



Conocimiento y discurso desde la perspectiva del género

IRAÍ S HERNÁNDEZ SUÁREZ

Hace un par de décadas, enviar o recibir *e-mails* era poco frecuente y privilegio único de quienes ya habían entrado en la era de la comunicación electrónica; sin embargo, paulatinamente ésta y otras prácticas discursivas se han incorporado en nuestra vida cotidiana junto con los anglicismos adoptados para nombrarlas. Por el contrario, cada vez es más extraño encontrarnos con una palabra como obituario y su función comunicativa particular.

Sin duda, las prácticas discursivas de la vida cotidiana se modifican en la medida que responden a necesidades expresivas de las comunidades de usuarios en los contextos socioculturales correspondientes. Estas prácticas dan lugar a diversidad de géneros discursivos cotidianos, llamados en inglés *homely discourses* (Miller, 1984, citado por Johns, 1997), cuyos propósitos comunicativos y estructura nos resultan sumamente familiares, tal es el caso del mensaje publicitario, la invitación, el formulario, el instructivo, etcétera.

Otro tanto sucede con los géneros discursivos académicos o científicos, cuya diversidad obedece a las condiciones espacio-temporales y al contexto sociocultural de los usuarios. Conocer la estructura discursiva y el propósito comunicativo de discursos como la minuta, el acta, el oficio, el informe, la circular, el memorándum o la bitácora constituyen parte del quehacer habitual de algunas comunidades discursivas, aunque no sean familiares a todos los usuarios de la lengua. Lo mismo ocurre con géneros como el informe, el artículo, el ensayo, la ponencia o el protocolo, cuyo conocimiento se adquiere mediante la participación dentro de la comunidad discursiva científica en la que circulan habitualmente estos géneros, es decir, sólo a través de la exposición e interacción con ellos y sin mediar necesariamente un entrenamiento explícito.

La diversidad y complejidad de los géneros académicos y profesionales ha dado lugar al desarrollo de la teoría del género, la cual ha tenido

un progreso interesante y ha propiciado diversidad de enfoques, entre los que se encuentran por lo menos tres escuelas: la Escuela Americana de estudios del género, la Escuela de Sydney, de aproximación sistémico funcional, y la Escuela Británica de Inglés para Propósitos Específicos (ESP, por sus siglas en inglés) (Bhatia, 2004).

Pese a que el concepto de género viene desde tiempo atrás, aplicado a diversos campos, como la teoría literaria (Bakhtín, 1982), los estudios del folklore, la retórica, y la lingüística en diferentes ámbitos: la etnografía del habla, la antropología lingüística, el análisis conversacional o la lingüística aplicada, sólo recientemente se ha considerado su utilidad para establecer las pautas que rigen los eventos comunicativos dentro de contextos socioculturales específicos, tanto cotidianos como académicos y profesionales.

En términos generales, los estudios del género han abordado dos aspectos centrales: la estructura formal del texto, por un lado, y, por el otro, su función dentro del espacio social, es decir, han considerado al género como acción social (Tardy y Swales, 2008). En la primera, se clasifican los textos de manera descontextualizada a partir sólo de su organización y estructura. Desde la Escuela Sistémico Funcional se propone una clasificación instruccional que reconoce

como géneros distintos los relatos, los procedimientos, las descripciones, los reportes, las explicaciones y las exposiciones. En tanto que Grabe (2002) considera en términos formales la existencia de sólo dos macrogéneros: los narrativos y los expositivos. Por su parte, la clasificación propuesta por Bhatia (2002) establece como valores genéricos la narración, la descripción, la explicación, la evaluación y la instrucción. Desde mi punto de vista, estas clasificaciones coinciden propiamente con tipologías textuales, de las cuales los valores genéricos que propone Bhatia proporcionan una relación más exhaustiva.

Por otro lado, en la perspectiva de género como acción social, los géneros se reconocen en tanto patrones tipificados del lenguaje usado en situaciones regularmente recurrentes; es decir, por cumplir funciones sociales determinadas por el contexto. En esta perspectiva, la clasificación va desde una lista de compras hasta un artículo científico.

La investigación del género como acción social se ha dirigido a varios aspectos: a dar cuenta del dinamismo de los géneros, ya que su carácter cambiante responde al contexto social por lo que varían las características que los definen; se ha atendido la estructura textual de cada género, considerando que ésta obedece a las metas sociales del género. En este sentido, el género es resultado de

una serie de interacciones sociales establecidas por los miembros de una comunidad de discurso, a partir de propósitos o metas comunes.

