

Cuartas Jornadas Internacionales Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Tomo 1



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL



Cuartas Jornadas Internacionales
de Investigación y Prácticas en Didáctica
de las lenguas y las literaturas

Tomo I

Congresos y Jornadas

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Dora Riestra
Stella Maris Tapia
María Victoria Goicoechea

Tomo I



Universidad Nacional de Río Negro

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas ; compilado por Dora Riestra ; María Victoria Goicoechea Gaona ; Stella Maris Tapia. - 1a ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro ; Bariloche : Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE, 2015.

Libro digital, PDF - (Congresos y Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3667-20-6

1. Didáctica. 2. Lenguas. 3. Literatura. I. Riestra, Dora, comp. II. Goicoechea Gaona, María Victoria, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp.

CDD 410

© 2015, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

© 2015, las compiladoras y los autores

Foto de tapa: Scrabble, de Bruce Emmerling. (<http://pixabay.com>)

Diseño y maquetación: Editorial UNRN



Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*

Bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 2.5 Argentina License.

Índice

Tomo I

Conferencias de apertura y cierre

- Riestra, Dora** (Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue). *La Didáctica de la Lengua y la Literatura: una disciplina de intervención entre la epistemología y el diseño cultural*..... 5
- Rodríguez Gonzalo, Carmen** (GIEL-GREAL, Universitat de València, España). *Razones (y espacios didácticos) para enseñar gramática*..... 23

Mesas de especialistas

Sobre lectura, escritura y gramática

- Abreu-Tardelli Santos, Lília** (UNESP, SP, Brasil). *Una reinterpretación de la enseñanza de la gramática de la lengua portuguesa en Brasil: la contribución de los libros de texto de principios del siglo XX*..... 51
- Alves Assis, Juliana** (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil). *Representações sobre a Leitura e a Escrita de Textos Acadêmicos em Curso de Formação de Professores: Contribuições para o Processo de Didatização das Práticas Discursivas Acadêmicas* 70
- Dorronzoro, María Ignacia** (Universidad Nacional de Luján). *El lenguaje escrito en las asignaturas del primer ciclo de la formación superior* 89
- Dotti, Eduardo; Peluffo, Eleonora** (Instituto de Profesores Artigas, Profesorado Semipresencial, Uruguay). *Gramática y escritura. Una vinculación posible y necesaria* 105
- Ferrari, Laura** (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento). *Algunas cuestiones gramaticales en la enseñanza de la lectura y escritura* 121
- Falchini, Adriana** (Universidad Nacional del Litoral). *El proceso de objetivación de la propia escritura. Mediaciones pedagógicas en la actividad de revisar y reescribir* 132

Goicoechea Gaona, María Victoria (Universidad Nacional del Comahue). *No-
ciones textuales y contenidos gramaticales en una clase de nivel superior: Análisis
del trabajo docente* 152

Sobre la enseñanza de lenguas segundas

Constantino, Gustavo Daniel (TIC-CIAFIC/CONICET – FHAYCS/UADER). *Cu-
rriculum plurilingüe en la formación de profesores de L1 y L2: Una experiencia di-
dáctica basada en recursos de la Web* 175

Fraga Leurquin, Eulália Vera Lúcia (Universidade Federal do Ceará, Brasil)
*Leitura e escrita no material didático de Português Língua Estrangeira: uma pro-
posta com base no Interacionismo Sociodiscursivo.* 189

Idiazabal, Itziar; **García-Azkoaga**, Ines (Universidad Del País Vasco). *Español
L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina.* 203

Klett, Estela (Universidad de Buenos Aires). *Leer lenguas emparentadas en la uni-
versidad: ¿qué implicancias didácticas?* 222

Lousada, Eliane (Universidade de São Paulo, Brasil). *Produção escrita e des-
envolvimento de capacidades discursivas: uma experiência a partir da platafor-
ma Moodle* 235

Reichert Assunção Tonelli, Juliana (Universidade Estadual de Londrina, Bra-
sil). *Sensibilização à aprendizagem de inglês na educação infantil: uma proposta de
dispositivo teórico-metodológico.*..... 258

Sobre formación docente

Bentancur Espiñeira, Lilián (Instituto Universitario ClaeH. Uruguay). *¿Enseñar
prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco
de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario
Claeh. Uruguay.*..... 277

Bueno, Luzia (Universidade São Francisco, Brasil). *Gêneros orais no letramento
de alunos: em foco a arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado
e doutorado* 296

Castedo , Mirta Luisa (Universidad Nacional de La Plata). <i>Intervención docente y reflexión sobre el sistema de escritura en el aula de alfabetización inicial</i>	314
Cuesta , Carolina (Universidad Nacional de La Plata y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires). <i>Prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura y prácticas de lectura y escritura en la formación docente: un problema de conceptos</i>	335
Lizarriturri , Sonia Gabriela (Universidad Nacional de Villa María). <i>Teorías Lingüísticas y Enseñanza de la Lengua</i>	350
Lopes Nascimento , Elvira (Universidade Estadual de Londrina, Brasil). <i>Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender a objeto ensinado</i>	364
Ortega de Hocevar , Susana (Universidad Nacional de Cuyo). <i>Perspectivas y desafíos de la investigación educativa en el área de la lectura y la escritura inicial</i>	389
Oviedo , María Inés (Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires) <i>Entre la formación y el trabajo: Análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura con maestros</i>	412
Paulino Teixeira Lopes , Maria Angela (PUC Minas, Brasil). <i>Oficinas de leitura e produção de textos – letramento acadêmico e processos de formação docente</i>	431
Perelman , Flora (Universidad de Buenos Aires). <i>Bibliotecas virtuales: espacios de exploración y descubrimiento</i>	454
Tapia , Stella Maris (Universidad Nacional de Río Negro). <i>Corregir: motivos y representaciones de una tarea que forma parte del trabajo docente en Lengua</i>	473
Vottero , Beatriz (Universidad Nacional de Villa María). <i>Ausente sin aviso: la escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras</i>	491

Sobre la enseñanza de la literatura

Amado , Elba (Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Jujuy). <i>Formación docente en didáctica de la lectura y la escritura en contextos de educación popular. Una interrogación a la acción cultural</i>	509
Bombini , Gustavo (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín). <i>Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente</i>	555

Hauy , María Elena (Universidad Nacional de Catamarca). <i>La didáctica de la lengua y la literatura: ¿disciplina autónoma?</i>	563
Klein , Irene (Universidad de Buenos Aires). <i>Teoría y práctica de la escritura de ficción</i>	575
Riveros Soto , Ana María (Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). <i>Lectores y enseñanza de la literatura desde la perspectiva sociocultural. Repensando la relación currículum y didáctica de la literatura a partir de experiencias de lectura literaria en estudiantes con alta capacidad</i>	590
Rodríguez Reyes , Claudia (Consejo de Formación en Educación. Instituto de Profesores Artigas, Uruguay). <i>La didáctica de la literatura en la formación docente en Uruguay: Entre la teoría y la práctica</i>	613

Capítulos

Marcos teóricos y sus perspectivas en la enseñanza de las lenguas y las literaturas

Bacan Zani , Juliana; Bueno , Luzia. <i>Un estudio sobre el lenguaje oral: posibilidades a través del modelado del género periodístico "gran reportaje"</i>	635
Borsinger , Ann. <i>El marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional y sus perspectivas en la enseñanza de las lenguas y las literaturas</i>	650
Buzelin Haro , Corina Margarita. <i>(In)disciplinar la gramática: reflexiones, desde el marco de la interculturalidad, en torno a las descripciones gramaticales de las lenguas</i>	669
Cegarra Bacigalupo , Juan José. <i>El rol del párrafo en la organización textual (escrita): ¿qué enseñamos cuando enseñamos qué es un párrafo?</i>	683
Condito , Vanesa. <i>Las investigaciones sobre la escritura: una propuesta de análisis crítico y comparación entre el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) y el interaccionismo estructural (IE)</i>	699
Dantas-Longhi , Simone Maria. <i>O "tutorat" como espaço de formação e de interação de professores</i>	716

Etkin , Sergio. <i>La teoría modular de las modalidades: un nuevo enfoque para la enseñanza de la modalidad lingüística</i>	733
Giammarini , Gabriela Luján; Lizarriturri , Sonia Gabriela. <i>La enseñanza de la escritura como estrategia didáctica</i>	750
Pastore , Bárbara J.; Grenat , Carina; Mazuecos , Ana Laura. <i>La comprensión de textos argumentativos: los conectores</i>	765
Pereyra , Verónica. <i> Marcos teóricos y actividades de enseñanza: relaciones y tensiones.</i>	779
Rinaldi , María José; Vivian , María Eugenia. <i>“Yo me escribo, tú te escribes”. Notas para pensar la enseñanza de la escritura de ficción en el nivel medio</i>	794
Spinelli , Diana; Martínez , Damián. <i>El sistema de comunicación oral escolar: estudio de la conversación en el aula</i>	810
Supisiche , Patricia; Colusso Walker, Estefanía; Grenat , Carina. <i>Acerca de las teorías de entrada gramaticales y su enseñanza</i>	826

La didáctica de la lengua y la literatura en la formación docente

Amado , Elba Rosa; Saracho , Sonia Marta; Llanes , Alejandro. <i>Prácticas de lectura y escritura: la formación docente desde una experiencia sociocomunitaria</i>	847
Antista , Daniela. <i>Las propuestas didácticas en el nivel primario: un análisis de la práctica en la residencia, qué se enseña y para qué</i>	878
Cruz Cabral , A. <i>Apropiación de los espacios discursivos en la formación de Profesores de Español a distancia</i>	901
Galaburri María Laura; Violi , Mariana. <i>Los docentes como integrantes de una comunidad de lectores</i>	916
Mastella , Graciela; Rodríguez , Natalia. <i>Escritura ensayística, caleidoscopio para mirar la práctica. La enseñanza del género ensayo en la formación docente</i>	937
Merlin Deganutti de Barros , Eliana. <i>A construção do jornal escolar: uma experiência na formação docente inicial</i>	953
Monte Filha Vieira , Maria. <i>O ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna: o agir professoral.</i>	978
Navarrete , Cintia. <i>Análisis de la práctica docente: la intervención del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en un segundo año de escolaridad primaria</i>	995

Ocampo , Mariana Belén; Lavini , Gina Anabella; Buratti , Débora Betiana. <i>La escritura como estrategia didáctica: análisis de textos</i>	1011
Ocampo , Graciela. <i>Alfabetización y literatura: una dupla reiteradamente (o siempre) polémica</i>	1026
Perla , Matías. <i>Tradiciones, desmontajes, desocultamientos. Experiencias de formación docente en profesorados de educación primaria porteños</i>	1040
Rosselli , Anna; Callero , Georgina; Milsev , Paula. <i>La conformación del conocimiento didáctico. Hacia la construcción de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua</i>	1056
Stagnaro , Daniela; Blanco , Teresita. <i>Tareas de escritura solicitadas en las consignas de evaluación del profesorado de Lengua y Literatura: ¿moldeando creadores o re-productores de conocimiento?</i>	1075

La transposición didáctica: problemáticas actuales y propuestas

Adrover , Liliana; Nuñez , Osvaldo. <i>El problema de la traducción en la Literatura Argentina del Siglo XIX: el caso de Fausto de Estanislao del Campo</i>	1097
Alfonzo Duarte , Laura; García de los Santos , Elizabeth. <i>¿Cómo leer textos híbridos?</i> 1107	
Bottazzo , María del Carmen; Berardo , Camila Beatriz. <i>La didáctica de la escritura en la formación de grado y su relación con las prácticas docentes en el nivel medio</i>	1120
Bustamante , María Andrea; Corbalán Claudia; Martínez , María Alejandra. <i>Conjurios para despabilar lectores</i>	1132
Cáffaro , Desirée Natalia; Colusso Walker , Estefanía. <i>La adquisición de las estructuras tardías: el caso de las estructuras causales/causativas</i>	1152
Gastro , Carmen; González , Elizabeth; Mercau , Eugenia. <i>Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica</i>	1171
Centanino , Ivanna; Rosselli , Anna; Savio , Andrea. <i>Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua</i>	1190
Costa Marinho da , Isabel; Segabinazi , Daniela Maria. <i>O ensinante aprendente aprendendo a ensinar: as representações dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB sobre formação e identidade docente</i>	1210
Etchemaite , Fabiola. <i>Artesanías y mezcolanzas: los cuadernillos para el alumno</i>	1228

Lucena Marinho de , Josete. <i>Saberes partilhados no ensino de língua e literatura: uma experiência docente no estágio supervisionado</i>	1243
Martínez , Alejandra. <i>El abordaje de las obras clásicas en la escuela secundaria ...</i>	1258
Navarro , Paula. <i>Oralidad y géneros de textos orales: el trabajo prescripto en los documentos prefigurativos de la Reforma educativa de 1993</i>	1269
Pablos , Cristina. <i>El uso de la lengua como la herramienta del lenguaje en la escuela primaria</i>	1287
Persiani de Santamarina , Miriam; Bianchi Bustos , Marcelo. <i>Los y las docentes leen por gusto</i>	1299
Rubio Manríquez , Manuel. <i>Evolución del desempeño escrito en escolares de tres niveles de educación primaria</i>	1317
Williams , Jenifer; Caielli , Elisabet; Regueira , Ana. <i>Enseñar y evaluar la comprensión lectora: definiciones teóricas en el marco de un proyecto de evaluación en la escuela primaria</i>	1337

Prólogo

Las *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, como ámbito de intercambio y socialización de experiencias y saberes constituido hace más de ocho años, han conformado un espacio de reflexión sobre las propias prácticas, a la vez que un espacio de comunicación de las investigaciones, con los fundamentos teóricos que las sostienen.

El objetivo de esta publicación es mostrar lo que se realiza en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en Argentina, en países limítrofes como Brasil, Uruguay y Chile, y en otros más alejados como España (Comunidades autónomas de Valencia y País Vasco).

La convocatoria abarcó todos los niveles de enseñanza, por lo que en este libro vemos reflejado un panorama de las problemáticas del área. Se destacan la inquietud por la enseñanza de determinados géneros textuales, tanto orales como escritos, y en las diversas lenguas como objetos de enseñanza. Contribuciones de corte teórico profundizan en la noción de género textual como instrumento para la enseñanza de la escritura, de la oralidad formal y de la gramática. La enseñanza de la literatura es enfocada desde la didáctica como disciplina de intervención social. El campo de la formación de profesores ha sido abordado en diferentes aspectos: análisis de las prácticas (en la residencia y en la formación continua), didactización de las prácticas académicas de lectura y producción de textos. Entre otros temas, se encuentran el de la lectura y la escritura en el ingreso a la universidad, como problemática presente en los últi-

mos años, y el rol de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en la formación de grado y postgrado.

Con este volumen nos proponemos dar continuidad a la tarea de difusión de investigaciones en enseñanza de lenguas y literaturas y de propuestas áulicas de las didácticas específicas de diversos idiomas.

Dora Riestra,
Stella Maris Tapia,
María Victoria Goicoechea,
por Grupo GEISE

**CONFERENCIAS
DE APERTURA Y CIERRE**

La Didáctica de la Lengua y la Literatura: una disciplina de intervención entre la epistemología y el diseño cultural

Dora Riestra

dora.riestra@gmail.com driestra@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro

Universidad Nacional del Comahue

Bariloche, Argentina

Resumen

En la asignatura escolar Lengua y la Literatura se cruzan necesariamente dos campos de conocimiento. El campo de las Ciencia/s del Lenguaje y el campo de la Ciencia/s de la Cultura, donde se incluyen los estudios literarios, son referenciales para la Didáctica específica. No obstante, la Psicología del desarrollo constituye un aporte disciplinar necesario para el enfoque epistemológico de los procesos formativos.

Además de la complejidad del campo disciplinar y los desafíos contextuales inherentes a la Didáctica de la lengua y la Literatura, la formación de profesores presenta hoy una atomización conceptual que afecta la profesionalización. Las políticas institucionales de las universidades han abierto el debate acerca de los contenidos de los profesorados y en este espacio podemos hacer aportes para orientar un rumbo coherente.

El carácter teórico-práctico del área, más allá de la adopción de conceptos lingüísticos, literarios y psicológicos, conlleva el diseño de modelos didácticos, lo que debe concretarse en proyectos y propuestas ingenieriles de educación escolar.

Los marcos teóricos que adoptemos tienen consecuencias prácticas, ya que, en definitiva, se trata de poner en juego un diseño cultural que prevea la formación de las personas de la sociedad, con las evaluaciones y presiones histórico-sociales propias de la época.

Como especialistas de esta disciplina de intervención que es la Didáctica de la lengua y la Literatura se nos impone proponer modelos superadores de un descriptivismo abstracto de la lengua.

Desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva analizamos las relaciones entre la epistemología de los campos disciplinares y los objetos de enseñanza para elaborar propuestas didácticas en función de un diseño cultural humano consciente.

Palabras claves: asignatura escolar, campo disciplinar, formación docente, modelos didácticos, diseño cultural.

Introducción

En Argentina la asignatura escolar Lengua y la Literatura ha sufrido cambios, actualizaciones disciplinares, supresiones de objetos de enseñanza, etc, cuyos efectos registrados en pruebas nacionales e internacionales, han arrojado resultados que se evalúan negativamente en relación con los esfuerzos realizados. Desde esta situación problemática es que nos planteamos indagar, en primer lugar, la escisión producida entre los dos campos de conocimiento que componen la asignatura debido a que, más allá de conformar dos órdenes de contenidos que deberían integrarse, Lengua y Literatura fueron separándose y prácticamente parecen ser dos asignaturas.

En los diseños curriculares de la provincia de Río Negro, tanto a nivel primario como secundario, los contenidos se simplifican

como reducciones de concepciones teóricas, por lo que acaban transformándose en entelequias prácticamente inabordables. Algunos ejemplos extraídos de las aulas de los niveles de enseñanza primaria y secundario lo manifiestan, como la descripción de *tipologías textuales* o las menciones abstractas de *la cohesión y la coherencia del texto*. Estos dos ejemplos corresponden a la lengua, pero lo mismo ocurre con los reduccionismos de Literatura, por ejemplo el concepto teórico *yo poético*, de alto nivel de abstracción, que circula por las aulas, como también las funciones del *narrador*, presentada como uno de los descriptores formales del texto literario, convertido en *texto narrativo*, por oposición a *texto expositivo no literario* o las reducciones de *ficción-no ficción*, también frecuentes en las aulas, desprovistas de valor heurístico. Podemos decir que son prescripciones teóricas generalizantes, en muchos casos, unos obstáculos teóricos con los que se encuentran los profesores frente a la enseñanza, ya que reproducen teorías presentadas en la formación universitaria, de donde salen reducidas a conceptos categoriales para las aulas escolares.

