto *texto*² se vislumbra en este trabajo como un referente teórico *supra*, lo que implica que la ortografía, sintaxis o argumentación se subordinan a este marco y tienen una dependencia estructural con ese dominio superior.

Es común corregir con vehemencia esos elementos de orden secundario y no atender didácticamente la *organización informativa del texto* (Fuentes, 1999). Estas rutinas de revisión tutorial tienden a atomizar las observaciones y dejar al margen elementos valiosos que se vuelven invisibles. Los lugares comunes que enmascaran estas acciones se asocian a expresiones como: *me sangran los ojos con tu ortografía* o *me hacen ruido tus problemas de escritura*.

Los principios de la lingüística de texto permiten deslindar la cohesión (uso del código) de la coherencia (conocimiento del mundo) (Van Dijk, 1981), por lo que negociar exclusivamente las reglas de escritu-

ra en los rituales de revisión de avances de una tesis, o condicionar el proceso a detalles de forma, abre paso a una de las prácticas opresivas de alto impacto, pues los deslices lingüísticos se sobredimensionan y terminan por inhibir la emergencia de las ideas novedosas.

La lingüística textual³ y el análisis del discurso tienen poca presencia en la metodología de la escritura. Al respecto, habrá que tener presente que el texto es un conjunto transaccional en el que se constata un salto cualitativo del enunciado al párrafo, por lo que retroalimentar al tesista desde la estructura global, incluso experimentando con grabaciones orales, potencia la generación de contenidos; ya habrá tiempo para corregir errores de código.

La raíz de esta cultura de corrección diseminada coincide con el paradigma vigente en el sistema educativo nacional, mismo que finca sus certidumbres en las destrezas del lenguaje⁴ y una versión aún lejana del concepto inicial de *competencia lingüística* posicionado por Eugenio Coseriu (1992). El enfoque comunicativo que se ha establecido no cruza la frontera hacia la teoría del texto y por momentos, regresa a temas gramaticales preestructuralistas.

El *currículum por competencias* es de corte individualista “signado por el paradigma cognitivista que favorece la fragmentación del conocimiento” (2007) y sobre todo, desde un “capitalismo cognitivo” (Blondeau, y otros, 2004) (Mejía, 2014:19) de acumulación personal del saber como plataforma de lanzamiento al logro educativo.

Ese modelo centrado en episodios psicogenéticos personales es ajeno a los avances de la teoría del texto, pues privilegia recomendaciones parciales y con frecuencia, prejuicios lingüísticos que facilitan la emergencia de políticas estilísticas desalentadoras para la generación del conocimiento. Estas acciones, con frecuencia, inhiben las iniciativas aportadas por el relevo generacional.

El látigo ortográfico

Una de las divisas en la opresión lingüística es la reconvención, sanción o estigmatización por las faltas de ortografía. El pudor por las erratas es emblemático de un concepto puritano del lenguaje; un énfasis obsesivo del alfabeto y sus reglas suele difuminar el esfuerzo global del titulado. Ante la diversidad de las normas escritas son razonables los traspiés ortográficos que, señalados en exceso, “desmerecen” las iniciativas creativas. El problema reside en que,

ese tono *sanitario* de la ortografía desdibuja las tramas complejas del texto que suceden a otro nivel comunicativo del mensaje.

Como civilización y como individuos somos primordialmente orales; nuestro fluir de conciencia es una cadena de sonidos permanente; nadie *piensa* en letras: filogenética y ontogenéticamente hemos sido más orales que escriturales. Acorde a este principio, un texto de investigación tendrá marcas de lenguaje oral, lo que significa que está en permanente tránsito hacia las formas estilísticas formales del discurso científico.

El desarrollo del habla se basa en el dominio fonético (diferenciación de los sonidos para generar el significado) y sucede antes de la *apropiación de la escritura*;⁵ un pequeño que ingresa a preescolar, ya ha completado su dominio del lenguaje y tendrá que movilizar ese saber lingüístico a un sistema de inscripción con sus correspondientes grafemas (letras).

La preminencia de lo oral y el carácter de segundo orden de lo escrito es una condición que se constata cuando los estudiantes de posgrado son eficaces para explicar su tema de tesis en una charla, pero trasladar esas ideas al papel implica la puesta en marcha del sistema escrito, además de una tradición bibliográfica a la que se requiere incorporar.