Hay dos aspectos más que me interesa subrayar dentro de la perspectiva del género como acción social. Por un lado, el estrecho vínculo entre comunidad discursiva y los géneros asociados, la cual propicia la identificación e identidad de sus miembros, de manera que los géneros no sólo forman a los individuos sino que también son constituidos por los individuos que actúan en ellos. Por otro lado, los distintos parámetros del conocimiento de género, que van desde la estructura formal del texto, su terminología, las reglas para citar y la organización del contenido hasta un conocimiento menos visible, como son las ideologías y todas las prácticas discursivas de la comunidad, no sólo las ligadas a la literacidad, sino también incluye aspectos de índole etnográfica. Este último aspecto ha dado lugar a investigaciones que rebasan el ámbito exclusivamente lingüístico, como el desarrollado por Swales (1998) en el que describe tres diferentes comunidades discursivas científicas que comparten un edificio de la Universidad de Michigan, pero que se caracterizan por las prácticas discursivas divergentes que conservan. Swales registra este análisis como textografía, un nuevo género que da cuenta de las prácticas discursivas es-

tablecidas socialmente, es decir, una etnografía de la comunidad discursiva a partir de los textos que circulan en ellas.

Desde el punto de vista de Swales (1990: 9), las comunidades discursivas son

las redes socioretóricas que se forman para trabajar hacia conjuntos de metas comunes. Una de las características que poseen los miembros establecidos en una comunidad discursiva es la familiaridad con los géneros particulares que la comunidad usa para obtener esas metas. En consecuencia, los géneros son las propiedades de las comunidades discursivas; es decir, los géneros pertenecen a las comunidades discursivas, no a los individuos, ni a otras clases de agrupaciones más amplias que las comunidades de habla. Los géneros mismos son clases de eventos comunicativos que poseen típicamente características de estabilidad, un nombre reconocido, etcétera.

La adquisición de habilidades sobre el género depende de los conocimientos previos acerca del mundo, entre los que se incluyen no sólo los esquemas de contenido sino el conocimiento de textos anteriores, es decir, los esquemas formales y la experiencia con las tareas o usos relacionados con ellos. Básicamente, es el propósito comunicativo lo que liga al género con la comunidad discursiva y en consecuencia con las habilidades para dominar un género específico. En este sentido, la actividad profe-

sional o académica que cada sujeto desempeñe determina su habilidad en el manejo de determinados géneros discursivos; es decir, aquéllos que pertenecen a su comunidad de práctica o comunidad de discurso.

Swales (1998: 204) distingue entre comunidades de discurso *place* y comunidades de discurso *focus*; esta última se caracteriza porque los miembros giran en torno a temáticas independientemente de que compartan un espacio específico; por el contrario, como lo indica el nombre, la comunidad *place* son conglomerados de personas que comparten maneras de hacer las cosas, maneras de hablar, creencias, valores, relaciones de poder y prácticas en general. Es un grupo de personas que regularmente trabajan juntas; típicamente tiene un nombre; los miembros del grupo tienen un sentido estable de sus roles y propósitos en el conglomerado, ya sean toma de decisiones, proyectos de grupo, asuntos de rutina o representaciones individuales de la empresa. A lo largo de su existencia, la comunidad discursiva va desarrollando una gama de discursos tanto orales como escritos que se constituyen en los géneros distintivos entre ellos; estos géneros poseen características discursivas y retóricas y son vistos como un sistema o red interactiva que valida las actividades de la comunidad discursiva dentro y fuera de su propia esfera. Entre los miembros

se alcanza cierto grado de consenso con respecto a ciertas cosas, como los ritmos de trabajo, niveles de productividad, horizontes de expectativas y las relaciones entre teoría y práctica. Por último, una comunidad discursiva tiene un sentido de su historia y trata de comunicar sus tradiciones y *modi operandi* a sus recién llegados a través de inculcarles prácticas discursivas apropiadas.

En cuanto a sus características, un género es una clase de eventos comunicativos —entendiendo por evento comunicativo no sólo el discurso y sus participantes sino el papel de ese discurso y el contexto de producción y recepción, incluso sus relaciones históricas y culturales— que comparte un grupo de propósitos comunicativos. Estos propósitos comunicativos constituyen una propiedad privilegiada del género y es lo que constituye el parecido de familia, en tanto que otra característica apunta a la variación de los ejemplares del género en su prototipicalidad, la cual está determinada por la forma, la estructura y la expectativa de los receptores. Estas propiedades operan para identificar la extensión de un género particular. Por ejemplo, en el ámbito académico instruccional o pedagógico no hay discusión en cuanto a identificar el libro de texto y aceptar que es el más representativo como ejemplar prototípico, en tanto que en el ámbito científico el artículo de investi-

gación constituye el ejemplar idóneo para los receptores intencionales.

Por último, habría que señalar que otra característica del género es el reconocimiento que los miembros de la comunidad discursiva hacen de él, no sólo en términos de su identificación como categoría (y el nombre que le dan) sino en cuanto al reconocimiento de las particularidades o características apropiadas. Por cierto, en la medida en que un individuo se incorpora a una comunidad discursiva particular, adquiere mayor posibilidad de reconocer las características de cada género; básicamente percibe de manera más directa los propósitos, en tanto que un aprendiz sólo lo percibe de una manera parcial.