1. Entre las Ciencias del lenguaje las Ciencias de la cultura

La Didáctica de la lengua y la Literatura (en adelante DLyL), por ser una disciplina de intervención, debe reorientarse de acuerdo con el contexto histórico-social en el que está situada para, de este modo, recuperar el objeto de enseñanza que va desestabilizándose con las fuerzas de la presión social y el paso del tiempo. En una similitud con lo que sucede con las lenguas (Saussure, 2004), la DLyL va cambiando y adaptándose, sin perder la entidad de su misión social de transmisora de lenguas y culturas. Por lo tanto, se trata de conocer la lengua

normada, las posibilidades de la lengua externa para ampliar la lengua interna de los alumnos y, en definitiva, enseñar desde la reflexividad del lenguaje postulada por Coseriu (1987), que significa razonar gramaticalmente en las posibilidades de cada lengua, desde el sentido de cada texto.

La DLyL resitúa el objeto de enseñanza o, en todo caso, necesita recuperarse históricamente, en la medida en que la transmisión de la propia lengua va perdiendo eficacia. Se trata de una reorientación que debe conjugar marcos teóricos y políticas lingüísticas, en función del efecto de enseñanza buscado. Si bien en un sentido amplio las disciplinas de referencia son las llamadas Ciencias del lenguaje, de donde tomamos las concepciones de texto y gramática (Bronckart, 2013b), de las llamadas Ciencias de la Cultura, adoptamos las concepciones de los estudios literarios (Rastier, 2012). En consecuencia, la delimitación del objeto de enseñanza de la lengua y la literatura necesita la solidaridad entre varios enfoques teóricos de diversos campos disciplinares.

1.1. La actividad de lenguaje y las lenguas

Desde nuestra posición epistemológica del interaccionismo socio-discursivo (en adelante ISD), consideramos la producción verbal como acción de la actividad de lenguaje realizada con una lengua en su carácter de técnica histórica (Coseriu, 1987). La clave para la orientación didáctica está en la misma autorreflexividad del lenguaje, concepto que proviene de Saussure y que, necesariamente, nos mueve a buscar el punto de partida del razonamiento gramatical en la semiosis, para, desde allí, enseñar a los propios alumnos a realizar una búsqueda activa del funcionamiento lingüístico (Riestra, 2014).

Según De Mauro (1986), el metalenguaje que cada lengua construye de sí misma por necesidad comunicativa, es un punto de partida interesante para abordar nuestro problema: el lingüista italiano cuestiona la gramaticalidad como cálculo, tanto en Hjelmslev, como en Chomsky, respecto de la idea de cálculo matemático que ambos alentaron: el primero al postular una descripción lingüística cuyo cálculo permite todos los posibles textos de una lengua, como si fueran operaciones de un lenguaje simbólico formal con reglas de combinaciones predecibles; el segundo, por buscar atribuir a la lengua requisitos de coherencia formal y deductiva que, de hecho no están presentes hoy ni en la aritmética.

Contrariamente, el carácter de códigos semiológicos creativos atribuido a las lenguas históricas por De Mauro (ob cit: 106) se debe justamente a que la oscilación de las lenguas (el cambio permanente, apud Saussure) cuestiona la calculabilidad por la existencia de sinonimias no predecibles, es decir, la creatividad [del código] es “entendida como disponibilidad permanente a la innovación, manipulación y deformación de las formas codificadas”.

La “movilidad intrínseca” de la lengua o el sentido “indefinidamente extensible” del signo lingüístico, por las fuerzas que ejercen el tiempo y la masa hablante es, según este autor, junto con la arbitrariedad y la linealidad, un tercer principio saussureano.

Por su parte, Coseriu (ob cit) con el concepto de reflexividad lingüística inherente al saber idiomático coincide con la ampliabilidad del signo. Estos dos autores nos aportan a la DLyL la clave semiótica, objeto de enseñanza de la lengua como punto de partida didáctico del razonamiento gramatical. A partir del signo, desde la semiosis como proceso activo, el razonamiento gramatical es una búsqueda

da de sentido que los alumnos irán ensayando con diferentes construcciones léxicas y morfosintácticas, lo que permitirá introducirse en el código de la lengua como sistema gramatical autorreflexivo (Riestra, ob cit).

En consecuencia, el conocimiento disciplinar gramatical del docente tiene que funcionar entre dos tipos de razonamientos que deben transmitirse a los alumnos desde el nivel primario hasta la universidad: el razonamiento praxeológico y el razonamiento epistémico (Riestra, 2013) para lograr lo que entendemos como pasaje por el tipo de discurso, es decir, la toma de conciencia de los formatos discursivos que hemos internalizado y tenemos automatizados. Por ejemplo, desde los mecanismos de enunciación, en el texto desde su formato discursivo, reconocemos los pronombres personales y desde los mecanismos de textualización, en el texto en su formato discursivo, reconocemos las funciones sintácticas del verbo y la concordancia (función y flexión). Hasta aquí la relación lenguaje-lenguas como objeto de enseñanza complejo, pero ¿qué sucede con la introducción del otro objeto de enseñanza: la articulación de Lengua y literatura?

1.2. La literatura y las Ciencias de la cultura

Con la enseñanza/transmisión de la literatura se nos presenta una doble discusión: la relación entre géneros y obra y la relación entre lengua y obra de arte. Si en términos de la estilística, para Bally (1967), un mismo signo tiene muchos valores y cada valor está expresado por muchos signos, el texto literario es a la vez unidad de sentido y unidad de comunicación: el arte construido con las palabras en nuestra propia lengua o en la traducción de otras lenguas,

la doble semiosis de la obra literaria se transforma de este modo en un desafío de mayor complejidad para la enseñanza de las lenguas.

Como señala Rastier (ob cit): “Todavía hoy la separación entre lingüística y literatura parece insuperable, como si la literatura no fuera un arte de lenguaje”. Sin lugar a dudas, la situación de la literatura como *arte del lenguaje y obra de la cultura* nos plantea a los profesores de Lengua y Literatura una delimitación de compromiso frente al objeto de enseñanza. Es necesario complementar enfoques disciplinares de la lingüística, de la retórica y de la hermenéutica para que la transmisión cultural se base en la semiosis artística, que no puede obviar asumir el contexto histórico de la recepción en el que nos encontramos hoy; una noción de época que presentara Calabrese (1999) bajo el término de *era neobarroca*, en el sentido de “las huellas de la existencia de *un gusto* de nuestro tiempo por los objetos más dispares, desde la ciencia hasta las comunicaciones de masa, desde la literatura hasta la filosofía, desde el arte hasta los comportamientos cotidianos, todo formateado comunicativamente por las tecnologías actuales, nos plantea el interrogante sobre la educación estética de los jóvenes en la escuela: ¿es una tarea docente reconocer el medio social de la comunicación de masas de los jóvenes, valorar el papel cultural de las llamadas “tribus” estéticas a nivel musical, con las poéticas tecnológicas actuales? Es una cuestión de comunicación con los alumnos frente al “gusto” de época, no académico, para el que no nos formamos en la universidad.

Por otra parte, y pese a los cuestionamientos de organización por épocas de la historia de la cultura, la búsqueda de racionalidad en la organización didáctica desde el concepto de continuidad y ruptura, como dos aspectos necesarios del análisis, es lo que nos

permite orientarnos frente a la literatura-objeto de enseñanza en el carácter de “objeto de cultura comunicable” (entre otros fenómenos de comunicación, como la música, el cine, la televisión, la arquitectura, la pintura, etc). Las formas y estructuras que subyacen en una época con una ética y una estética comunes deben develarse en su semiosis para entender la época críticamente. El desafío de encontrar los valores para la transmisión de las obras literarias es uno de los ejes de la discusión didáctica que nos lleva a elegir categorías estéticas y axiológicas para la transposición áulica, de igual modo para abordar las investigaciones. En este sentido al tomar el concepto de género de Voloshinov (2009) como referencia teórica, que fuera reformulado por Bronckart (1997, 2008) como género textual, el aporte del filósofo ruso esclarece, en tanto los géneros se organizan en situaciones concretas con los enunciados que los componen y contienen los signos ideológicos que se retroalimentan colectiva e individualmente. Es decir, en el aula de literatura, tendríamos que tratar de articular el análisis de época de los géneros y su valor ético cultural en el presente.

La propuesta que se desprende en esta perspectiva es la de la superación de las clasificaciones de géneros o descripciones de obras con categorías de la teoría literaria (conceptos de autor, funciones, etc.), que actualmente diseccionan las obras literarias en la escuela y, en cambio, asumir el desafío didáctico de ofrecer a los jóvenes las claves semióticas de las *obras construidas históricamente en los géneros*, para recuperar de este modo sentidos estéticos de épocas distantes y próximas, en escalas de valores diversas, cuestionadas, recuperadas, reformuladas en la recepción actual.

Como consecuencia y en articulación con esta propuesta, el género de debate oral y la monografía como género escrito serían objetos de enseñanza imprescindibles a nivel secundario para trabajar la relación entre la percepción y la recepción de las obras literarias y los sentidos construidos históricamente.

1.3. El papel de la Psicología del Desarrollo en la DLL

El aporte de la Psicología del Desarrollo para el estudio de los procesos de la enseñanza escolarizada no siempre es contemplado en el campo de la Didáctica de las lenguas. En la actualidad, la sustitución por la Psicología cognitiva ha ocupado el lugar del estudio del desarrollo humano o lo ha sesgado, concentrando el enfoque psicológico en los procesos mentales y las problemáticas del aprendizaje del individuo. Paradojalmente, nos referimos a redes sociales, a la interacción mediada por tecnologías, pero consideramos la mente individual como proceso aislado.

El campo disciplinar de la Psicología del Desarrollo, desde la perspectiva vygotskiana en la que nos inscribimos, en primer lugar aborda el carácter del lenguaje humano como actividad y, en segundo lugar, los signos que conforman las lenguas como herramientas del lenguaje. En la DLYL estudiamos y analizamos el papel que atribuimos, a partir de la enseñanza de las lenguas, a los procesos del desarrollo de las prácticas verbales de los alumnos en los sucesivos niveles de formación.

Es en este contexto que la relación entre lenguaje, pensamiento y lenguas, pese a las sustituciones biológicas de las referencias neurofisiológicas actuales, tiene, aún hoy en Vygotski y sus discípulos -Luria y Leontiev- respuestas programáticas a problemáticas

que necesitamos afrontar en la enseñanza de las lenguas, en particular en la alfabetización inicial. Desde esta perspectiva, Bronckart (2013a) y Dietrich, Hoffstetter y Schneuwly (2013) plantean, junto a otros investigadores vygotkianos contemporáneos, la posibilidad de una Ciencia del Desarrollo Humano, retomando las controversias de comienzos del siglo XX, que siguen vigentes, como la necesidad de una psicología histórico-cultural en la adopción del método genético, que incluye los procesos internos y el análisis del medio externo puestos en relación.

En definitiva, la enseñanza planificada de las lenguas es una tarea pendiente con un objetivo didáctico irremplazable: formar ciudadanos conscientes, lo que nos coloca en la coyuntura ingenieril específica de cómo relacionamos lo lingüístico con lo psicológico en función de los procesos desiguales del desarrollo. En particular, los planteos de Vygotski (2005) en la *Psicología pedagógica*, al proponer como objetivos de la educación artística las relaciones entre las variables del desarrollo en niños y jóvenes, incorpora el papel de la obra literaria en la enseñanza de las lenguas, con dos funciones educativas: la catarsis y la experiencia creativa como dos niveles que deben considerarse respecto de la educación artística.

2. Problemas actuales de la formación de profesores de Letras/lengua y Literatura

La problemática de enseñanza de la lengua y la literatura que hemos investigado en las aulas, además de la experiencia docente en el profesorado, nos muestran que la situación de la formación docente no ha acompañado los cambios contextuales que requiere la profesión y notamos que se ha dado un proceso progresivo de ato-

mización de los contenidos reformulados o ampliados en nuevas asignaturas del campo de la Lingüística. Observamos que estas nuevas asignaturas devienen de una concepción aplicacionista, que responde a necesidades de la investigación lingüística, no a objetivos de transmisión de la lengua, por lo que en la enseñanza de las lenguas primeras se ha relegado el dominio de las nociones gramaticales básicas, de igual modo que las revaluaciones de obras clásicas de la Literatura han dejado de ser objeto de estudio en la transposición de la DLyL.

Por lo tanto, observamos que la profesionalización no es aún una finalidad incorporada al grado, aun cuando los títulos lo certifican en muchos países, por lo que el posgrado se ha vuelto casi imprescindible.

Ante esta situación cabe preguntar si no debiéramos reformular las asignaturas fuera de los recortes disciplinares actuales y reconstruirlas con nuevas síntesis de contenidos que incorporen las problemáticas escolares surgidas de las investigaciones (problemas gramaticales a partir de las actividades áulicas de lectura y escritura, análisis críticos de propuestas de manuales escolares, formulación de consignas, progresiones de contenidos gramaticales específicos, adopción y adaptación de los géneros de textos, transmisión de obras literarias clásicas, por mencionar algunas).

Reconocemos que los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAPs) se elaboraron ante la necesidad de tener una referencia común en nuestro país, pero hace falta profundizar y acordar las especificidades del campo de la DLyL con una progresión y un enfoque cultural explícitos de articulación entre lengua y literatura.

El contexto universitario actual presenta una posibilidad de debate de las políticas institucionales de las carreras de profesorado y

se abre un espacio en el que los especialistas en Didáctica de las lenguas y las literaturas podríamos hacer aportes para orientar un rumbo coherente en la formación de los profesores de Letras.

Este proceso es una oportunidad para contribuir desde los proyectos de investigación y las propuestas didácticas en las que estamos involucrados, para proponer las asignaturas ordenadas en función de la profesión docente y no de las licenciaturas, como históricamente han hecho las universidades.

En este contexto debemos reconocer que en Argentina, particularmente, el diálogo auspiciado con la creación del INFOD en esta década no se desarrolló entre los profesorado universitarios y terciarios existentes, como esperábamos a partir de 2008, mientras tanto, las discusiones se producen en el ámbito de la Asociación de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (ANFHE); por lo tanto quedan fuera del debate los profesorado no universitarios.

Es debido a esta falta de ámbito específico que convoque a los profesorado de nivel superior, que nuestro papel de docentes-investigadores desde la especialidad, en el campo de la DLYL puede ser catalizador de cambios. En esta dirección necesitamos, asimismo, concentrar esfuerzos teórico-prácticos que orienten las transformaciones de la formación docente dentro del ámbito universitario.

2.1. El carácter teórico-práctico de la Didáctica de la lengua y la literatura

El carácter teórico-práctico del área consiste en desarrollar el aspecto ingenieril de la DLYL, sustentado en la adopción de conceptos lingüísticos, literarios y psicológicos, que se conjugan en diseños de modelos didácticos. Según esta conjunción ordene las articulacio-

nes conceptuales de los campos mencionados, el diseño cultural resultante tendrá diferentes efectos de formación en los jóvenes. La asignatura Lengua y Literatura debe, necesariamente, derivar de un diseño consciente de un sistema de actividad social significativo (Del Río, 2002), el que sólo podrá evaluarse socio-históricamente en función del desarrollo humano logrado, perspectiva teórica que, como señalamos, nos dejara formulada Vygotski a principios del siglo XX, que constituye un programa vigente.

El papel de los modelos didácticos es un tema de estudio, ya que consiste en abrir líneas concretas de trabajo docente, a través de propuestas de enseñanza específicas (por ejemplo: la enseñanza de los pronombres en los niveles sucesivos como contenidos de nivel primario y de nivel secundario, el sistema verbal del pasado en los cuentos fantásticos y en los cuentos policiales como contenidos de primer año de nivel secundario, etc.) o, a través de proyectos de enseñanza secuenciados a partir de un género o a partir de una obra literaria, discutiendo la finalidad y el efecto que se pretenda lograr, así como los procedimientos de evaluación incluidos en las propuestas.

En definitiva, la investigación didáctica es el punto de partida para cualquier propuesta ingenieril de educación escolar formal. Por lo tanto, nos cabe como investigadores la responsabilidad de quien hace investigación básica, no investigación aplicada. Han pasado unos cuantos años desde que la simplificación epistemológica de la Lingüística aplicada llegara a las aulas y, a continuación, se bifurcara en nuevas áreas de conocimiento lingüístico que, además se conjugan con divulgaciones de investigaciones psicológicas cognitivas. El resultado ha sido la mencionada atomización de contenidos en asignaturas abstractas para la formación docente.

Por otra parte, las posiciones adoptadas en la Teoría y en la Crítica literarias corre el mismo destino aplicacionista del conocimiento lingüístico. Desde el campo de la DLyL lo hemos llamado aplicacionismo despectivamente, en el sentido de considerar las aplicaciones de teorías como una desviación del objetivo de transmisión y enseñanza de las lenguas y las literaturas. No obstante, esto no significa dejar de lado los marcos teóricos en la DLyL, todo lo contrario. El carácter ingenieril del campo y la investigación básica nos obligan a delimitar teóricamente los contenidos a enseñar, los procesos de transposición y los objetos de estudio en tanto objetos de investigación empírica: qué hacemos con nuestros alumnos, qué transmitimos a nuestros alumnos, cómo realizamos la actividad de enseñanza de las lenguas y la transmisión de las obras de la cultura.

Según qué tipo de investigación realicemos en el área: básica o aplicada, se ponen de manifiesto dos concepciones del área: la investigación básica (orientada en nuestro caso en las posiciones vygotskianas) coloca la educación como objeto de estudio en sí misma, como interacción humana formativa, mientras que la investigación aplicada se orienta en la transposición y la aplicación de los instrumentos didácticos, en el sentido de artefactos diseñados por otras áreas de conocimiento. Este es, sin dudas, un tema de debate interesante de nuestra área, que supone una decisión epistemológica previa desde la cual posicionarse.