Este desfase estructural entre el sistema oral y el escrito explica en gran medida, no sólo los errores de ortografía, sino otras omisiones lingüísticas que responden a una lógica técnica y mecánica, no son un termómetro definitivo del grado de madurez epistemológico del proyecto de investigación.

Este proceso de *transcodificación* (Rey-Debove, 1996:102) de lo oral a lo escrito, consideramos, lejos de ser una debilidad, es una alternativa para dejar fluir las iniciativas en la investigación y en su momento, proceder a la estilización propia del lenguaje científico.

El texto es un ente en movimiento; la revisión que se le haga, siempre será en un momento transitorio que debe culminar en un nivel de completividad⁶ que permita la defensa de la tesis en un examen.

A pesar que el corrector ortográfico hace lo suyo, la ausencia de acentos, sobre todo en verbos terminados en vocal (futuro y pretérito), la confusión entre la triada de grafemas s/c/z, los problemas con la concordancia o el desatino entre el uso de mayúsculas y minúsculas, son estadísticamente significativos (Gómez, 2012:91) por la complejidad misma del código.

Señalar las incidencias superficiales del lenguaje

es una cultura extendida que cohíbe e imposibilita la espontaneidad; un contenido novedoso es legítimo desde su primera intención, pero el temor prevalece ante la descalificación; toda idea necesariamente requiere negociarse con el tutor, pues inhibir el desarrollo permanente de la alfabetización es negar “cuánto hay de creatividad en la búsqueda de regularidades, de principios generales, de hipótesis generativas” (Ferreiro, 1982:228) que el sujeto por sí mismo requiere estructurar en un continuo en pos del dominio de texto de investigación.

Tierra ignorada, paracaidismo del poder

Una tesis está atravesada por un sinnúmero de negociaciones, por lo que es posible desde los postulados de la pragmática comunicativa concebir la redacción en posgrado como una práctica socio-discursiva.

Escribir es un acto de habla, esto es, un sitio dinámico entre los sujetos del discurso –emisor-receptor–.⁷ Los fundadores de la pragmática (Searle, 1994), (Ducrot, 1994) (Austin, 1962) abrieron la discusión desde una filosofía del lenguaje a contracorriente de la univocidad y literalidad en el intento constante de *ver* más de lo *visible* en el texto; no desde la interpretación,⁸ sino desde la presuposición y el sobreentendido; digamos, lo que se entiende comúnmente como *leer entre líneas*.

Las teorías que tutelan este modelo explican que gran parte del funcionamiento del discurso es extra-textual, es decir, desborda los márgenes materiales de las letras sobre la superficie.

¿Dónde se genera el significado? ¿Qué tanto viven estas consideraciones en la faena metodológica de la investigación? En el momento en que se *ejecuta* el texto –tanto desde su producción como desde su recepción–, converge lo que se ha dado en llamar *sujeto transindividual* (Haidar, 1998) pues el origen del sentido no reside ni en quien lee, ni en quien escribe, sino en un acumulado resultante de la formación semiótico-discursiva de cada cual (un abigarrado mosaico con las creencias y lecciones de toda la vida). Al hablar de alumno-docente, se tendrá presente que:

“...una teoría objetiva del sujeto debe analizar los procesos de imposición/disimulación que constituyen al sujeto, disimulación de la sujeción, del sometimiento y la ilusión de la autonomía constitutiva del sujeto” (Pechêux, 1978:112).

Cuando un alumno aplica a un programa, se vuelve objeto de formaciones imaginarias (Pechêux, 1978); esto es, los docentes que lo tutelan se crean una figura de lo que *debe ser* por el hecho de estar integrado a la matrícula y haber llegado *hasta ahí*.