Desde la perspectiva semiodiscursiva, Charaudeau (2004) plantea que la construcción del género se realiza a través del filtro entre tres niveles perfectamente articulados: el nivel situacional, el de la organización discursiva y el de las marcas formales. Desde la situación se establece un contrato entre los participantes, quienes instauran el propósito y los objetivos del acto comunicativo; dependiendo de la situación y de sus condiciones materiales, se organiza el discurso —los procedimientos narrativos, descriptivos y argumentativos adecuados—, adquiriendo así las marcas formales características del género.

Ciapuscio (2005) retoma el enfoque multidimensional ya propuesto

por Heinemann y Viehweger (1994) según el cual, la competencia genérica comprende distintas dimensiones de los discursos: funcional, situacional y temática —que dan cuenta del contexto—, además de la estructura y la adecuación que atienden al texto. Los sistemas de conocimiento necesarios para abarcar estas dimensiones incluyen el conocimiento enciclopédico o conocimiento del mundo, el conocimiento lingüístico (léxico-gramatical), el conocimiento interaccional-situacional (pragmático) y la propia competencia genérica.

El desarrollo de estos sistemas de conocimiento dentro de un modelo cognitivo implica, según Van Dijk (2002a y 2002b), tanto las presuposiciones y la estructura formal del discurso, según la situación social, como el conocimiento de las reglas pragmáticas de uso, de las estrategias del discurso (retóricas) y de los aspectos léxico-gramaticales. Dentro de la situación social considera Van Dijk el dominio social, la acción, el ambiente, los participantes, las metas y las creencias; en ella interactúan el conocimiento subjetivo, el inter-subjetivo y el que se comparte en la comunidad.

Así, un lector con experiencia dentro de una comunidad discursiva dada, posee como parte de su *background*, además de conocimientos acerca del contenido temático, conocimiento de los esquemas que organizan dicho contenido, lo cual

facilita su comprensión. Más importante aún es el reconocimiento de las situaciones comunicativas, los roles de los participantes y los propósitos que caracterizan a cada género. Este conocimiento se adquiere de forma natural a través de la exposición continua a los géneros. Sin embargo, en los últimos tiempos existe la controversia acerca de lo adecuado de enseñar formalmente la competencia genérica, que incluye tanto la competencia lingüística como la discursiva. En países de América del Sur, como Venezuela, Argentina y Chile, entre otros, se está desarrollando investigación teórica y aplicada con la finalidad de incorporar los hallazgos tanto en la elaboración de texto especializado que facilite el proceso de lectura como en la enseñanza de la literacidad académica.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, México, 1982
- BHATIA, V., *Worlds of Written Discourse*, MPG Books Ltd., Great Britain, 2004
- CHARAUDEAU, P., «La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual», *Revista Signos*, núm. 56, 2004, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrm=i so> ISSN 0718-0934
- CIAPUSCIO, G., «La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual», *Revista Signos*, núm. 57, 2005, www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=i so> ISSN 0718-0934
- GRABE, W., y F. Stoller, *Teaching and Researching Reading*, Harlow, Longman, 2002
- JOHNS, A., *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997
- JOHNS, A. (editor), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, 2002
- LOTTI DE SANTOS, M., Salim, F. Raya y G. Dori, «Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45/3, 25 de febrero, 2008, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.rieoei.org/expe/2023Santos.pdf>
- PALTRIDGE, B., *Genre, Frames and Writing in Research Setting*, P.A. John Benjamins Publishing, Philadelphia, 1997
- PARODI, G., *Discurso especializado e instituciones formadoras*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2005
- _____, *Comprensión de textos escritos*, Eudeba, Buenos Aires, 2005
- SWALES, J., *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990

SWALES, J., *Other Floors, other Voices. A textography of a Small University Building*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahway, New Jersey, 1998

_____, «Form, Text Organization, Genre, Coherence and Cohesion», en Bazerman, C. *Handbook of Research on Writing: History, School, Individual, Text*, Erlbaum Associates, New York, 2008

VAN DIJK, T., «Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso», en G. Parodi (editor), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio, Ensayos en honor a Marianne Peronard*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2002

_____, «Conocimiento, discurso y educación», en *Escribanía*, 2002, <http://www.discursos.org/Art/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>

IRAÍS HERNÁNDEZ SUÁREZ

Es doctora en lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente es profesora de lingüística en la Facultad de Antropología, además de colaborar en la maestría en estudios transdisciplinarios y sostenibilidad en la Universidad Veracruzana.

 irhernandez@uv.mx / irachuska@gmail.com