Los marcos teóricos que adoptemos tienen consecuencias prácticas en un diseño cultural consciente de las personas de la sociedad; no podemos eludir la responsabilidad profesional frente a las evaluaciones internacionales, aun con los criterios discutibles que

las organizan, ya que ponen de manifiesto un saber escolar socialmente distribuido y estabilizado.

Si, por una parte, las evaluaciones y presiones histórico-sociales propias de la época exigen la adaptación de las teorías, por otra parte, las actividades implicadas en los conocimientos discursivo-textuales continúan siendo, necesariamente, las actividades de lectura y escritura en los diferentes niveles de la formación escolarizada. La cuestión de la realización de estas dos actividades es inherente a las teorías psicológicas y lingüísticas que, al mismo tiempo, responden a paradigmas filosóficos de cada época.

Desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva analizamos las relaciones entre la epistemología de los campos disciplinares y los objetos de enseñanza en función de elaborar propuestas que construyan el diseño cultural humano que llamamos consciente.

Los tipos de discurso que encontrara Bronckart (1985, 1997, 2013b) como resultado de sucesivas investigaciones fueron definidos por él como *formatos cristalizados de la acción de lenguaje* (Bronckart, 2001), que constituyen los lugares de construcción, de transformación y de aprendizaje de las formas de despliegue del pensamiento humano, en la medida en que el pensamiento, así como las unidades representativas que éste organiza, son de orden semiótico. Los tipos de discurso, como productos de operaciones psico-verbales o lenguajeras, manifiestan, a la vez, las operaciones psico-cognitivas que establecen las coordenadas temporales que semiotizan estados, hechos y acciones. Asimismo, especifican la relación entre las instancias actoriales implicadas en la acción de lenguaje y su relación con el autor de un texto o enunciado concreto. Es en este espacio socio-discursivo en el que los profesores podemos desarrollar nuestra tarea didáctica, de acuerdo con cada una

de las lenguas que enseñamos, puesto que por ser los tipos de discurso unos formatos automatizados, dominamos una lengua cuando contamos con ellos; es decir, la reflexión metalingüística cuenta con ese sustrato de la práctica de lenguaje que necesariamente debe reconocerse en el *uso* y el *sentido*, como proceso previo al reconocimiento de la *forma* lingüística.

3. Algunas conclusiones para discutir

Estas dos vertientes de la DLyL, que son la lengua y la literatura, como dos áreas con objetos de enseñanza diversos, nos imponen una síntesis en función de diseñar el efecto buscado en las aulas, es decir el diseño cultural consciente, no casual o imprevisto, que implica una síntesis teórico-práctica. En este sentido, Rastier (ob cit) en el Colofón de *Artes y Ciencias del texto* propone las múltiples lecturas de la obra, que nos permitirían llegar a la síntesis de contenidos abordando todas las posibilidades de la creación estética realizada con palabras: el sentido y la época, el contexto actual, los valores, la retórica, el estilo, el mundo creado y el mundo social.

La literatura como punto de encuentro entre la ficción y la realidad, el arte y la verdad, la obra y la referencia, implica un encuentro que es a la vez generacional y cultural, en el que nos hemos conformado nosotros como docentes y que apunta a transformar a las personas de la sociedad en la transmisión de lengua y arte literario. Concretamente, la transmisión cultural a nuestros alumnos consiste en “escribir como”, enseñar a “pensar como”, a “inventar otros mundos de palabras posibles”, es decir, ampliar significados desde el sentido y la forma de los textos, asociando y mostrando las formas gramaticales en los estilos. Se trata de enseñar a decir desde

voces diferentes para crear como experiencia propia, en consonancia con lo que Vygotski formulara como objetivo de la educación artística: enseñar a imitar para crear, inventar realidades con el dato social percibido.

En definitiva, la literatura como creación de mundos y las lenguas con su indeterminación semántica, que recrea los mundos en la medida en que exista esa transmisión de lengua, son nuestros dos puntos de apoyo que pueden ayudarnos para no perder el rumbo de la tarea docente que nos convoca: enseñar las lenguas y transmitir literaturas.

Bibliografía

- Bally, Ch. (1967). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, Losada.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris-Genève, Delachaux et Niestlé
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris:Delachaux & Niestlé
- Bronckart, J.-P. & Stroumza, K. (2001). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy:PUN.
- Bronckart, J.-P. (2008) Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier *Texto !* janvier 2008, vol. XIII, n°1
- Bronckart, J.-P. (2013a). Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. *Une science du développement humain est-elle possible?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. (2013b) En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *Terceras Jornadas Inter-*

nacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche, GEISE.

Coseriu, E. (1987). *Gramática, Semántica, universales*. Madrid: Gredos

Calabrese, O. (1999). *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra.

De Mauro, T. (1986). *Minisemántica. Sobre los lenguajes no verbales y sobre las lenguas*. Madrid, Gredos.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (Texto para el Curso de Posgrado *El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación*, CRUB-UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002)

Del Río, P. & Álvarez, A. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural. *Revista CEPAMOS*, N° 4, Vol II

Friedrich, J., Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). *Théories du développement: controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XXème siècle. Une science du développement humain est-elle possible?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Rastier, F. (2012). *Artes y Ciencias del texto*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Riestra, D. (2014) La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas en *Revista Eutomia, Vol I. Revista de Literatura e Lingüística*. Universidade Federal de Pernambuco. ISSN 1982-6850. Recife, 13 (1): 639-656, Jul. 2014

Riestra, D. (2013). La transmisión (enseñanza) de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas en "La investigación educativa en el contexto latinoamericano" Fac. de Ciencias de la Educación. UNComahue. ISBN 978-987-604-339-7.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa

Volóshinov, M. (1929/2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Bs As.: Godot (trad. T. Bubnova)

Vygotski, L. (1926/2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Aique.

Razones (y espacios didácticos) para enseñar gramática

Carmen Rodríguez-Gonzalo

crodrig@uv.es

GIEL-GREAL (Universitat de València-España)

Resumen

La enseñanza de la gramática en la educación básica (niveles primario y secundario) se ha planteado siempre como un perpetuo debate entre dos posiciones: la gramática como ciencia autónoma y la gramática como herramienta cultural al servicio del uso. Estas posiciones extremas presentan, no obstante, muchos matices intermedios.

En este trabajo defendemos la enseñanza de la gramática al servicio del uso y del aprendizaje de otras lenguas. Y añadimos un matiz importante: para que la gramática sea una herramienta cultural eficaz es necesario que el hablante disponga de saberes explícitos y sepa cómo utilizarlos.

Para explicar nuestro planteamiento, abordaremos en primer lugar las razones que han justificado la enseñanza de la gramática y las que creemos que siguen justificándola actualmente. Estas razones nos llevan a abordar en segundo lugar el modelo gramatical que defendemos en la enseñanza y su relación con las ciencias del lenguaje de carácter especulativo. Es decir, de qué gramática hablamos, cuáles son algunas de sus características y qué relación tiene esta gramática con la actividad metalingüística de los hablantes y con el desarrollo de su capacidad para reflexionar sobre la lengua. En tercer lugar, planteamos las formas de intervención en el aula

porque en didáctica de la lengua las decisiones sobre los contenidos y la metodología de intervención en el aula no pueden ir disociadas.

Palabras claves Didáctica de la lengua – Enseñanza de la gramática – Reflexión sobre la lengua – Actividad metalingüística

Introducción

La enseñanza de la gramática es un tema siempre polémico, siempre enzarzado en un permanente debate entre dos posiciones: la gramática como ciencia autónoma que se ocupa de describir y explicar las lenguas o la gramática como herramienta cultural al servicio del uso. Evidentemente, entre estos dos polos, hay muchas posiciones intermedias. Es la vieja polémica entre gramática y retórica, que nos ocupa desde hace siglos.

En este trabajo, en consonancia con buena parte de nuestra investigación, nos referimos a la enseñanza de la gramática en la educación obligatoria (en sus niveles primario y secundario), aunque hay aspectos que son transferibles también a niveles superiores. Y nos planteamos tres interrogantes básicos sobre cuestiones didácticas ineludibles al hablar de este tema: ¿para qué es necesaria la enseñanza de la gramática?, ¿de qué gramática hablamos?, ¿cuáles son las formas de intervención en el aula?

Abordaremos en primer lugar las razones que han justificado la enseñanza de la gramática y las que creemos que siguen justificándola actualmente. Nos situamos en una posición largamente defendida: la enseñanza de la gramática como herramienta cultural (al servicio del uso y del aprendizaje de otras lenguas). Y con un matiz

importante: pero una gramática que necesita de la construcción de saberes explícitos para ser una herramienta cultural eficaz.

En segundo lugar abordamos el modelo gramatical que defendemos en la enseñanza y su relación con las ciencias del lenguaje de carácter especulativo. Es decir, de qué gramática hablamos, cuáles son sus características básicas y qué relación establecemos entre la competencia lingüística de los hablantes y su competencia metalingüística.

En tercer lugar, nos planteamos las formas de intervención en el aula, desde la convicción de que, en didáctica de la lengua, las decisiones sobre el objeto (qué enseñar) y sobre la metodología (cómo) no pueden ir disociadas.

Antes de desarrollar este planteamiento, quiero señalar que mi trabajo sobre este tema se ha realizado en estrecha colaboración, por un lado, con Felipe Zayas (nuestras primeras publicaciones conjuntas datan de los años 90 del siglo pasado) y con el grupo Greal¹, de investigación en didáctica de la lengua, en especial con su fundadora y alma mater, la doctora Anna Camps.

Las finalidades de la enseñanza gramatical

Las finalidades educativas (¿para qué es necesaria la enseñanza de la gramática?) siempre son las rectoras de las decisiones didácticas, porque suponen situar el debate en el terreno del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el de las ciencias de referencia y sus objetivos espe-

¹ Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengües (Grupo de Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas), fundado a finales de los años 80, en el Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.greal.cat>).

cíficos. Las finalidades de los estudios gramaticales y de la enseñanza de la gramática no son coincidentes como se ha puesto de relieve en numerosas ocasiones (Bernárdez, 1994; Bosque, 1988; Bronckart, 1985; Camps, 1986, 2010, 2014; Camps y otros, 2005; Castellà, 1994; Cuenca, 1994; Fernández Ramírez, 1985; Fontich, 2014; Gili Gaya, 1972; González Nieto, 2001; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & de Weck, 1987; Lenz, 1912; Riestra, 2010; Rodríguez-Gonzalo, 2012; Zayas, 1994 y 1999, entre otros).

En el terreno educativo, en un estudio de hace casi 30 años, Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard & de Weck (1987, p.202) sintetizaron, para el contexto francófono, las finalidades de la enseñanza de la gramática desde el comienzo de la escuela obligatoria, y con independencia de los contenidos enseñados y de los métodos utilizados para hacerlo, en cinco tipos de objetivos:

- Conseguir que los alumnos se expresen mejor gracias al dominio de las reglas de la lengua.
- Prepararles para la adquisición de otras lenguas distintas de su lengua familiar.
- Proporcionarles instrumentos que les permitan resolver problemas ortográficos.
- Desarrollar su inteligencia.
- Hacerles reflexionar sobre la lengua y su construcción considerándola como objeto de estudio interesante en sí mismo.

Siguiendo a muchos otros autores de nuestro entorno lingüístico sobre este tema (Camps, 1998, p.113; Castellà, 1994, p.16-17; González Nieto, 2001, p. 294; González Nieto & Zayas, 2008; Martínez

Navarro, 1996; Ochoa, 2008, Otañi & Gaspar, 2002, entre otros), estas finalidades podemos agruparlas en tres:

- la mejora del uso de la lengua (o de las lenguas), lo que incluye los aspectos normativos, dado que son requisitos de los usos formales y
- el aprendizaje de lenguas distintas de la familiar
- la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo.

En el primer caso, se parte de la relación positiva que hay entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales, de unos conocimientos sobre la lengua que son instrumentos para regular y mejorar estos usos. Esta convicción es compartida desde distintos ámbitos y en distintas épocas. Por ejemplo, Martínez Navarro (1996, p.146) en las conclusiones de su revisión de los planteamientos gramaticales en España hasta los años noventa del siglo pasado pone de relieve cómo, ya en ese periodo, se considera que, más allá del “nivel de la mera comunicación diaria, la gramática se hace imprescindible para alcanzar el dominio de niveles de lengua específicos, entre los que se encuentra la lengua literaria y la de las distintas ciencias que se imparten en la escuela”. Sin los refuerzos que proporciona el conocimiento de la gramática, el hablante medio se mantiene en un nivel de dominio de las estructuras lingüísticas muy semejante al de la infancia.

También los planteamientos curriculares actuales atribuyen esta finalidad –la mejora del uso– a la enseñanza de la gramática. En la legislación española vigente, González Nieto & Zayas (2008, p.18) muestran cómo se observa “la convicción de que el aprendizaje del

uso de la lengua –de las competencias para producir y comprender textos– requiere de reflexión sobre la actividad lingüística y de determinados conocimientos explícitos sobre el funcionamiento del sistema y de las normas de uso en diferentes contextos sociales”. Una visión algo más restringida de esta finalidad es la consideración de la gramática de cada lengua como instrumento para resolver problemas ortográficos o normativos, en general. Es evidente que el conocimiento de la normativa de las lenguas es una responsabilidad atribuida a la escuela desde sus inicios y que la corrección es uno de los requisitos de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

En cuanto a la segunda finalidad, el uso de los conocimientos gramaticales de forma *transversal*, es decir, adaptándolos a las distintas lenguas que aprende el alumno (Guasch, 2008 y 2010; Ruiz Bikandi, 2005), permite el contraste explícito entre las diferentes lenguas que se utilizan y es un recurso que fomenta la reflexión metalingüística del hablante. Para ello, son necesarios conocimientos explícitos (sobre el código, sus unidades y el uso que hacemos de ellas), al menos, por la necesidad de un metalenguaje compartido entre profesor y alumno, y entre las diferentes lenguas curriculares. También en este caso la finalidad es mejorar el uso, especialmente el uso escrito o el oral formal.

La tercera gran finalidad de la enseñanza de la gramática implica la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, parece que los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante y forman parte, con toda legitimidad de los

saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos. Otra cuestión es delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula.

Estas finalidades, señala González Nieto (2001, p.294, en referencia explícita a la primera y a la tercera) pueden ser complementarias siempre que el dominio de los saberes gramaticales básicos se logre como resultado de la mejora del uso. Es decir, la enseñanza de la gramática ha de perseguir el desarrollo de la *competencia metalingüística*, entendida como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de diferentes objetivos (Durán, 2010, p.73), entre los que destaca la regulación de los usos formales.

Los planteamientos radicalmente “anti-gramaticalistas” de otras épocas hoy han perdido defensores; hay bastante unanimidad en considerar que el desarrollo de la competencia metalingüística es necesario para:

- Controlar usos formales, que los hablantes normalmente no tenemos automatizados por pertenecer a ámbitos de uso no cotidianos.
- Abordar usos complejos de la lengua (ya sea de expresión de ideas o de usos creativos)².
- Tender puentes entre las lenguas que usamos, entre las que conocemos y las que aprendemos (reflexión gramatical interlingüística).

² Ya en el siglo XIX, Destutt de Tracy y los ideólogos consideraban que la gramática estructura el pensamiento y, por lo tanto, es absolutamente necesaria para razonar (Luis, 2010). (Agradezco la observación y la referencia a mi compañera, M^a José García Folgado).

- Utilizar bien las herramientas de consulta de que disponemos, hoy mayoritariamente en *red* (consulta de diccionarios, gramáticas, libros de estilo; uso de traductores).
- Desarrollar nuestra conciencia crítica sobre las lenguas y sus usos sociales. Para poder opinar razonadamente hay que tener un cierto conocimiento sobre aquello de que se habla.

La enseñanza gramatical y la actividad metalingüística de los hablantes

El segundo interrogante que nos planteamos desde la didáctica de la lengua es de qué gramática hablamos, es decir, cuál es el modelo de gramática que ha de servir a nuestros estudiantes para reflexionar sobre el uso de las lenguas y como herramienta cultural al servicio de su competencia metalingüística.

Hace tiempo que circula el término de *gramática pedagógica* para aludir a gramáticas pensadas para la enseñanza, a contenidos específicos para la escuela y a las diferencias entre esta gramática y la gramática científica. Según Camps y otros (2005, p.113), aunque el término ha sido utilizado en distintos momentos, se habla con fuerza de la necesidad de una gramática pedagógica cuando se cuestionan las relaciones de las teorías lingüísticas con la enseñanza gramatical, especialmente en el marco de las aproximaciones comunicativas a la enseñanza de lenguas extranjeras (Allen & Widowson, 1974; Besse & Porquier, 1991; Cuenca, 1994; Odlin, 1994; Titone, 1976; Widowson, 1990).

Hablar de gramática pedagógica nos obliga a tener en cuenta al destinatario, el alumno, y sus conocimientos (implícitos y explícitos), así

como las finalidades de la enseñanza gramatical a que aludíamos antes. En la educación no universitaria los alumnos no han de conocer los últimos modelos descriptivos o explicativos ni tampoco han de dominar todos los niveles de análisis gramatical, pero sí han de poder reflexionar sobre la lengua y controlar el uso que hacen de ella para alcanzar niveles elaborados de expresión y comprensión verbales. Eso justifica que la gramática pedagógica utilice las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica, garantizando su coherencia en relación con las finalidades. Como planteó Bronckart (1985, p.12), se trata de invertir las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia: entre la gama de propuestas teóricas aceptables de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar, remarca Bronckart, la idea de que hay un modelo teórico (o incluso de más de uno) adecuado para la enseñanza de la lengua. También en esta línea, otros autores hablan de *sincretismo pedagógico* para explicar la relación que la gramática pedagógica ha de establecer con las ciencias del lenguaje (Camps, 1998, p. 117-118; Castellà, 1994, p.19; Cuenca, 1992, p.133-134; Cuenca, 1994a, p.18; González Nieto 2001, p.295) o de la naturaleza híbrida de este tipo de gramática (Odlin, 1994, p.10-11).