Los asesores asumen un *equipamiento fantasma* de capacidades escritas. Así, se eliden procesos formativos imprescindibles para la alfabetización académica que no se resuelven en los cursos propedéuticos. Este es un hecho omnipresente desde la educación inicial y básica que bien lo advierte Emilia Ferreiro (1982:209) “la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce, porque ha heredado del tiempo de la formación de los escribas el cuidado por la reproducción fiel”. Prevalece, entonces, una invisibilidad de los saberes extraescolares y una paradójica negación de la débil orientación curricular precedente. Se encuentra ausente lo que Julieta Haidar propone como una *articulación orgánica* en la que confluyan los significados emergentes:

“Partimos de la premisa de que la producción del sentido depende de la dimensión explícita y de la implícita, que son constitutivas de cualquier discurso. Lo explícito es lo dicho, lo que se encuentra verbalizado en la superficie discursiva, lo implícito es el sentido que se infiere y que tiene como soporte lo dicho explícitamente” (1998:63).

Para retomar la premisa que sostiene este texto, uno de los orígenes de la opresión lingüística se explica precisamente en el implícito, esa parcela no poblada o incertidumbres teórico lingüísticas que se llena con rituales académicos que perpetúan relaciones dominantes.

Cuando el alumno entrega sus avances de tesis, sobreviene una interacción que no tiene al texto como núcleo, pues es el punto de partida para otras materialidades que emergen desde un mosaico de tensiones y negociaciones de poder ante lo que implica migrar de un grado académico a otro, o bien, desde un posicionamiento de prestigio entre los grupos académicos y ante todo, con la consigna ubicua del tabú del objeto: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada, redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2009:11) en donde la autonomía discursiva y la capa-

cidad para la autorregulación de su trabajo es objeto de exclusión.

Las expresiones alternativas de aprendizaje permiten la autogestión del estudiante para integrar la experiencia con el proceso de escritura y ésta, en un estado ideal, se nutre de la generación del conocimiento espontáneo.

La alfabetización es un proceso dinámico que no se detiene, por lo que es cuestionable una visión estática de las destrezas del lenguaje que comúnmente se expresa en frases como: *si están en posgrado ya deben saber redactar sus trabajos* o *¿a estas alturas y con esas faltas de ortografía?* Redactar ciencia es una actividad mental compleja que entabla vasos comunicantes con la generación del conocimiento y nunca será un objeto terminado.

Ese campo de batalla entre los que *saben* y *no saben* –en el supuesto que el tutor es *quien sabe*–, evidencia una desigualdad académica que se reproduce y perpetúa una ética desde la cual: “Cada individuo se confecciona, o se le induce a creerse, como una isla gigantesca que absorbe toda el agua del mar” (Rivero, 2010:55); desde esta base personalista, el conocimiento es *posesión* por lo que: “El ‘tener’ como valor superior por encima del ser, del conocer y del hacer es el rasero del individuo de éxito” (*ídem*); la analogía es reveladora de la misión que asume el asesor de posgrado, quien se autoconcibe como un dosificador de saberes.

La Babel de los cocos pensantes

“Después de tres semestres de seminario de investigación y un proyecto más o menos armado, cambian al asesor y me dice que nada de lo que hice sirve, que debo volver a empezar desde cero”.

Las “líneas de investigación”, campos de estudio o ejes de disciplinas que gestionan los núcleos académicos son un campo de batalla con parcelas de dominio en las que el titulado, con frecuencia, es un escudo humano entre los intereses de las *tribus académicas*, éste, concepto de Becher (2001).

Un factor que se agrega a este escenario es la ausencia o parcialidad de manuales de estilo, mismos que se sustituyen por la disparidad de criterios y variantes en cada clase. Los asesores responsables de una asignatura abonan a un galimatías epistemológico. Algunos casos concretos: “El otro asesor nos dijo que en el capítulo del planteamiento del problema no debemos poner citas textuales” o bien, “Que quitará la frase ‘esta obra afirma’ que porque un libro no

puede hablar”. Estas expresiones emergen desde episodios de sinceridad, se transcriben palabras más, palabras menos, sin nombre, por lo recurrente de sus manifestaciones.

Una vez más, es posible afirmar que ante la falta de consensos se genera un vacío en las políticas institucionales sobre el grado de aceptabilidad de un texto académico bajo la lógica feudal de las individualidades pedagógicas del asesor en turno.