Aunque no podemos decir en este momento que disponemos de una gramática pedagógica que nos sirva para las finalidades señaladas, sí podemos hablar de algunas de sus características. Siguiendo a Zayas (2004), una gramática pedagógica toma en consideración los distintos tipos de actividad metalingüística que realizan los hablantes; no es una gramática normativa (aunque incluya los aspectos

tos normativos del uso de la lengua); no pretende una descripción exhaustiva de todos los elementos del sistema (lógica estructuralista); relaciona el uso con la forma y el significado (perspectiva funcional); se sirve del metalenguaje y, por último, tiene como objetivo la reflexión sobre las lenguas y sus usos, no la identificación y el etiquetado de las formas lingüísticas.

Si nos centramos en la primera de las características apuntadas, habremos de aclarar qué entendemos por *tipos de actividad metalingüística* de los hablantes. Si bien el término *función metalingüística* remite al estudio de la lengua considerada como objeto, los términos *facultad o capacidad metalingüística* y *actividad metalingüística* remiten a la perspectiva del individuo. En relación con ambos planteamientos, la Didáctica de la Lengua sitúa el *conocimiento metalingüístico* (Camps y otros, 2005, p.20), término que, desde el polo de la lengua, se puede definir como el conjunto de los modelos sistematizados de descripción del funcionamiento de la lengua, según las diferentes escuelas lingüísticas (polo formal, científico) y desde el polo del individuo, como un conocimiento del sujeto que usa la lengua y que se manifiesta de forma diferente y con diferentes grados de conciencia según las situaciones y los individuos.

A la Didáctica de la Lengua le interesa relacionar ambos planteamientos y para ello es necesario disponer de un modelo sobre los distintos tipos de actividad metalingüística que puede desarrollar un alumno en el aula de lengua, como el planteado por Camps (2000) (véase figura 1). Este modelo se sustenta, entre otros aspectos, en la diferencia entre gramática explícita e implícita y en las aportaciones de las investigaciones sobre la actividad metalingüística que los alumnos realizan en situaciones de escritura en el aula.

Tener en cuenta la actividad del estudiante permite realizar una mirada diferente sobre la enseñanza de la gramática, como un diálogo entre el conocimiento metalingüístico externo, construido desde las ciencias del lenguaje, y el individuo que aprende a pensar sobre la lengua, desarrollando su capacidad metalingüística mediante la actividad del aula.

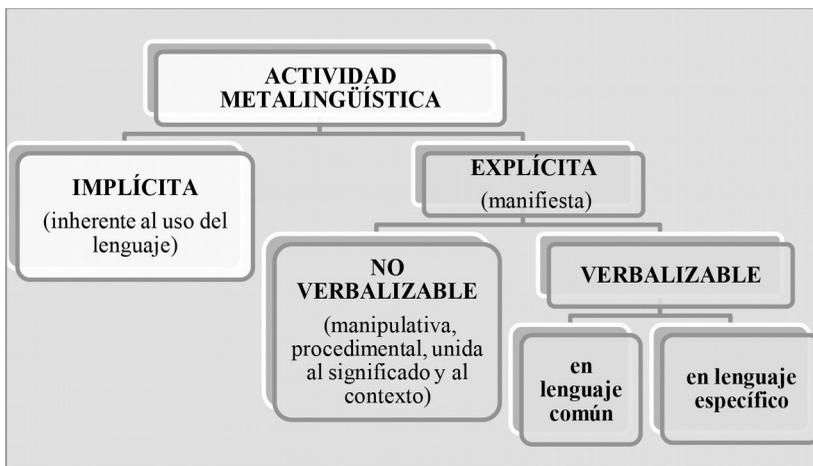


Figura 1. Tipos de actividad metalingüística (Camps, 2000, p.107)

Los hablantes realizamos una intensa actividad metalingüística, que la enseñanza de la gramática ha de hacer aflorar y convertir en reflexión consciente. Para la didáctica de la lengua, esta diferencia entre los tipos de actividad metalingüística de los hablantes tiene una enorme importancia, como pone de manifiesto Camps (2000, p.104 y ss.), porque fundamenta el planteamiento de que el uso y la reflexión sobre el uso forman parte de un *continuum* con múltiples relaciones, observables en hablantes de todas las edades, escolares o adultas: de la actividad *implícita* (*epilingüística*, según Culioli) a los diferentes tipos de actividad *explícita*. Este continuum, señala Camps (2014, p.12-13) guarda relación

con la diferencia vigotskiana entre conceptos espontáneos y conceptos científicos. El paso de los primeros (vinculados a la actividad lingüística en sus contextos de uso, no sistemáticos) a los segundos no se realiza sin aprendizaje intencional, por lo que deben los conceptos científicos deben ser enseñados.

Bialystok (1991 y 1994), desde la perspectiva de la adquisición, plantea que, tanto en primeras como en segundas lenguas, intervienen dos procesos cognitivos, el *análisis del conocimiento* y el *control del proceso*, que tienen diferente peso según cada tarea o uso lingüístico (véase, figura 2). De la relación entre ambos resulta la actuación consciente: la competencia aumenta según las representaciones se vuelven más explícitas y el control atencional más selectivo. No obstante, el aprendizaje de primeras y segundas es inevitablemente diferente ya que parte de representaciones mentales diferentes.

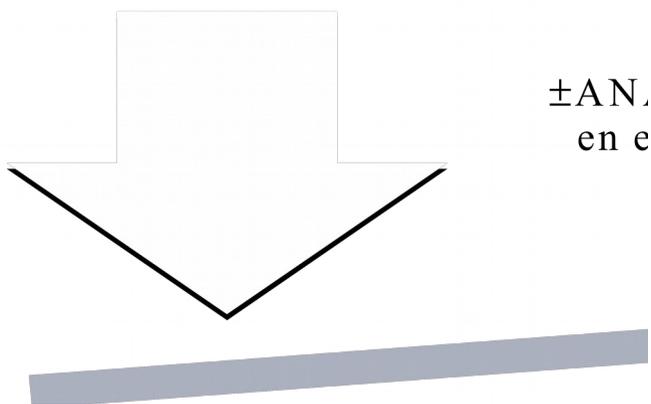


Figura 2. Análisis del conocimiento y control de proceso (a partir de Bialystok, 1991 y 1994)

El análisis es el proceso por el que las representaciones mentales vinculadas al significado (al conocimiento del mundo, en general)

se reorganizan en representaciones explícitas sobre estructuras formales. Este proceso subyace a la experiencia fenomenológica y permite convertir en explícito el conocimiento implícito. El grado de explicitud es así una muestra del nivel de organización de una representación mental. En los usos lingüísticos, por ejemplo, la conversación no requiere de representaciones formalizadas como ocurre en la conexión entre sonidos y letras en el lenguaje escrito, o en la lectura. Es decir, se requiere un mayor nivel de análisis en las habilidades escritas que en los usos orales del lenguaje.

Por su parte, el control es un proceso que se desarrolla en tiempo real y que permite focalizar la atención en representaciones –o en aspectos de las mismas– relevantes para propósitos determinados. Su necesidad se hace evidente en situaciones que permiten representaciones alternativas, como cuando hay un conflicto de interpretación o una situación de ambigüedad. Por ejemplo, en la lectura, en estadios iniciales, el control se alterna entre las formas y los significados, entre las palabras y las oraciones. Cuando escuchamos, sin embargo, nuestra atención se centra en el significado y los problemas de atención selectiva rara vez se presentan. El hecho de que el control se desarrolle en tiempo real está en la base de la fluidez o la automatización de algunos usos lingüísticos. Un problema que requiere menor atención, o menor selección de dónde dirigir la atención es un problema que puede ser resuelto con mayor fluidez o más automáticamente. Según se desarrolle el control, los aprendices son más capaces de realizar sus intenciones y de dirigir su actuación.

Los usos metalingüísticos son muy variados pero en todos los casos se trata de usos centrados en el lenguaje o en su estructura, que

requieren niveles relativamente altos bien de análisis, bien de control, bien de ambos.

Basándose en este equilibrio entre *actividad lingüística de control* y *actividad lingüística de análisis*, Bialystok apunta la necesaria complementariedad de las dos en la enseñanza de la lengua: carece de sentido, a su juicio, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical sobre la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (Guasch, 1995, p. 122).

La enseñanza gramatical y la intervención en el aula: las secuencias didácticas de gramática

La enseñanza gramatical al servicio de la reflexión sobre el uso necesita formas de intervención en el aula, espacios didácticos, que permitan a) que la gramática sea una herramienta al servicio de la escritura reflexiva, de forma que se permita la regulación del uso en contextos progresivamente más formales y b) que la gramática sea objeto de investigación para los estudiantes, tanto en relación con conceptos (*¿siempre es el sujeto el que realiza la acción del verbo?*, *¿todos los sustantivos admiten plural?*) como con problemas de uso (*¿para qué sirven los tiempos verbales del pasado?*) o sociolingüísticos (*¿puede un profesor usar el registro coloquial en el aula?*)

El modelo de secuencias didácticas de gramática (en adelante, SDG), planteado por Camps (2003b) a partir del modelo anterior de secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 2003a) pretende favorecer la reflexión del alumno sobre distintos aspectos de

la lengua mediante la manipulación, el reconocimiento y el contraste, para conseguir una sistematización de los conocimientos, proceso largo que se inicia en Primaria y que continuará, al menos, durante toda la escolaridad obligatoria.

En estas secuencias, el trabajo se organiza en torno a tres momentos (véase figura 3):

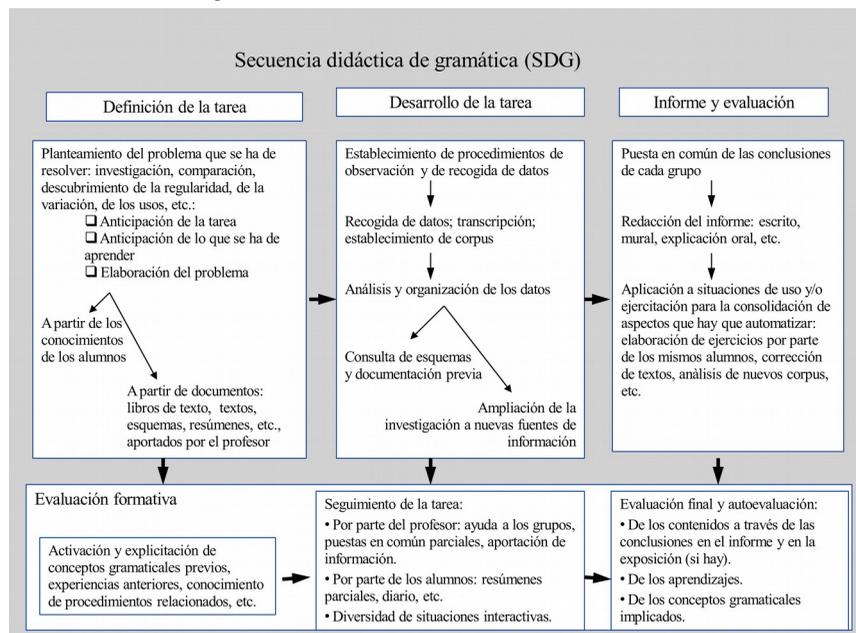


Figura 3. Modelo de secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) (Camps, 2006, p.33)

En primer lugar, se presenta el aspecto de la lengua que se estudiará y se define la tarea que se llevará a cabo: una pequeña investigación, una tarea de revisión de textos, una recopilación de ejemplos de uso, etc. La segunda fase es el centro de la secuencia didáctica porque incluye las actividades que deben permitir a los alumnos

desarrollar su trabajo de investigación sobre el problema gramatical planteado: por ejemplo, los alumnos han de recoger datos y formar un pequeño corpus, que han de analizar para extraer conclusiones. En la tercera fase, los alumnos han de mostrar los resultados de su indagación realizando un informe (oral o escrito) o un cartel de síntesis, entre otras posibilidades. Esta tarea final permite la verbalización de los conocimientos gramaticales trabajados, al nivel que sea posible, en función de la edad de los alumnos y del punto de partida. La tarea final es, al mismo tiempo, un instrumento de evaluación y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos y de regulación de los procesos de aprendizaje.

Un elemento importante a lo largo de la secuencia es la interacción entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí (trabajo por parejas o en pequeños grupos). Ahora bien, como observa Milian (2005), no todas las conversaciones sirven para aprender. Para poder transferir el control del aprendizaje del docente a los alumnos y ayudar a elevar su nivel de abstracción, la interacción oral en las tareas de reflexión sobre la lengua tiene que estar planificada por el docente. Las interacciones orales sobre lo que se está aprendiendo, a veces acompañando los momentos de escritura reflexiva en colaboración, proporcionan la información para realizar una evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje. En la última fase, durante la elaboración de la tarea final, sin embargo, esta evaluación tomará un relieve especial, ya que cumple la función de recuperación metacognitiva de todos los contenidos implicados en la secuencia didáctica.

Este modelo de secuencia permite muchas variantes, que podemos agrupar en tres, que suponen vías complementarias de elaboración de saber gramatical:

a) Propuestas gramaticales subordinadas a la producción o comprensión de un texto: son secuencias didácticas que parten de situaciones de uso comunicativo del lenguaje, en las que la reflexión se subordina a este uso, pero con la precisión que debe ser una reflexión explícita y consciente de los alumnos, que deben poder reutilizar los contenidos gramaticales considerados. Así, por ejemplo, para que los alumnos elaboren un manual de procedimientos narrativos en los que expliquen las opciones de escritura que toma un narrador se plantean actividades gramaticales explícitas sobre el uso de marcas enunciativas de persona, tiempo verbal y modalización (Rodríguez, Martínez & Zayas, 1995) que han de reflejarse después en el texto que escriben.

b) Propuestas de reflexión sobre conceptos gramaticales (*¿todas las palabras tienen plural?*), que parten del cuestionamiento sobre el funcionamiento del lenguaje y que a través de su manipulación y observación llegan a una sistematización de algunos aspectos de la lengua y a la construcción de los principales conceptos de la gramática, como puede ser en este caso la noción de *número gramatical*.

c) Propuestas de reflexión gramatical a partir del análisis de los usos lingüísticos (*¿cuántas formas tenemos de dar una orden? ¿"pagafantas" es una palabra compuesta como "paraguas"?*), de la variación dentro de una lengua (*¿cómo se usa el tú o el usted en diferentes zonas o países de habla española?*) o del contraste de lenguas (*¿qué sonidos son diferentes en la lengua A y en la lengua B?*).

Las variantes b) y c) convierten a los estudiantes en "investigadores" de la lengua, en un proceso como el siguiente:

1. Planteamiento de la pregunta relacionada con el conocimiento de los hablantes y formulación de hipótesis (que luego se contrastarán con las conclusiones).
2. Recogida de datos (para formar un corpus) por parte de los alumnos en textos escolares (diccionarios, ortografías, gramáticas) o sociales (periódicos, documentos de internet, cuentos, folletos...), según el problema estudiado.
3. Actividades de análisis del corpus: comparar, clasificar y analizar los datos obtenidos.
4. Conclusiones en un informe o cartel final (*Nuestra hipótesis inicial era..., porque nos basábamos en ejemplos como...; Hemos reunido un corpus de datos extraído de...; Hemos observado / analizado/ contrastado... y hemos comprobado que...; Nuestra conclusión es que...*).

Por ejemplo, pensando en el nivel Primario, a partir de la pregunta *¿todas las palabras se pueden poner en plural?*, los alumnos pueden establecer una hipótesis inicial, basada en su experiencia, y luego recoger un pequeño corpus de ejemplos que les permita, tras las actividades de observación y manipulación correspondientes, establecer la diferencia entre *palabras variables e invariables*.

Independientemente de la variante que se elija, todas las secuencias para aprender gramática (SDG) comparten características como las siguientes (Guasch y otros, 2008, p. 213):

- Tienen un objetivo global, que relaciona las diferentes actividades que se proponen y les da sentido. Este objetivo es explícito y compartido por profesor y alumnos.

- Las actividades son grupales y tienen carácter manipulativo (permiten experimentar, observar, ejemplificar, consultar...) al mismo tiempo que promueven la reflexión conjunta sobre la lengua. Estas actividades encaminadas a descubrir algunos aspectos del funcionamiento de la lengua culminan en un informe o en una exposición oral recopilatorios de la reflexión llevada a cabo.
- El carácter interactivo de las actividades que se plantean implica que el diálogo es una de las fuentes principales de aprendizaje.
- La evaluación formativa es uno de los ejes de la SDG, ya que proporciona información sobre el aprendizaje a lo largo de todo el proceso.

Las SDG pueden cubrir un amplio repertorio de formas organizativas, pueden priorizar objetivos de diferente tipo y pueden privilegiar la construcción de conocimientos gramaticales diversos, según la opción elegida. Se trata de una propuesta versátil, que nos sitúa ante otra manera de enseñar y aprender gramática, coherente con los principios de un aprendizaje significativo, que da relieve a la actividad del alumno y que promueve el desarrollo de la competencia metalingüística del hablante, para que llegue a regular el uso lingüísticodiscursivo, tanto de su lengua primera como del resto de lenguas que conoce y utiliza.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos presentado un planteamiento sobre la enseñanza de la gramática en la educación básica (niveles Primario y Se-

cundario) entendida como reflexión sobre la lengua (y sobre las lenguas) y vinculada a los distintos tipos de actividad metalingüística que los hablantes realizan, cualquiera que sea su edad. Y hemos defendido que la reflexión sobre la lengua ha de realizarse en relación con el uso y ha de buscar la sistematización de conocimientos básicos, para que estos puedan ser utilizados de forma consciente como elementos de control y de análisis.

En relación con estos criterios, hemos mostrado la necesidad de una gramática pedagógica, que no reproduzca simplícadamente una gramática descriptiva o normativa sino que reelabore los contenidos desde una perspectiva didáctica y plantee un trabajo de aula mediante una diversidad de actividades que permitan el uso reflexivo en actividades de escritura y la indagación sobre la lengua. Esta gramática ha de tener como finalidad el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes.

Este tipo de gramática necesita de espacios didácticos que permitan a los estudiantes razonar en el aula sobre las lenguas y sobre su uso, con la mediación del profesor y la interacción entre iguales como elementos metodológicos esenciales. En este sentido, las secuencias didácticas de gramática (SDG) permiten crear las condiciones en el aula para hacer posible el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes.

Bibliografía

Allen, J.P.B. & Widdowson, H. G. (1974). Teaching the communicative use of English. *IRAL*, vol.12 (1), p.1-21.

- Bernárdez, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 2, p. 6-14.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991 [1984]). *Grammaire et didactique des langues*. París, Hatier/ Didier.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. En E. Bialystok (ed.). *Language processing in bilingual children* (p.113-140). Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, p. 157-168.
- Bosque, I. (1988). Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática. En J-Terrón González & J.M. González Calvo (eds.). *Actas I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas* (p.33-62). Cáceres, ICE Universidad de Extremadura.
- Bronckart, J-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana, Unesco.
- Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona, Barcanova.
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. En Anna Camps y Teresa Colomer (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària* (p. 105-126). Barcelona, ICE UB-Horsori.
- Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps & M. Ferrer, *Gramàtica a l'aula* (p.101-118). Barcelona, Graó.
- Camps, A. (comp.) (2003a). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003b). Seqüències Didàctiques per Aprender Gramàtica (SDG). *Papers de treball 1, Grup Greal*. Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les CCSS de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps & F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (p.31-37). Barcelona, Graó.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colabora-

- ción. En M. García y otros (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (p.29-42). Valencia, Universitat de València.
- Camps, A. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 40, p.7-18.
- Camps, A. y otros (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona, Graó.
- Castellà, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, p.15-24.
- Cuenca, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia, Tàndem.
- Cuenca, M.J. (ed.) (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia, Universitat de València.
- Durán, Carme (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, p. 36-50.
- Fernández Ramírez, S. (1985). *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Edición preparada por J. Polo. Madrid, Arco Libros.
- Fontich, X. (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. *Textos*, 67, p.7-15.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Bibliograf.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid, Cátedra.
- González Nieto, L. & Zayas, F. (2008). El currículo de Lengua y Literatura en la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, p.16-35.
- Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, p. 117-124.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, p. 20-32.
- Guasch, O. (2010). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O.Guasch (coord.) *El tractament integrat de les llengües* (p.13-28). Barcelona, Graó.
- Guasch, O. y otros (2008). El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica. En A.Camps & M.Milian (coords.). *Mirades i veus* (p.207-222). Barcelona, Graó.

- Kilcher-Hagedorn, H.; Othenin-Girard, Ch. & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berna, Peter Lang.
- Lenz, R. (1987[1912]). ¿Para qué estudiamos gramática? En J.M.Álvarez Méndez (ed.). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (p.92-117). Madrid, Akal.
- Luis, Carlos R. (2010). Cuando pensar era sentir: una mirada a la Gramática de Destutt de Tracy. *RAHL*, 11, p.39-53.
- Martínez Navarro, I. (1996). *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia, DM.
- Milian, M. (2005). Parlar per fer gramática. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, p. 11-30.
- Ochoa, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y Ciudad*, 15, p.9-20. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf> [consulta: 23 de mayo de 2015]
- Odlin, Terence (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Otañi, I. & Gaspar, M.P. (2002). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia del Simposio Internacional “Lectura y Escritura: nuevos desafíos”. Universidad Nacional de Cuyo, 4-6 de abril de 2001. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206404> [Consulta: 23 de mayo de 2015]
- Riestra, D. (2010). Problemas de la formación docente: visitar las gramáticas de las lenguas en los textos. En M. García y otros (eds.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp.43-53). Valencia, Universitat de València.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, p.87-118.
- Rodríguez, C.; Martínez, A.M. & Zayas, F. (1995). La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 37-46.

- Ruiz Bikandi, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, p.51-66.
- Titone, R. (1976). *Psicolingüística aplicada. Introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Zayas, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 65-72.
- Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En M. García, R. Giner, P. Ribera & C.Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 83-92). Valencia, Universitat de València.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, p.16-35.

MESAS DE ESPECIALISTAS

SOBRE LECTURA, ESCRITURA Y GRAMÁTICA

Uma releitura do ensino da gramática de língua portuguesa no Brasil: a contribuição dos livros didáticos do início do século XX.

Lília Santos ABREU-TARDELLI

lilia@ibilce.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São José do Rio Preto, SP, Brasil.

Resumo

Este trabalho faz parte de um projeto que objetiva estudar como o ensino de gramática está sendo abordado hoje, seja por pesquisadores brasileiros, seja pelos professores em sala de aula. Compartilhamos dos pressupostos básicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, conferência 2013) que são: o trabalho como forma particular da atividade humana, a língua como forma particular de troca comunicativa e a História e a Educação como especificidades humanas. Apoiando-nos nesses pressupostos e no de que o material didático é uma importante fonte de prescrição do trabalho docente e de que os professores são formados por prescrições construídas ao longo de décadas por diversos materiais didáticos, apresentaremos os resultados da análise de um dos livros selecionados (da década de 30) de um acervo histórico de livro escolar da cidade de São Paulo. Assim, a pesquisa é de cunho bibliográfico (GIL, 2002; MARCONI e LAKATOS, 2003) e a análise foi feita baseada no modelo de análise e produção de textos do ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO & BRONCKART, 2009). Os resultados da análise feita revelaram questões bastante atuais em relação ao ensino da gramá-

tica da língua portuguesa e ao trabalho docente. Em relação ao trabalho em sala de aula, alunos e professores são postos como atores do processo de aprendizagem de gramática. Em relação ao ensino da gramática, apesar de as atividades serem de correção em relação à norma culta padrão, o material se baseia em orações retiradas de textos autênticos e da língua viva e corrente. As conclusões nos levam a refletir sobre a importância de recuperarmos historicamente textos prescritivos a fim de melhor compreendermos nossas ações atuais e de refletirmos sobre as novas propostas para o ensino de gramática: o que de fato inovam, considerando-se os conhecimentos linguísticos recentes e o que vêm ao encontro de uma tradição gramatical silenciada.

Palavras-chaves: livros didáticos, língua portuguesa, ensino de gramática, década de 30.

Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto mais amplo em que se procura compreender como os professores em serviço têm trabalhado a gramática da língua portuguesa. Neste artigo, apresentaremos um pequeno recorte do projeto, no caso, a parte que estuda os textos prescritivos da primeira metade do século XX. Apresentaremos aqui os resultados de uma análise de um livro de língua portuguesa da década de 1930. Esse estudo é pautado pelas seguintes perguntas norteadoras:

a. O que autores consagrados têm apresentado como reflexões para o ensino de gramática?

b. O que as pesquisas mais recentes desenvolveram sobre essa temática: gramática e ensino?

c. O que a análise do livro didático em questão aponta sobre a perspectiva do ensino da gramática na primeira metade do século XX?

d. Essa proposta sugere um papel da gramática, do professor, do aluno e do próprio material didático? Se sim, quais seriam esses papéis?

Compartilhamos dos pressupostos básicos do interacionismo socio-discursivo (ISD) (BRONCKART, conferência 2013) que são: o trabalho como forma particular da atividade humana, a língua como forma particular de troca comunicativa e a História e a Educação como especificidades humanas. Apoiando-nos nesses pressupostos e no de que o material didático é uma importante fonte de prescrição do trabalho docente e de que os professores são formados por prescrições construídas ao longo de décadas por diversos materiais didáticos. Além disso, dentro de nossa perspectiva de ensino como trabalho (MACHADO, 2004; MACHADO & BRONCKART, 2009), os materiais didáticos podem ser vistos também como artefatos disponibilizados em um determinado momento sociohistórico que podem servir de instrumento para a ação do professor ao realizar sua atividade de trabalho, no caso, o ensino de gramática.

No caso de um estudo datado tão distante no tempo como este, não temos acesso às ações dos professores em sala de aula para saber da “real” utilização e apropriação do livro como um verdadeiro instrumento de trabalho. No entanto, assumir o livro didático como fonte prescritora nos permite debruçarmos sobre o mesmo a fim de compreendermos o papel da língua, do professor e a própria visão do que seja ensinar gramática em um determinado momento histórico. Em nossa perspectiva teórica, a análise de um livro datado de

quase um século é visto como fazendo parte dos pré-construídos e de uma história que pode ter sido valorizada ou apagada por diferentes motivos ao longo dos anos.

Tendo em vista então a importância de se olhar para o passado a fim de compreender o nosso presente, buscamos neste artigo primeiramente compreender o que pesquisadores atuais que se voltam à questão do ensino da gramática em uma perspectiva que vai além do mero ensino da norma urbana de prestígio, o que já parece ser consenso entre os pesquisadores e estudiosos da gramática no Brasil. Dentre esses autores, retomaremos aqui três deles, Franchi (2006), Possenti (1996/2010) e Travaglia (2008), apesar de haver muitos outros como Bagno (2013) e Antunes (2014), para citar mais alguns. Em seguida, apresentaremos algumas pesquisas que se voltaram para análises e reflexões sobre ensino de gramática, livro didático e sala de aula. A partir desse quadro contextualizador do ensino de gramática no contexto brasileiro atual, apresentaremos a análise de um livro didático da década de 1930 e as reflexões que essa análise nos levaram para se compreender as propostas atuais e o trabalho docente em sala de aula.

O ensino da gramática da língua portuguesa: uma visita a autores de referência

O livro *Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"* é uma organização feita por Possenti de textos de Carlos Franchi sobre o ensino de gramática nas escolas feitos para professores na década de 80. Na obra, Franchi propõe três questões: o que é gramática, o que são as regras gramaticais e o que significa saber gramática. Abordando o assunto de ensino, Franchi diz que o objetivo principal da escola é ensinar a

criança a dominar também a modalidade culta de sua língua e que se deve diagnosticar a realidade linguística dos alunos, o estágio em que se encontram para assim melhor orientá-los. Franchi não propõe uma metodologia de ensino, mas dentro das ideias lançadas, defende que é preciso que os professores tratem de uma forma diferente o ensino de gramática; diante do excesso de exercícios, deve-se ensinar a compreender os diferentes processos pelo qual o sujeito atua linguisticamente, sem abandonar a gramática.

A proposta do livro *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática* de Luiz Carlos Travaglia dialoga com a de Franchi. Nele, Travaglia apresenta algumas questões fundamentais para um ensino de gramática efetivo, que são: os objetivos do ensino de língua materna, a concepção de linguagem, a concepção de gramática, os tipos de ensinos de língua e as variedades da língua. Para o autor, o principal objetivo do ensino da língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. Travaglia identifica vários tipos de gramática e o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em atividades completamente distintas para poder atender seus objetivos. Para o autor, ao ensinar uma língua podemos realizar três tipos de ensino: o ensino prescritivo, diretamente ligado à gramática normativa, o ensino descritivo, que trabalha com todas as variedades da língua mostrando para o falante que ele precisa saber sobre a instituição linguística de que ele utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar na sociedade e o ensino produtivo que objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, a fim de ajudar o aluno a estender o uso de sua língua de maneira mais eficiente, não alterando o que o aluno já adquiriu, mas aumentando os recursos

para poder fazer usos adequados. O autor chama a atenção para alguns preconceitos, sendo que o da norma culta (da classe de prestígio), que constitui o português correto é uma das mais preocupantes porque apresenta a variedade culta ou padrão como a única possível no uso da língua. Para o autor, é inadmissível a atitude de querer que o aluno apague ou substitua a variedade de seu grupo de origem, daí a proposta de desenvolver a competência comunicativa, substituindo definitivamente a ideia de uso certo e uso errado pela de uso adequado e não adequado. Segundo o autor, o ensino de gramática nas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica e uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos. Há também, segundo o autor, um grande uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos nas aulas. Travaglia aponta a importância do livro didático por ser a única fonte de consulta e informação da grande maioria dos professores e propõe que o professor deve explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividade de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa.

Ambos os autores Carlos Franchi e Luiz Carlos Travaglia compartilham da ideia de que as aulas precisam ser mais abertas às variedades da língua, que o ensino de gramática não pode simplesmente substituir a língua em uso do falante, mas sim ensinar que existem situações que determinam uma linguagem apropriada. Essa visão compartilhada por ambos mostra como esse assunto que

foi abordado por Franchi na década de 80, continua na discussão apresentada por Travaglia, vinte anos depois.

Outra obra bastante lida na década de 90 pelos interessados no assunto, foi a de Sírio Possenti, intitulada *Por que (não) ensinar gramática na escola*. O autor aborda os conceitos de gramática e algumas questões práticas de como trabalhar em sala de aula baseado nas produções dos alunos. Para ele, o objetivo da escola não é ensinar uma variedade no lugar de outra, mas sim criar condições para que os alunos conheçam as diversas variedades (incluindo a variedade padrão), reconhecendo sua variedade como uma em meio a tantas. Segundo Possenti, é um equívoco pensar que é difícil aprender a norma padrão se ela estiver consistentemente exposta ao aluno e essa exposição deveria se dar por meio da leitura e da escrita. O autor também aborda os tipos de gramática (normativa, descritiva e internalizada) e defende a aplicação dessas três gramáticas no ensino, indo da internalizada para a descritiva e depois para a normativa. Assim, o professor, segundo o autor, deve primeiramente aumentar o domínio linguístico do aluno, expondo por meio de livros as formas que ele não conhece, mas que precisa conhecer para ser competente na língua escrita. Em seguida, é necessário propor diversas possibilidades de construções e promover discussões a respeito de quem utiliza o que e em que condições determinadas construções podem ser usadas na escrita. A terceira discussão deve ser sobre aceitação ou rejeição social de tais formas. Esse é o principal método de ensinar gramática proposto pelo autor. Para ele também, é importante deixar claro para os alunos que não existem textos errados ou corretos, mas sim, textos mais ou menos adequados a determinadas situações e que o ensino de gramática deve ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, as visões dos três autores apresentados aqui dialogam ente si, pois todas defendem o ensino de que a língua é muito mais do que a exposição às regras normativas que, muitas vezes, é privilegiada nas aulas de gramática.

O ensino da gramática da língua portuguesa: uma visita às pesquisas atuais.

Além dos pesquisadores e teóricos que discutem o ensino da gramática em sala de aula, pesquisas recentes nas universidades têm apontado uma preocupação com esse tema. Seleccionamos aqui alguns trabalhos que discutem: o ensino da gramática nos livros didáticos (MOURA, 2004; RIBEIRO, 2011), a abordagem dada especificamente às orações adjetivas nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional de Livro Didático de 2014 (PRECIOSO & ABREU-TARDELLI, prelo) e a metodologia em aulas de gramática (APARECIDA, 2006).

Referente ao ensino de gramática nos livros didáticos, Moura (2004) analisou como duas coleções de materiais didáticos apresentam o ensino de gramática. São elas: *Português: Leitura, Produção e Gramática*, de Leila Louar Sarmiento (2002) e *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2002). Foram seleccionados os volumes destinados à 5ª e à 6ª série, sendo analisado o conteúdo referente a nomes (substantivo e adjetivo). Nessa pesquisa, foi verificado que os autores dos livros didáticos evidenciam uma prática de gramática teórica e normativa, com poucas inserções de atividades reflexivas.

Ribeiro (2011) analisou as condições de produção do objeto de estudo (a gramática no livro didático), buscando compreender a ima-

gem de língua de conhecimento linguístico e de leitor presentes no livro didático, tentando responder à seguinte questão: como o saber gramatical é didatizado pelo livro didático? Ribeiro chegou à conclusão de que a gramática ainda é quem “comanda” o ensino, que o conhecimento linguístico presente nas propostas ainda se resume em estudar uma gramática fechada em conceitos e regras simplificadas e banalizadas, por meio de exercícios para que o leitor identifique fatos gramaticais.

Precioso e Abreu-Tardelli (no prelo), por sua vez, investigam o modo como os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático-2014, abordam o ensino de gramática, partindo da comparação entre a proposta dos manuais quanto ao ensino da gramática e o que se efetivou no livro do aluno, mais especificamente em relação ao tratamento dado ao ensino da oração adjetiva. Segundo as autoras, de maneira geral, a análise das atividades sobre a oração subordinada adjetiva demonstrou que predominam nos livros didáticos as atividades de gramática teórica, já que eles exploram essencialmente a apropriação de metalinguagem e de nomenclatura referentes ao tema. No entanto, as autoras identificaram também atividades explorando a gramática descritiva. Entretanto, segundo as autoras, essas atividades normalmente apresentam exemplos descontextualizados e textos artificiais, além de serem exercícios mecânicos sobre a língua. O conhecimento das unidades e regras da língua associado à reflexão sobre o funcionamento dos aspectos linguísticos no texto acontece com frequência bem inferior às atividades de nomenclatura e metalinguagem.

Saindo dos livros e adentrando a sala de aula, Aparecida (2006) investiga como a inovação é produzida em aulas de gramática. No

trabalho efetivamente realizado na sala de aula, foi constatado que os professores que estão tentando inovar sua prática de ensino de gramática desenvolvem a análise linguística somente com categorias da gramática tradicional, ainda que as demandas de inovação proponham também o trabalho com outras categorias, como as da gramática funcional ou linguística de texto.

A apresentação dessas pesquisas atuais objetiva evidenciar como a relação gramática, ensino e livro didático tem sido objeto de estudo, e outros trabalhos de pesquisa também merecem destaque, como Fernandes (2010) e Santos (2000), para citar alguns.

Apresentaremos, em seguida, a análise feita de uma obra didática da década de 30. Esse interesse pelas obras voltadas ao ensino da gramática da primeira metade do século XX serem tomadas como fonte de pesquisa se deu pela escassez em análises de livros desse período, uma vez ser mais comum pesquisas de materiais didáticos pós-década de 70. Acreditamos que as análises dessas obras possam nos dar pistas sobre a abordagem da língua e da tradição gramatical em sala de aula, uma vez que acreditamos, como já dito, que as obras didáticas podem ser vistas como fontes prescritoras do trabalho docente. Assim, apresentaremos em seguida, a metodologia e a análise de uma obra como um ponto de partida para essa reflexão.

Metodologia e seleção dos dados: uma visita ao passado

A metodologia usada para este trabalho é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. A pesquisa qualitativa, para Guba e Lincoln (2004), é um campo de investigação que engloba formas de conhecer que são históricas, comparativas, observacionais e interacio-

nais. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por apresentar dados não numéricos que são analisados, utilizando-se, prioritariamente, métodos não estatísticos, e a linguagem deve ser considerada como elemento fundamental para as análises. Também fazemos uma pesquisa de cunho bibliográfico (Gil, 2002; Marconi e Lakatos, 2003), pois se baseia na análise de materiais que já se tornaram públicos, como manuais de ensino ou livros didáticos.