La visión dominante de las consignas escolares está presente en textos como el que se titula *Escribir en la universidad* con pasajes que confirman el paternalismo de las instrucciones y la ausencia del diálogo del saber entre alumno-maestro: “para convertirse en un buen escritor la clave reside en comprender lo que se le pide y lo que implica el proceso de terminar un trabajo” (Creme & Lea, 2005:14). Es evidente una visión maniquea del *bueno* y el *malo*, además de la obediencia vertical a las instrucciones, sin la variación inherente a la naturaleza del texto; negacionista de la comprobada vertiente impredecible de la escritura, tan bien acuerpada en Enrique Bernárdez (1995) en donde amalgama la teoría de las catástrofes para formalizar este fenómeno: “no es posible prever qué forma concreta adoptará un texto en una situación concreta, por muy profundo que sea nuestro conocimiento de las condiciones en que se va a producir” (Bernárdez, 1995:58). De este escenario es posible trazar una alternativa: permitir la variación y encauzarla a partir de esas necesarias regularidades estructurales que hacen a una tesis ser una tesis.

El rezago formativo en el campo del lenguaje es ya un lugar común en la discusión sobre los resultados de pruebas estandarizadas desde educación básica; este vacío, al igual que otros tantos, ha permitido la evasión de prácticas instruccionales, unas de menor y otras de alto impacto, como es el caso que ha interesado a este escrito.

Conclusiones

La gama de documentos que se producen en posgrado tiene como última cabina de prueba la tesis; un texto de largo aliento en donde se ejerce con vigor un poder académico enmascarado por una metodología de la investigación, cuya materialidad evaluable es la redacción, la cual se debate en la ambigüedad de criterios, los imaginarios sobre el lenguaje y las caóticas divisas de descalificación.

La capacidad para elaborar textos académicos se experimenta como una *segunda alfabetización*. En esta

práctica del lenguaje entran en juego un cúmulo de experiencias escolares resultado de: *altibajos curriculares* fruto de los relativos cambios en las políticas educativas; *devoción gramatical*, basada en la memorización de reglas; *fragmentación del texto* basada en la corrección de enunciados ajenos a la estructura global, y finalmente, un *prurito de corrección* más cercano a una ética de la escritura, que a una metodología atenta cascada informativa del texto.

Este conjunto de desventajas pedagógicas provocan omisiones formativas que de no intervenir desde sus implícitos –políticas curriculares, anacronismo del modelo clásico-gramatical, visión preestructuralista o la compulsión normativa–, continuará fosilizándose la opresión lingüística.

Concluir una tesis de posgrado implica sobrellevar rituales de poder institucionalizados; el tránsito de un grado académico a otro es el resultado de un trayecto en donde se han de confirmar las capacidades consignadas en el perfil de egreso y la escritura de textos académicos es un requisito ineludible.

El vínculo titulante-tutor, puede ir del amago emocional –*más de uno en este programa se divorcia*–, el secuestro de los espacios íntimos –*tendrán que renunciar a su familia*–, al socavamiento de las certidumbres intelectuales.

La categoría *opresión lingüística* materializa esas tensiones en donde se ejerce el dominio académico a través del valor simbólico del lenguaje como medio para el control del proceso de titulación; sea para inhibirlo, postergarlo o bien, perpetuar una distancia de autoridad académica entre los sujetos del acto educativo.

La clave para la alfabetización académica tal vez resida en mover el eje de la posesión del saber al de la negociación concertada, es decir, un “campo interepistémico nuevo” (Mejía, 2014:32) que alterne saberes aplicados desde la teoría del texto y los enfoques socio-discursivos.

Es inaplazable revalorar la desvinculación de los seminarios de investigación con los espacios para la metodología de la escritura, para intentar revertir el fracaso para la elaboración de las tesis, la conclusión prematura de productos ante el corte fiscal de becarios o la promoción de un mercado negro de confeccionadores en serie de este tipo de documentos.

La didáctica de la escritura clama por una postura crítica que se resista a la neutralidad puesto que: “enfrenta la mirada tecnocrítica, devela las racionalidades universalistas y declara a la pedagogía un

campo de contradicción”, ese camino se habrá de trazar con certidumbre desde la tipología textual, el análisis de errores y sobre todo, el diálogo concertado entre titulante y director que permita la emergencia de los saberes.