Para a seleção dos dados, tivemos acesso ao acervo de livros didáticos do Acervo Histórico do livro escolar (AHLE) da Biblioteca Monteiro Lobato. Esse acervo continha 4.559 títulos de livros, e fizemos uma pré-seleção de 211, sendo eles referentes ao que hoje é o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio no Brasil e os relacionados ao ensino de gramática de modo geral. Essa pré-seleção foi feita por documento do próprio acervo que consiste na listagem e classificação de todos os livros do acervo.

O AHLE não possui o acervo digitalizado. Assim, fez-se necessário que providenciássemos a digitalização de parte dos livros selecionados para que pudéssemos iniciar as análises. Dentre os 211 livros selecionados, seis deles foram fotografados pela pesquisadora no dia 8 de outubro de 2013 no Acervo Histórico do Livro Escolar na Biblioteca Monteiro Lobato, situada na Rua General Jardim, 485 na cidade de São Paulo. Os livros fotografados foram: Pereira (1933), Motta (1936), Reis (1932), Doria (1931), Cintra (1921) e Romano (1926). Desses, selecionamos três para uma análise inicial. Foram eles: Pereira (1933), Motta (1936) e Reis (1932), todos da década de 30. Desses três livros, apresentaremos aqui a análise do livro *Textos para corrigir* de O. de Souza Reis (1932).

Procedimentos e resultados da análise de uma obra de 1932

Foram tiradas sete fotos do livro em questão. Dessas sete fotos, uma é da capa, duas são do prefácio, uma do prefácio da 2ª edição, duas das atividades propostas no livro e uma da bibliografia. Acreditamos ser suficiente a análise de sete páginas de atividades, uma vez que em todo o restante das páginas do livro, as atividades se repetem da mesma forma.

Para a análise do prefácio, partimos de alguns aspectos do modelo de análise de texto do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999) e Machado & Bronckart (2009), em que se considera: o contexto sociohistórico mais amplo, o contexto de produção do texto, o plano global e as marcas linguísticas que evidenciam identificar os protagonistas postos em cena no texto.

Fizemos, assim, a leitura do plano global do texto, dividindo-o em tópicos abordados e, em cada tópico, selecionamos os protagonistas da ação explicitada na oração.

O livro *Textos para corrigir* teve sua impressão em 1932. O autor Otelo de Souza Reis é considerado um dos filólogos reconhecidos da primeira metade do século XX. Para compreendermos melhor esse contexto, vale lembrar que, na década de 20, no Brasil, diversas reformas pedagógicas estaduais surgem em diferentes estados e, na década de 30, é criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão de suma importância para o planejamento das reformas nacionais. Com o fim da Primeira República (1889 a 1930), na década de 30, começa a era Vargas e inicia-se a demanda por uma melhor escolarização principalmente nos segmentos urbanos (ARANHA, 1996), pois, nesse período, o Brasil continua no processo de industrialização.

zação e urbanização. Vale a pena lembrar também que, após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos começam a se impor como potência mundial.

Na visualização do plano global dos prefácios (o da primeira e o da segunda edição), os papéis do professor, do aluno e do método de ensino de língua portuguesa merecem destaque.

No prefácio da primeira edição, o autor dedica o livro aos docentes de língua portuguesa (LP), com a intenção de simplificar o trabalho dos professores para que eles não precisem inventar exercícios. Há assim um pressuposto de que o trabalho do professor é uma atividade que demanda a criação de exercícios e que o autor espera contribuir para o desempenho dessa atividade:

“...são frequentemente organizados pelos docentes de língua materna, a quem vae elle dedicado e cujo trabalho se destina a simplificar, supprimindo o esforço da invenção.”

O autor se apresenta também como professor, colocando-se assim como um par que visa a contribuir para os demais colegas:

“... com que suppomos prestar relevante serviço aos professores, nossos prezados colegas”. (Prefácio)

O aluno é apresentado como aquele que pesquisa, investiga e indaga. Isso pode ser visto no excerto que segue, ao explicitar o modo como os exercícios são distribuídos no livro: não por seções de itens gramaticais específicos, mas de modo com que o aluno tivesse que pesquisar e analisar cada oração:

“A separação dos exercícios, de sorte que em um capítulo viessem, por exemplo, os erros de colocação, em outros os de flexões verbais, e assim por diante, viria mecanizar a correção, abolindo o útil e fecundo trabalho de pesquisa, indagação e crítica.” (p.6)

Segundo o autor, todas as orações utilizadas nos exercícios foram retiradas de provas dos alunos, artigos, notícias de jornais, cartazes de anúncios, discursos proferidos, livros e da língua viva e corrente. Vemos então uma preocupação, já na época da publicação desse material, com o uso em sala de aula de gêneros textuais autênticos, tanto orais quanto escritos, gêneros que apresentam o uso vivo da língua:

“Colhemol-os em provas de alumnos, em artigos e notícias de jornaes, em cartazes de annuncio, em discursos que ouvimos, emfim na lingua mais viva e mais corrente que se possa imaginar.” (p.6)

Pelo que o autor apresenta, o objetivo do livro era oferecer exercícios para que fossem usados em uma revisão, uma verificação do aprendizado dos alunos. Assim, é um livro para uso em um momento em que a língua e as regras em questão já haviam sido apresentadas, como podemos ver pelo excerto que segue:

“Os exercicios aqui offerecidos destinam-se principalmente á revisão do curso e podem servir como tests para se verificar o aproveitamento real dos discipulos” (p.6)

A modalização apreciativa (excelente) utilizada pelo autor sobre o método por ele usado, ou seja, o de deixar os alunos corrigirem

textos errados é ainda mais valorizada quando justifica que o mesmo método é utilizado por professores estrangeiros (franceses, ingleses e americanos), usando esses professores para validar a proposta apresentada.

“Os professores nacionaes, como os francezes, os inglezes e os americanos, para citar apenas os que nos são familiares, têm em grande conta o trabalho de correcção effectuado pelos discipulos em textos errados, e a larguissima diffusão do methodo parece indicar sua excellencia”. (Prefácio)

No prefácio da 2ª edição, o autor avalia que seu livro foi bem aceito pelos professores, e isso foi devido ao objetivo a que se propôs: o de ser um bom auxiliar nas aulas de língua portuguesa:

“A benevola acolhida que teve, da parte dos Srs. professores, este livrinho, indicou muito claramente que nelle viram precioso auxiliar para as aulas praticas da lingua vernacula” (Prefácio da 2ª edição).

Na 2ª edição, segundo Reis, foram colocadas 300 novas frases retiradas de jornais que não seguem em sua redação a norma padrão de prestígio. Para o autor, esse uso acaba por deseducar o gosto do público, como podemos ver pelo excerto:

“A parte nova consta de 300 phrases, quasi todas colhidas em varias fontes, principalmente em alguns jornaes, que porfiam em ter a palma da má redacção, deseducando o gosto do publico” (Prefácio da 2ª edição).

Assim, podemos perceber, pela análise dos prefácios, que o livro, publicado há mais de 80 anos, revela questões bastante atuais em

relação ao ensino da língua portuguesa e o trabalho docente, tais como: o uso de textos autênticos que possibilitam verificar o uso da língua em contextos reais e a noção de que o trabalho docente vai além da sala de aula, pois o professor deve preparar atividades a ser desenvolvidas em sala, o que demanda um tempo bastante grande que o autor se propõe a colaborar.

Apesar disso, as frases apresentadas ao longo da obra para serem corrigidas são descontextualizadas, mostrando que o autor desconsidera o contexto de produção e de circulação dos textos, tal como vemos nos exemplos abaixo:

Orações 1 e 2:

1. *Quereis ser elegante? Vista-se na alfaiataria Tal, à rua dos Ouvires.*
2. *Quer ser elegante? Ide à alfaiataria Tal, onde encontram-se as melhores casimiras.*

Oração 3:

3. *Si pudessem haver tres linhas de bonde nesta rua, talvez melhorassem as condições do trafico.*

Oração 12:

12. *Eu estou te vendo d'aqui, Maria. - Tambem estou lhe vendo, D. Rosa.*

Podemos inferir pelo contexto das frases acima que provavelmente as orações foram retiradas de: anúncio publicitário (frases 1 e 2) e diálogo entre vizinhas (frase 12). A frase três parece ser de conversa ou fala retirada de entrevista ou ainda de conversa cotidiana. Mesmo sem o contexto específico, a preocupação de trazer

exemplos do cotidiano merece destaque. Esses exemplos, no entanto, são para serem corrigidos segundo a norma culta da língua. Nesse sentido, há um ensino condizente com a época e muito semelhante com o que ainda é hoje criticado pelos autores aqui mencionados (FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2008; POSSENTI, 1996/2010) e o que parece ser ainda bastante propagado nos materiais didáticos, segundo as pesquisas aqui expostas anteriormente apresentaram.

Considerações finais

A análise mostrou uma possível visão do ensino da gramática há 80 anos através de um livro didático escrito por um filólogo. Recuperando as questões formuladas no início do trabalho, podemos concluir que as pesquisas mais recentes têm uma grande preocupação em verificar o que é feito nas aulas de gramática e o que os livros didáticos e o que os textos planejadores do trabalho de ensino apresentam como propostas de ensino de gramática. Pudemos compreender também que alguns dos autores de base no Brasil, como Franchi, Possenti e Travaglia, defendem a ideia de uma aula cujo objetivo da gramática seja instrumentalizar o aluno e não apenas o aprendizado de regras.

Dessa forma, podemos concluir que há uma necessidade de o futuro professor de língua portuguesa rever, em sua prática didática, o velho conceito de *certo* ou *errado* em relação à norma gramatical. A análise dos livros nos mostrou que esse tipo de atividade era corriqueira nos exercícios propostos, uma vez que eram desconsideradas as variantes da língua, mesmo com os exercícios sendo de situações reais. No entanto, a preocupação em compilar orações reti-

radas de contextos autênticos tanto escritos quanto orais (trechos de conversas, por exemplo) e, portanto, um olhar sincrônico sobre a língua em uso é bastante revelador para um período em que os estudos da língua não tinham ainda a influência da Linguística tal como difundida hoje, mesmo se levando em consideração que o objetivo fosse a correção segundo as regras normativas.

Se pensarmos que, ainda hoje, fazem-se exercícios de correção de frases isoladas, e não necessariamente retiradas da língua em uso, a perspectiva apresentada na obra parece bastante inovadora.

Assim, essa análise pretende contribuir para iniciar uma reflexão sobre a gramática e seu ensino levando-se em conta os agentes da atividade docente (professor, alunos, material didático) dentro de uma abordagem complexa de trabalho docente (MACHADO, 2004), considerando também obras didáticas que acabaram se dispersando no tempo, pois, como vemos, elas podem revelar um início de abordagem que considera o uso da língua em contexto e podem nos dar pistas para revertermos nossas práticas atuais e refletirmos sobre o que era e sobre o que é feito em relação ao ensino gramatical.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé (2007). *Muito além da gramática*. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola.
- APARECIDA, Ana Silvia Moço (2006). *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*, Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos de Linguagem.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (2000). *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2ª ed.

- BAGNO, Marcos (2013). *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola.
- BRONCKART, Jean-Paul (2013). *Un réexamen des rapports entre genre textuel et système de la langue, aux plans théoriques et didactiques*. Minicurso ministrado em 3/9/2013 no VII SIGET, Fortaleza. (Notas de Lília Santos Abreu-Tardelli).
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- CINTRA, F. Assis (1921). *Questões de Português*. Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- DORIA, A. de Sampaio (1931). *Como se aprende a língua*. 6ª edição; companhia Editora Nacional.
- FERNANDES, Marly Aparecida (2010). *A leitura do livro didático de língua portuguesa de ensino médio*, Universidade Estadual de Campinas – Instituto de estudos da linguagem.
- FRANCHI, Carlos (2006). *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”*. 2ª edição; Editora Parábola.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4º ed. São Paulo: Atlas.
- MACHADO, Anna Rachel (2004). *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Organização Anna Rachel Machado. Londrina: Eduel.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e Educação*. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Cristóvão (Orgs.). Campinas: Mercado de etras, pp. 31-77.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5º ed. São Paulo: Atlas.
- OTTA, Qthoniel (1936). *Selecta Moderna*. 5ª edição; Companhia Editora Nacional.
- MOURA, Renata Boregas Santini de (2004). *Abordagem gramatical nos livros didáticos: análise e sugestões*. Universidade de Maringá – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte.

- PEREIRA, Eduardo Carlos (1933). *Grammatica Historica*. 8ª edição; Companhia Editora acional.
- POSSENTI, Sírio (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- RECIOSO, Aliana C.; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (prelo). *O papel da gramática em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre o ensino da oração subordinada adjetiva*. Signum. Estudos da Linguagem, vol 17, n.2.
- REIS, O. de Souza (1932). *Textos para corrigir*. Compilados pelo professor Reis O. de Souza. 5ª edição; Livraria Francisco Alves.
- RIBEIRO, Camila Oliveira (2011). *A gramática nos livros didáticos de ensino médio sob a perspectiva histórico discursiva*.
- ROMANO, Raul (1926). *Pequenas Lições de Português*. Livraria Zenith.
- SANTOS, Wilson James Bernardo dos (2000). *Relação Sujeito/língua para o ensino do português no Brasil (Um estudo sobre parâmetros curriculares e livros didáticos)*. UNICAMP – Instituto de Linguagem.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2008). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12ª edição; Editora Cortez.

Representações sobre a Leitura e a Escrita de Textos Acadêmicos em Curso de Formação de Professores: Contribuições para o Processo de Didatização das Práticas Discursivas Acadêmicas³

Juliana Alves Assis

juassis@terra.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, Brasil.

Resumo

Neste trabalho, toma-se como campo de estudo o processo de inserção em práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos vivenciado por alunos dos períodos iniciais de curso de licenciatura em Letras em uma universidade brasileira, tendo em vista oferecer contribuições para a didatização do discurso acadêmico. Assumindo-se as contribuições da teoria das representações sociais (Moscovici, 2003; Py, 2000, 2004), do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) e dos estudos do letramento acadêmico (Street, 2003; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2011), pretende-se, por meio da análise de respostas a questionário aplicado no início do curso, identificar as principais representações dos estudantes sobre “leitura”, “escrita” e “práticas discursivas acadêmicas”, avaliando seus impactos no processo de formação em curso. Os resultados obtidos no estudo fortalecem a defesa da estreita relação entre as represen-

³ Trabalho realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

tações dos estudantes, a abordagem do objeto de ensino, os procedimentos levados a efeito na interação professor/aluno e a aprendizagem da leitura e da escrita acadêmicas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Leitura. Escrita. Representações Sociais.

Introdução

A discussão trazida a este texto resulta das ações iniciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Brasil, o qual se propõe descrever e analisar o processo de formação inicial de estudantes universitários da área de Letras (licenciatura em Português), tendo em vista sua inserção nas práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos, a partir do acompanhamento de grupo de alunos ingressantes no Curso de Letras da PUC Minas⁴ no 1º semestre de 2014, desde o seu primeiro mês na universidade e durante os quatro anos dessa formação. Trata-se, nessa medida, de empreendimento investigativo de caráter longitudinal, que pretende, por meio de suas várias etapas e de diferentes expedientes e instrumentos metodológicos, oferecer um conjunto de orientações para o processo de didatização do discurso acadêmico na universidade.

Os dados aqui trazidos, conforme se pode depreender das informações fornecidas acerca desse projeto de pesquisa em andamento, referem-se apenas ao primeiro ano da formação dos sujeitos acompanhados.

⁴ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil).

Dos 31 alunos ingressantes no curso em questão no início de 2014 (todos convidados a integrar a pesquisa), 14 se dispuseram a dela participar, anuindo, nessa medida, às seguintes atividades previstas: preenchimento de questionário; produção de diário sobre as experiências com a escrita; participação de grupos de discussão; disponibilização de textos produzidos no âmbito das disciplinas e demais atividades universitárias.

Para esta contribuição, serão discutidos tão somente dados de questionário aplicado no 1º semestre de 2014, os quais serão abordados buscando-se identificar representações desse grupo de universitários sobre “leitura” e “escrita”, sobretudo na esfera acadêmica, avaliando seus impactos no processo de formação em curso. Tal objetivo é assumido com base na assunção de que o (re)conhecimento dessa realidade deve informar sobre (e orientar) o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade.

Solo teórico

Inúmeros são os trabalhos que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao estudo das especificidades das práticas de leitura e escrita na universidade, alguns deles tendo como meta, inclusive, a partir de seus resultados, propiciar condições mais adequadas para a inserção dos estudantes no universo social e discursivo das instituições de ensino superior.⁵

Na base de muitos desses trabalhos, está a premissa de que as competências para a leitura e a escrita acadêmicas se desenvolvem a partir da vivência dos estudantes com as/nas práticas discursivas

⁵ Citem-se, por exemplo: Assis (2014b); Assis; Lopes; Mata; Silva (2010); Assis; Mata (2005); Matencio (2002); Kleiman (2001); Grossmann; Boch (2002); Motta-Roth (2007); Pollet (2001); Silva; Mata (2002); Dabène; Reuter (1998).

e sociais do espaço de formação do ensino superior, o que se concebe contrariamente à ideia de que as competências para a leitura e a escrita, quaisquer sejam seus usos, estariam já plenamente adquiridas pelos estudantes quando estes chegam aos estudos superiores, conforme criticam Dabène e Reuter (1986).

Assim, ainda que se admita que muitos estudantes terminem a educação básica com lacunas e/ou deficiências em sua formação para a leitura e a escrita, é preciso ter em conta que grande parte das dificuldades por eles enfrentadas ao ingressarem no ensino superior e, muitas vezes, ao longo de toda a trajetória na universidade, são inerentes à etapa de formação em que se inserem.

A aposta que se faz, portanto, é que está em jogo a compreensão, por parte dos estudantes do ensino superior, dos processos interacionais, dos papéis comunicativos, das estratégias e recursos por meio dos quais se dá materialidade a um projeto de ação linguageira na esfera acadêmica, o que demanda a vivência – e a reflexão sobre essa vivência – dos sujeitos nesse espaço social da atividade humana. Assim, em coro com Matencio (2008, p. 555), entende-se que as competências em questão pressupõem habilidades construídas “pelo sujeito como esquemas de ação e modelos estáveis de representação mental, à luz de padrões interacionais também estabilizados”. Isso significa assumir, em consonância com as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmicas deve ser vivenciado tomando-se textos empíricos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento nas esferas de troca social.

Considerado esse ponto de vista, este trabalho ampara-se na concepção de letramento como práticas sociais fundadas no (e pelo)

uso da escrita e da leitura (Street, 2003; Kleiman, 1995), reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, em cuja atualização os discursos são postos em funcionamento. Desse modo, entende-se que o letramento varia em função do sistema de referências culturais, ideológicas e materiais que o tipifica e condiciona. À luz desse quadro, as práticas de letramento acadêmico são concebidas como espaço de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem.

No processo de letramento acadêmico, algumas dificuldades parecem ser recorrentes entre os alunos, seja na leitura, seja na escrita, conforme têm demonstrado diferentes estudos (Assis, 2014a; Assis; Boch; Rinck, 2012; Delcambre; Lahanier-Reuter, 2011; Grossmann; Boch, 2002; Reuter, 1998, dentre outros). Dentre elas destacamos, por exemplo, com base nos estudos citados: a assunção de uma postura de autor (*ethos* científico); o gerenciamento de vozes (articulação entre/com os discursos de outrem); o uso de normas técnicas; a atividade de sumarização; a identificação das estratégias responsáveis, no texto acadêmico, pela construção de legitimidade do que é dito.

Defendemos que as representações dos estudantes sobre a esfera acadêmica, suas práticas e os gêneros do discurso que nelas emergem concorrem para essas dificuldades, razão pela qual temos feito a aposta de que a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961, 2003; Abric, 1986, dentre outros) pode ajudar a flagrar e a compreender alguns nós do processo de ensino e aprendizagem em foco, principalmente porque, com frequência, ele é marcado pelo confronto – embora nem sempre de forma explícita – entre saberes

oriundos de diferentes grupos e espaços sociodiscursivos e aqueles legitimados pela instância de formação.

Partimos, portanto, do princípio de que as representações sociais condicionam fortemente os processos de ensino e de aprendizagem, quer no que respeita ao seu desenvolvimento, quer no que se refere à sua eficácia (Dabène, 1996, 2002; Onillon 2006). Elas funcionam, como bem define Py (2000), como uma espécie de micro-teoria simples e econômica por meio da qual interpretamos um conjunto indefinido de fenômenos. Nessa condição, orientam as participações dos sujeitos nas atividades de interação e modelam sua identidade em relação ao grupo que integram.

No trabalho de análise das representações sociais, temos tomado como *corpus* de análise o discurso produzido em situações de interação *in praesentia* ou *in absentia*, com base na premissa de que as representações sociais sejam inferíveis pelas operações textual-discursivas empreendidas pelos sujeitos, tendo em vista os recursos nele empregados e as estratégias postas em cena. Encarando, nessa medida, o discurso como o lugar de expressão das representações sociais, temos investido particularmente no exame do processo de referenciação, considerando que também a construção de referentes é orientada por representações dos objetos de estudo e de ensino (Assis, 2014b).

O que revelam os dados da pesquisa

O questionário utilizado nessa primeira etapa da pesquisa compõe-se de 26 questões,⁶ em sua maioria abertas, que visam traçar um

⁶ Grande parte das questões que integram esse instrumento esteve presente em instrumento utilizado em pesquisa anterior, cujos resultados par-

perfil desse grupo relativamente à sua relação cotidiana com a leitura e a escrita, dentro e fora da universidade, considerados, principalmente, os efeitos dos primeiros meses de contato dos estudantes com os textos teóricos estudados, seja em atividades de leitura, seja em atividades de escrita.

O grupo de estudantes participante da pesquisa compõe-se, como já assinalado, de 14 pessoas, das quais 71% se encontram na faixa etária entre 18 e 22 anos. Os demais estudantes têm menos de 30 anos. Para todos eles, trata-se da primeira experiência em curso universitário.

Dessas 26 questões, tomam-se, para discussão, as de número 20 a 23 do questionário, usadas como recurso para a apreensão das principais representações acerca da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Todas essas questões foram redigidas de modo a incitar o estudante a registrar palavras ou expressões que mais prontamente lhe viessem à cabeça acerca das práticas de leitura, leitura acadêmica, escrita e escrita acadêmica, respectivamente. Sobre elas, assinale-se, ainda, que foram formuladas com base na premissa de que a metodologia de coleta de dados aparece como um ponto-chave que determina, prioritariamente, a validade dos estudos sobre as representações, ponto de vista de consenso para os estudiosos desse campo, conforme lembra Abric (1986). Nessa medida, está-se também assumindo que a escolha e a utilização dos instrumentos para apreender o objeto é o primeiro problema que se põe ao pesquisador interessado em investigar as representações.

ciais se divulgam em Assis (2014a e 2014b). Trata-se, portanto, de uma adaptação daquele primeiro instrumento, em função dos interesses da pesquisa ora em andamento.

A redação dos enunciados de tais questões, como se verá a seguir, revela uma tentativa de combinar o que se nomeia método interrogativo – coleta de manifestação (verbal ou figurativa) dos indivíduos concernente ao objeto de representação estudado – e método associativo – coleta de manifestação verbal espontânea, menos controlada, mais autêntica (cf. Abric, 1986, p. 60). Noutros termos, a organização desses enunciados, sobretudo a partir da orientação “palavras ou expressões que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro vêm à cabeça”, buscou promover condições para que os estudantes respondessem às questões de forma um pouco mais espontânea (ou menos controlada), admitindo-se, obviamente, que a plena espontaneidade é algo incompatível com a natureza da atividade em foco, moldada que é pelas injunções sociodiscursivas do instrumento questionário. Feitos esses esclarecimentos, apresentamos as quatro questões:

Questão 20 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da leitura.

Questão 21 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da leitura na universidade (a leitura acadêmica).

Questão 22 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da escrita.

Questão 23 – Escreva **três palavras ou expressões** que traduzam ideias, sentimentos ou emoções que primeiro lhe vêm à cabeça quando pensa na prática da escrita na universidade (a escrita acadêmica).

Ainda sobre as questões, assinale-se que, embora os estudantes tenham sido incitados a registrar 3 palavras ou expressões para cada questão, houve casos em que apenas 1 ou 2 palavras foram inseridas, o que explica a variação no total de palavras ou expressões registradas, compiladas em tabelas que mostram as palavras/expressões mais recorrentes para cada questão.⁷ Começamos nosso exame pelos resultados referentes às questões 20 e 21, contemplados pelas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1: Palavras ou expressões associadas à prática da leitura (Q, 20)

Palavras ou expressões	Nro de ocorrências
Prazer, bem-estar, paz	13
Lazer, distração, viagem	9
Informação, conhecimento, aprendizagem	7
Necessidade	2
Outras respostas	7
Total	38

Fonte: elaborado pela autora.

⁷ Para a organização dos dados nas tabelas, realizou-se um trabalho de interpretação das respostas obtidas, reunindo-as por proximidade e/ou equivalência. Para as tabelas de 1 a 4, a categoria “Outras respostas” contempla ocorrências únicas, o que impediu que fossem aglutinadas. Esclareça-se, por último, que, apenas para fins de organização das tabelas, efetuou-se ajuste linguístico nos dados, optando-se por adotar formas substantivas (assim, por exemplo, “prazerosa” foi registrado como “prazer”; “difícil” como “dificuldade”, “reler” como “releitura”).

Tabela 2: Palavras ou expressões associadas à prática da leitura acadêmica (Q. 21)

Palavras ou expressões	Nro de ocorrências
Dificuldade, complexidade, algo complicado	7
Tédio, cansaço	5
Conhecimento, aprendizagem	5
Necessidade de maior concentração	4
Grande extensão, necessidade de maior tempo	3
Repetição de ideias	2
Releitura	2
Outras respostas	11
Total	39

Fonte: elaborado pela autora.

Um primeiro olhar sobre os resultados apresentados, sobretudo quando se cotejam os dados das tabelas 1 e 2, oferece-nos possibilidades de interessantes reflexões sobre as representações que parecem orientar as respostas examinadas.

Primeiramente, chama a atenção, na tabela 1, o contingente de respostas que relacionam a leitura a algo provocador de sensações e sentimentos positivos (*prazer, bem-estar, paz*), possibilitador de ganhos valorizados pela nossa sociedade (informação, conhecimento, aprendizagem) e, ainda, relacionado a práticas ou situações que, em tese, não demandariam esforço ou empenho do sujeito, aqui tomadas como leves (*lazer, distração, viagem*). No exame da tabela 2, sem perder de vista o horizonte revelado pela tabela 1, ressalta-se o número de respostas a indiciar que a experiência com a leitura acadêmica é vista como penosa pelos estudantes; nessa medida a maioria das respostas dadas contempla um olhar menos positivo acerca da leitura acadêmica (*Dificuldade, complexidade, algo complicado; Tédio, cansaço*), o qual parece, também, de algum modo, ter sido orien-

tado por uma comparação com outros tipos de leitura (*Necessidade de maior concentração; Grande extensão, necessidade de maior tempo*).

Obviamente, considera-se que a própria organização das questões em discussão (20 a 23) propicia o viés comparativo, o que não significa, entretanto, esperar que a comparação se organize necessariamente pelas polarizações e diferenças, e não pelas semelhanças. Temos aí, portanto, um aspecto importante a se considerar no processo de didatização do discurso acadêmico.

Passemos, a seguir, ao que nos revelam as tabelas 3 e 4, que contemplam respostas às questões 22 e 23 do questionário, respectivamente.

Tabela 3: Palavras ou expressões associadas à prática da escrita (Q. 22)

Palavras ou expressões	Nro ocorrências
Expressão (de sentimentos, pensamentos, opiniões)	9
Dificuldade, trabalho, algo complicado	7
Prazer, gosto, algo agradável	6
Dom, legado	3
Reescrita, rascunho	2
Outras respostas	11
Total	38

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 4: Palavras ou expressões associadas à prática da escrita acadêmica (Q. 23)

Palavras ou expressões	Nro de ocorrências
Dificuldade, trabalho, algo árduo	13
Formalidade, uso da gramática padrão, normas	9
Necessidade de esforço, dedicação, empenho	6
Medo de errar	2
Outras respostas	12
Total	42

Fonte: elaborado pela autora.

É evidente, nos resultados apresentados na tabela 4, a força da representação do texto acadêmico como algo difícil, árduo, que demanda esforço e observação de normas específicas por parte do estudante, traços que também se desenham com relação à prática da leitura, de acordo com dados da tabela 2, examinada anteriormente.

É bem verdade, ainda, conforme se nota na tabela 3, que a menção à dificuldade também ocorreu em relação à prática de escrita (tomada em sentido geral, portanto com possibilidade de abarcar várias naturezas de texto), mas é flagrantemente mais ligada à escrita acadêmica.

Examinadas separadamente as informações das tabelas 20 e 22 (sobre leitura e escrita, respectivamente) e comparadas com aquelas exibidas nas tabelas 21 e 23 (sobre leitura acadêmica e escrita acadêmica, respectivamente), chama a atenção, mais uma vez, como os aspectos focalizados como referência às práticas da esfera acadêmica não revelam sentimentos, ideias ou experiências positivas dos estudantes, tais como “*prazer, gosto, etc.*”, ao contrário do que ocorreu com relação à prática da leitura e da escrita nas tabelas 20 e 22. Isso faz supor que, subjacentemente às respostas dadas, e obviamente considerando prováveis sentidos atribuídos pelos estudantes às questões em foco, residem várias representações: por exemplo, a leitura (sobretudo a literária, conforme se pode intuir a partir das respostas compiladas) como fonte de prazer, possibilidade de evadir-se, sonhar; a leitura acadêmica como algo maçante, que entedia ou oferece muitas dificuldades ao estudante.

Obviamente, admite-se que os textos podem demandar gestos de leitura diferentes, isto é, estratégias distintas conforme sua natureza. Isso não significa, no entanto, que apenas a natureza do gê-

nero materializado seja o fator definidor da maior ou menor dificuldade que a leitura ou escrita de um texto ofereça ao indivíduo. O ato de ler um poema, numa dada situação, pode ser visto como algo prazeroso e sem maiores entraves por um determinado leitor, ao passo que ler o mesmo poema, tomado como objeto de análise para a escrita de um ensaio, por exemplo, pode levar o leitor/escrevente a dificuldades não antes vivenciadas. A pretensa dificuldade, portanto, não se restringe à natureza do texto, e sim envolve o conjunto de fatores que integram a situação de leitura ou de escrita.

Outro aspecto a ser sublinhado com base na tabulação das respostas obtidas diz respeito ao fato de que, para os estudantes da pesquisa, a ação de escrever – sejam textos acadêmicos, sejam outros textos –, aparece mais vezes relacionada, nas tabelas 3 e 4, em comparação aos dados das tabelas 1 e 2, a fatores que marcam as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Sobre isso, duas hipóteses merecem ser consideradas: a primeira, inclusive amparada por respostas sistematizadas na tabela 3, alude à concepção de que saber escrever é um “dom”; em consequência, algo já dado, ou seja, algo com que se nasce ou não. A segunda remete a uma representação da escrita como “um fenômeno de transcrição do pensamento”, envolvendo uma relação harmônica, direta e transparente, entre pensamento e escrita. Estudos como os de Reuter (1998) e Delcambre e Reuter (2002), dentre outros, comprovam a força dessa representação no discurso dos estudantes universitários. Em qualquer das duas situações, está-se tomando a escrita como algo que parece não implicar um trabalho do escrevente, na medida em que seus requisitos seriam, inclusive, anteriores ao próprio ato da escrita: possuir o dom e/ou o saber sobre algo, isto

é, conhecer bem aquilo sobre o que se escreve. Acerca desse último aspecto, não se está afirmando que o conhecimento sobre o objeto do dizer não seja fundamental para a atividade da escrita, porém isso não significa entender que as habilidades de escrita se restrinjam ao conhecimento do objeto sobre o qual se escreve. Noutros termos, o saber inclui, também, o saber dizer/escrever, numa dada situação de interação.

Para concluir

A pesquisa em que se inserem os resultados aqui apresentados está, ainda, conforme mencionado anteriormente, em sua primeira etapa. Mesmo que se admita, entretanto, que o conjunto dos dados obtidos com os demais instrumentos e expedientes metodológicos previstos para os quatro anos da investigação é que permitirá, de fato, visão mais consubstanciada acerca das representações dos estudantes sobre os objetos de estudo em questão, temos, desde já, pistas importantes a serem consideradas no processo de didatização do discurso acadêmico.

Noutros termos, faz-se a defesa de que as representações sobre as práticas de leitura e escrita (acadêmicas ou não) flagradas até então precisam ser conhecidas e compreendidas pelos professores formadores e tomadas como objeto de reflexão em conjunto com os estudantes – professores em formação –, uma vez que estas podem impedir os universitários de perceberem dimensões importantes do processo de inserção/apropriação do discurso acadêmico, as quais não podem ser concebidas pela pauta do prazer, do dom ou, de outro lado, da complexidade constitutiva, intrínseca à natureza do gênero, como nos permitem apontar os dados discutidos.

Conhecer essas representações e, principalmente, assumi-las como elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem em curso é um passo decisivo para que os estudantes possam redimensioná-las ao viverem sua inserção nas práticas discursivas acadêmicas a partir da compreensão ativa responsiva – portanto, dialógica, nos termos de Volochínov (2006) – dos processos interacionais, papéis comunicativos, estratégias e recursos por meio um determinado projeto de ação linguageira se materializa na esfera acadêmica.

Referências

- Abric, Jean-Claude (1986). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Assis, Juliana Alves (2014b, a sair). Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2.
- Assis, Juliana Alves (2014a). Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia – Dossiê temático: “Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o ensino e a aprendizagem de línguas”*, Recife, v. 2, n. 14.
- Assis, Juliana Alves; Boch, Françoise; Rinck, Fanny (2012). Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1. sem.
- Assis, Juliana Alves; Lopes, Maria Angela Paulino Teixeira; Mata, Maria Aparecida da; Silva, Jane Quintiliano Guimarães (2010). Formação de professores de língua materna: algumas apostas, In: Vóvio, C. L.; Sito, L. S., De Grande, P. B (Org.). *LetramentoS: rupturas, deslocamentos e reper-*

- cussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Assis, Juliana Alves; Mata, Maria Aparecida da (2005). A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: Kleiman, Angela Bustos; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 181-202.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, São Paulo: EDUC.
- Dabène, Michel (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: Dabène, Michel. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: INRP & de Boeck.
- Dabène, Michel (2002). Iletrismo, práticas e representações da escrita. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 13-22, 2. sem.
- Dabène, Michel; Reuter, Yves (Éds.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur*. *Lidil*, 17, Grenoble: Université Stendhal.
- Delcambre, Isabelle; Lahanier-Reuter Dominique (2011). *Discours d'autrui et littéracies universitaires: qu'en disent les étudiants en sciences humaines ?* Communications Internationales avec actes (ACT).
- Delcambre, Isabelle; Reuter, Yves (Éds.) (2002). *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. *Pratiques*, Metz: Cresef, n. 113-114.
- Grossmann, Francis; Boch, Françoise (2002). Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2. sem.
- Kleiman, Angela B. (Org.) (2001). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Kleiman, Angela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2002). Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2008). Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Ling. (dis)curso [online]*, v. 8, n. 3, p. 541-562.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, Serge (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Motta-Roth, Désirée. (2007). Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. *33rd International Systemic Functional Congress – LAEL/PUCSP, 2007*, São Paulo, SP. Barbara, L.; Berber Sardinha, T. (Eds.). *Proceedings...* São Paulo: LAEL/PUCSP. v. 1, p. 828-860. Disponível em: http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 9 maio 2009.
- Oillon, Sandrine (2006). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne: Peter Lang.
- Pollet, Marie-Christinne (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Py, Bernard. Pour une approche linguistique des représentations sociales (2004). *Langages: Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, 154, Larousse: Paris.
- Py, Bernard. Représentations sociales et discours (2000). *Questions épistémologiques et méthodologiques. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, p. 5-20.
- Reuter, Yves (1998). L'écrit et le discours de recherche. *Lidil*, n. 17, Grenoble: Université Stendhal, p. 11-26
- Silva, Jane Quintiliano Guimarães; Mata, Maria Aparecida da (2002). Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino

da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.123-133.