Referencias

- AGUSTÍN, R.-E. J., & ARREGUÍN-ANDERSON, M. G. (2013). La opresión lingüística y la desconexión hogar/escuela en la literatura chicana. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National*, 121-132.
- AUSTIN, J. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAJKTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos y culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid: Espasa Clape.
- BERNÁRDEZ, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/18987/20115>, 9-32.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BLONDEAU, O., DYER WHITEFORD, N., VERCELLONE, C., KYROU, A., CORSANI, A., RULLANI, E., y otros. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.
- CAZÉS, D. (1990). Las categorías opresión étnica y opresión lingüística. En V. DEMONTE, & B. GARZA, *Estudios de lingüística de España y México* (págs. 587-601). México: Colegio de México.
- CHOMSKY, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- CIENFUENTES, B., & ROS-ROMERO, M. d. (1993). Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 135-146.
- COSERIU, E. (1992). *La competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- CREME, P., & Lea, M. R. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUCROT, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: EDICIAL.
- FERREIRO, E. (1982). Los procesos cognitivos de apropiación de la escritura. En E. FERREIRO, & M. GÓMEZ-PALACIOS, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 128-154.
- FOUCAULT, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FUENTES, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- GOBIERNO BOLIVARIANO DE VENEZUELA (2007). Di-

- seño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- GÓMEZ, F. (2012). *La escritura en normalistas. Reactivo 23*. México: Gobierno del Estado de Jalisco/SEJ.
- HAIDAR, J. (1998). Análisis del discurso. En J. GALINDO, *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación*. México: Pearson, pp. 117-164.
- HUDSON, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- KERBRAT-ORECHIONI (1986). *De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LARA, F. (1993). Crónica de una política del lenguaje abortada; la Comisión para la defensa del Idioma Español. En R. E. HAMEL, *Políticas del lenguaje en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 147-177.
- LOUREDA, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- MARÍN, M. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- MEJÍA, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. México: CEAAL-Instituto McLaren.
- PECHÊUX, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- REY-DEBOVE, J. (1996). En busca de la distinción oral-escrito. En N. CATACH, *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa, pp. 97-115.
- RIVERO, N. (2010). *Educación y felicidad social*. Caracas: Centro de Estudios el Pensamiento Crítico "Salvador de la Plaza".
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SONTAG, S. (1985). *Contra la intrerpretación*. Barcelona: Seix Barral.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VAN DIJK, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Notas

- 1 Conviene deslindar los conceptos *lengua* –sistema lingüístico con una fonética, morfosintaxis y semántica particulares– y *dialecto*, que se refiere a las particularidades de habla que comparte una comunidad lingüística (Hudson, 1981:35); las variantes, desde una visión común coinciden con lo que se entiende por *regionalismos* o *caló*.
- 2 Puede ser oral, escrito o visual. Tiene límites marcados (principio y fin, se ejecuta entre sujetos participantes del acto de habla). Establece en su interior cadenas complejas de significado entre las que desatan la continuidad de tópico, la anáfora y la sinonimia.
- 3 Este trabajo encuentra afinidad con el modelo de Enrique Bernárdez (1982, 1994 y 1995) y con los referentes generales de Teun van Dijk (1980, 1981).
- 4 Las destrezas básicas en el aprendizaje del lenguaje son: comprensión escrita, producción escrita; comprensión oral, producción oral (Marín, 1991:71 y ss.).
- 5 Tengamos presente que para Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1982), no nos es dado hablar de *aprendizaje* de la escritura, sino de *apropiación*, por la misma razón ya argüida: cuando inician los rituales de alfabetización, el niño ya es un hablante competente, y para escribir, traslada ese saber a un sistema de representación alfabético.
- 6 El concepto *nivel de completividad* se encuentra ampliamente desarrollado en *Texto y contexto* de Teun van Dijk (1980:171).
- 7 Un modelo ampliado del esquema de la comunicación puede consultarse en *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje* (Kerbrat-Orechioni, 1986), que incluso, derriba certidumbres respecto a las funciones de Roman Jakobson (1985).
- 8 Una cabina básica para excluir el verbo *interpretar* de la faena semiótico discursiva es Susan Sontag con sus ensayos *Contra la interpretación* (1985). De similar linaje epistemológico es el concepto del *comentario* de Michel Foucault (2009).