Silva, Jane Quintiliano Guimarães; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (2005). Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: Kleiman, Angela B.; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 245-266.

Street, Brian (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), p. 77-91.

Volochínov, Valentin [Bakhtin, Mikhail Mikhailovich] (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. Original publicado em 1929.

El lenguaje escrito en las asignaturas del primer ciclo de la formación superior

María Ignacia Dorronzoro
mignaciak@gmail.com
Universidad Nacional de Luján
Argentina

Resumen:

Como sabemos, las preocupaciones relativas a los problemas que, en términos generales, se vinculan con la lectura y la escritura en el contexto de la educación superior han ganado espacio en la escena universitaria desde hace ya muchos años. La División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLU, viene llevando a cabo, desde hace tiempo, acciones específicas orientadas a atender distintos aspectos del problema. En este sentido, desde el área de Prácticas Académicas del Lenguaje de esa División se desarrolla en la actualidad una línea de acción que hemos denominado *Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación*, espacio destinado, en principio, al trabajo con los profesores y auxiliares del primer ciclo de la carrera, y en el cual se procura integrar sus reflexiones y aportes específicos con aquellos de los especialistas del área de Prácticas del Lenguaje. Efectivamente, con este programa se pretende generar un ámbito para la reflexión y el debate compartidos acerca de prácticas de enseñanza que consideran la relación entre los contenidos disciplinares y las formas del discurso mediante las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo

del saber. Las actividades realizadas en este marco tienen como principal finalidad el diseño de situaciones puntuales de intervención didáctica orientadas a la articulación de los contenidos disciplinares de las asignaturas del primer ciclo de la carrera con las prácticas del lenguaje escrito. El objetivo de esta comunicación es, justamente, presentar el proceso mediante el cual se arribó a la designación de determinados “objetos a enseñar” en el marco de las situaciones didácticas diseñadas conjuntamente con los docentes. Es preciso señalar que este proceso toma como principal insumo una serie de encuestas realizadas a los docentes del primer año de la carrera y encuentra sus fundamentos teóricos en el Interaccionismo Sociocultural.

Palabras clave: lectura –escritura- educación superior- contenidos disciplinares- situaciones didácticas.

Introducción

Las prácticas de lectura y escritura académicas ocupan un lugar fundamental en la agenda de la educación superior ya que, como sabemos, para ingresar y permanecer en una determinada comunidad disciplinar, el estudiante necesita leer y escribir textos propios de ese campo del saber. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, cuando entran en la educación superior los estudiantes no tienen porqué dominar estas prácticas del lenguaje escrito sino que, debido a la especificidad que ellas adoptan dentro del contexto, es la universidad la que debe hacerse cargo de enseñarlas.

Efectivamente, entendemos, desde la perspectiva del Marco Sociocultural (Vigotski, 1977, 1988, Wertsch, 1988, Kozulin, 2000) que

la lectura y la escritura son prácticas sociales que varían en función de los contextos de actividad en los cuales se llevan a cabo. A partir de estos principios, la educación superior se presenta como un contexto particular, -caracterizado por la actividad de producción y comunicación de conocimientos-, con el que se articulan prácticas específicas del lenguaje. El compromiso de la universidad consiste, entonces, en asumir la enseñanza de las particularidades que caracterizan la producción e interpretación de los textos que circulan en el ámbito disciplinar al cual el estudiante pretende ingresar. Así, creemos que es la institución la responsable de favorecer la adaptación del estudiante al sistema de comunicación del saber propio del contexto, asumiendo que el desarrollo de las capacidades discursivas debe llevarse a cabo de manera simultánea e interdependiente con la adquisición de saberes disciplinares.

De esta concepción se desprende la importancia del trabajo pedagógico docente que permita a los estudiantes, sobre todo a los que se encuentran en el primer ciclo de su formación, apropiarse de los discursos universitarios en tanto vectores del saber, es decir, como objetos que concretizan el sistema de construcción y comunicación del conocimiento en el contexto académico. En este sentido, desde el área de Prácticas Académicas del Lenguaje de la División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente de la UNLu se desarrolla en la actualidad una línea de acción que hemos denominado *Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación*. Con este programa, -dirigido en principio a profesores y auxiliares del primer ciclo de la carrera-, se pretende generar un espacio para la reflexión y el debate compartidos acerca de las prácticas de enseñanza que consideran la relación entre los conte-

nidos disciplinares y las formas del discurso mediante las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber. Así entonces, las actividades realizadas en este marco tienen como principal finalidad el diseño de situaciones puntuales de intervención didáctica orientadas a la articulación de los contenidos de las asignaturas del primer ciclo de la carrera con las prácticas del lenguaje escrito propias del contexto.

El objetivo de esta comunicación es, justamente, presentar el proceso mediante el cual se arribó a la designación de determinados “objetos a enseñar” en las situaciones didácticas diseñadas conjuntamente con los docentes. Así, en primer lugar nos detendremos en las distintas instancias de intercambio con los docentes en cuyo marco se problematizaron algunas situaciones de enseñanza con el propósito de que la comprensión y la producción escrita fueran consideradas como parte constitutiva del aprendizaje de los contenidos disciplinares. Finalmente, presentaremos algunas reflexiones que, desde nuestra perspectiva, deberían considerarse en el diseño de estas intervenciones didácticas.

Conceptualización de los ejes de trabajo

El punto de partida de este proceso fue una encuesta⁸ realizada a profesores y auxiliares de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu (Introducción a la Problemática Educacional, Fundamentos Filosóficos de la Educación y Psicología General y Social). Las preguntas estaban orientadas al relevamiento y delimitación de algunos de los problemas

⁸ Ver anexo

que enfrentan estos docentes en sus clases cuando los estudiantes actúan como lectores o escritores de textos. Los datos arrojados por esta indagación fueron sistematizados y presentados a los encuestados en una serie de encuentros grupales, en cuyo marco se realizaron ajustes a las conclusiones provisionales que habíamos elaborado tras el análisis, y se conceptualizaron dos ejes de reflexión en función de las coincidencias observadas entre las respuestas dadas desde las tres asignaturas.

En este caso, por razones de espacio, nos ocuparemos únicamente del primero de estos ejes, conceptualizado a partir del cruce de los datos relativos a tres preguntas de la encuesta entre los cuales creímos pertinente establecer relaciones.

Así entonces, la primera de las preguntas considerada (preg.1) indagaba sobre las instancias de las asignaturas en las que se trabaja con los textos, y sobre el tipo de tareas propuestas en esas instancias. En este caso todos los docentes encuestados afirmaron *trabajar con los textos propuestos en sus bibliografías tanto en las clases teóricas como en las prácticas*. Asimismo coincidieron en el tipo de trabajo que, en líneas generales, llevan a cabo y que está fundamentalmente centrado en un *análisis del material bibliográfico orientado al establecimiento de relaciones entre contenidos y, específicamente, a una articulación de la teoría con la práctica*.

Las otras preguntas de la encuesta consideradas en este caso son aquellas que indagaban sobre las actividades de lectura y de escritura que, según la opinión de los docentes, plantean más dificultades a los alumnos en sus prácticas de estudio (preg. 2 y 5). También en estos casos se observaron fuertes coincidencias entre todos los do-

centes encuestados quienes señalaron como particularmente difíciles aquellas *tareas en las que se requiere el establecimiento de relaciones entre ideas o bien, entre conceptos teóricos y situaciones concretas*. En este caso resulta pertinente agregar que estas apreciaciones de los docentes se ven confirmadas por expresiones de estudiantes de la carrera que, al ser interrogados - en el marco de entrevistas realizadas por alumnos avanzados-, sobre las operaciones intelectuales más costosas y complicadas, señalaron mayoritariamente aquellas de *relacionar, comparar y dar ejemplos*.

Desde nuestro punto de vista las respuestas a estas tres preguntas se relacionan ya que todas ponen de manifiesto, en primer lugar, una de las particularidades que caracterizan la lectura y la escritura dentro del campo disciplinar de las Ciencias de la Educación: *la articulación entre teoría y práctica*; característica ésta que se volvió, una vez consensuada, el primero de los ejes de reflexión de los encuentros. Como fundamento de nuestra interpretación es pertinente destacar que gran parte de los especialistas del campo disciplinar concuerda en señalar que los objetos de conocimiento de las Ciencias de la Educación están constituidos por una doble dimensión: la práctica, la realidad que se procura estudiar, como por ejemplo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el planeamiento, la gestión, etc.; y la dimensión teórica que supone una mirada globalizadora, desde los distintos marcos teóricos que intentan dar luz sobre la dinámica de procesos educativos. Al respecto Kemmis destaca que la mediación de teoría y práctica “relaciona un bagaje común de ideas teóricas entendidas en el marco de las escuelas de pensamiento, con las actividades teorizadas, reguladas como prácticas (con frecuencia en el marco estructurado de las instituciones)” (citado por Carr, 1996: 35).

Ahora bien, el análisis de las respuestas de estas tres preguntas también evidencia, desde nuestro punto de vista, una problemática vinculada con esta función particular que, según los encuestados, debe guiar la lectura y la escritura dentro del campo disciplinar. En efecto, el cruce de estos datos muestra que el establecimiento de relaciones entre ideas y, específicamente, la articulación entre teoría y práctica aparece, para los docentes, por un lado, como el *objetivo principal que orienta el trabajo propuesto para los textos*, pero, por el otro, como *un obstáculo para los estudiantes, como la principal dificultad que complica la realización de las tareas de lectura y escritura planteadas en el marco de las asignaturas*. Es decir que, si bien para los docentes la capacidad de relacionar, articular conceptos, es central en el proceso de aprendizaje de los estudiantes - de hecho todos manifiestan que en sus intervenciones procuran favorecer su desarrollo-; también reconocen que se trata de una dificultad central para los alumnos que no lograrían establecer los distintos tipos de relaciones requeridas en las diferentes instancias de transmisión del conocimiento.

Reflexión en torno a la problemática identificada

Así entonces, el trabajo llevado a cabo en estos primeros encuentros nos permitió conceptualizar la particularidad que adoptan las prácticas de lectura y escritura en el campo de las Ciencias de la Educación, como así también identificar una de las problemáticas que ella plantea. En este sentido pudimos observar que la función de la lectura y la escritura que los docentes consideran central en el proceso de apropiación de los contenidos disciplinares es la que más dificult-

tades genera, según los mismos docentes, entre los estudiantes. Frente a esta constatación nos pareció conveniente proponer una reflexión a propósito de las formas o las instancias en que *el establecimiento de relaciones* aparece en las tareas de lectura y escritura propuestas en las clases.

En este caso los docentes hicieron alusión, por un lado, a indicaciones realizadas en el marco de las explicaciones sobre los contenidos plasmados en los textos que los estudiantes deben leer. En este punto se refirieron a la necesidad de una lectura “crítica”, de “análisis”, que debería movilizar conocimientos previos en función de la identificación y comprensión de los planteos teóricos que aparecen en los textos propuestos. Se trataría de una práctica que debe permitir la atribución de sentido a los contenidos disciplinares en el contexto de las distintas perspectivas teóricas del campo.

Por otro lado, mencionaron las consignas planteadas en las evaluaciones, en las que, en general, se solicita el establecimiento de relaciones entre fuentes, o bien el análisis de determinadas situaciones a partir de ciertos marcos teóricos. En estas producciones se verían reflejados los resultados de las lecturas realizadas ya que en ellas los contenidos disciplinares –supuestamente ya comprendidos– deben relacionarse entre sí para responder una determinada consigna. En otras palabras, la escritura sería una instancia de “operacionalización” de conceptos en la cual los estudiantes deberían aplicar o transferir los conocimientos teóricos aprendidos con anterioridad al análisis de situaciones concretas o de otros textos.

En el marco de estos intercambios creímos oportuno realizar algunas observaciones con la intención de problematizar ciertos aspectos de las prácticas docentes referidas. En este sentido señala-

mos, en primer lugar, que en todos los casos parecía existir el propósito, por parte de los docentes, de contrarrestar la tendencia a desvincular la teoría de la práctica advertida en los estudiantes. Sería entonces con el objetivo de superar esta concepción según la cual la práctica es apenas la comprobación de la teoría que, creemos, plantean la transferencia conceptual de las lecturas realizadas. Para ello, la mayoría de las consignas de las producciones escritas (evaluaciones, guías de clase) solicitan el establecimiento de relaciones entre conceptos teóricos y/o el análisis de situaciones concretas a partir de los principios de una determinada perspectiva teórica

En segundo lugar y en relación con la intención percibida, creemos que en las situaciones consideradas existiría el supuesto de que para lograr el establecimiento de relaciones entre conceptos, o entre teoría y práctica bastaría, para los estudiantes, con la lectura comprensiva de los textos o bien con la explicación, por parte del docente, del contenido conceptual de la bibliografía propuesta. Efectivamente, si bien todos los docentes afirmaron trabajar en clase con los textos propuestos en sus bibliografías, este trabajo parecería circunscribirse a los contenidos conceptuales, a explicaciones que presentan ideas consideradas pertinentes para facilitar la comprensión del tema y cuya función sería la de un nexo entre lo que el alumno ya conoce y el contenido que debe aprender. Se trata de ideas que se relacionarían fácilmente con conocimientos previos ya disponibles en el alumno y que deberían servir de base para el establecimiento de relaciones con los conceptos presentados en el texto.

La reflexión conjunta que tuvo lugar a partir de estas observaciones nos permitió llegar a la conclusión de que las prácticas docentes que veníamos analizando presentaban algunas limitaciones a la

hora de favorecer el desarrollo de la capacidad de relacionar ideas entre sí en el marco de las prácticas de lectura o escritura. Es decir que existiría una distancia importante entre la función central que los docentes otorgan a la lectura y la escritura y las prácticas efectivas que los estudiantes ponen en juego.

En este sentido, asumiendo que esta operación no tiene carácter universal, se acordó que dicha articulación supone no solo el conocimiento de contenidos disciplinares, sino también el dominio de las lógicas de construcción y de comunicación de esos contenidos, el manejo de los funcionamientos del lenguaje que concretizan estas lógicas propias del campo de saber. Por último, como corolario de esta reflexión y en relación con la problemática identificada al comienzo del proceso, se planteó la necesidad de diseñar situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura favorezcan el desarrollo del establecimiento de relaciones de los contenidos disciplinares entre sí y con la realidad estudiada.

Algunas consideraciones finales

Una vez designado el “objeto a enseñar”, creímos necesario presentar algunas cuestiones teóricas que, desde nuestra perspectiva, deberían considerarse en el diseño de estas intervenciones didácticas.

Así entonces, en primer lugar nos detuvimos en *las relaciones entre pensamiento y lenguaje*. En este sentido planteamos que, desde el marco sociocultural, el lenguaje no es concebido únicamente como un medio que traduce el pensamiento, sino como una herramienta para su desarrollo, como un instrumento para la construcción del saber. Efectivamente, en este marco el lenguaje juega un papel cen-

tral en el desarrollo de las personas en general, y en los procesos de aprendizaje en particular ya que, lejos de ser entendido como el vehículo de algo que existe independientemente de él (el conocimiento en este caso), es concebido como el instrumento de realización de un proceso abstracto del que no puede ser separado por tratarse de uno de sus aspectos constitutivos. Así entonces, la apropiación de conceptos disciplinares y el establecimiento de relaciones entre ellos o con situaciones concretas, se presenta como un proceso que no se puede llevar a cabo independientemente del lenguaje. Al respecto creemos, junto con Silvestri que “Al estudiar, los alumnos no sólo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, nuevos tipos y géneros discursivos adecuados para vehiculizar esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica entonces, tanto aprendizaje conceptual como aprendizaje genérico” (Silvestri, 1998: 36).

En función de esta concepción entendemos que la consideración del complejo proceso que conduce al establecimiento de relaciones entre contenidos disciplinares supone necesariamente un trabajo explícito del docente sobre las formas del lenguaje que hacen posible los razonamientos dentro del campo del saber en cuestión. En este sentido es importante recordar que, tal como sostiene Kozulin “Tanto las ciencias como las humanidades tienen sus propios sistemas de instrumentos simbólicos de orden superior, característicos de unas áreas específicas de conocimiento. Por lo tanto, podemos hablar de distintos lenguajes disciplinarios en un sentido más formal que metafórico. La matemática, la física, la filosofía, la crítica

literaria y otros campos tienen sus propios lenguajes, es decir, sus propios sistemas para representar, organizar y operar con recursos simbólicos. Estos recursos no son arbitrarios sino que reflejan unas prácticas socioculturales objetivas que conducen a la formación de un campo de conocimiento dado. (Kozulin, 2000: 185)

Dado entonces este carácter fundamental de *instrumento psicológico* que atribuimos al lenguaje (Mercer, 2001), las intervenciones del docente deberían estar orientadas a favorecer el acceso a los usos particulares que de él se hacen dentro de la comunidad disciplinar en cuestión. En efecto, lejos de quienes sostienen que el desarrollo y aprendizaje de las capacidades de comprensión y composición dependen de la simple ejercitación y práctica, coincidimos con Hernández Rojas cuando señala que “Comprender o componer un discurso escrito no se logran por mera ejercitación y práctica en actividades sin sentido; tampoco emergen como consecuencia de una maduración ‘natural’ (...) el lenguaje escrito –en cuanto función psicológica superior avanzada- se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más. Es decir, se aprende y se desarrolla cuando se participa con ellos en ciertas prácticas socioculturales (prácticas letradas) organizadas socialmente, dentro de comunidades de lectores y escritores” (Hernández Rojas, 2005: 92)

En relación con lo antes expuesto, la segunda consideración que creímos importante realizar está vinculada con *la necesaria intervención de la escritura en las situaciones didácticas diseñadas*, aunque ya no como en su función “testimonial”, para dar cuenta de la apropiación de los conocimientos, de la conceptualización que realizó el estudiante a partir de lecturas previas. Al contrario, nuestro planteo se refiere a la función epistémica de la escritura, es decir, del uso de

esta práctica en tanto instrumento de aprendizaje. En efecto, entendemos que “una pedagogía de la escritura puede utilizarse como medio de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a aprender y a pensar críticamente acerca de cualquier materia concreta de los estudios sociales” (Giroux, 1990: 99)

En este caso entonces, la escritura complementa la lectura funcionando como una herramienta de acceso y apropiación de saberes (Pollet, 2004). Desde este punto de vista, las consignas de evaluación analizadas -que solicitan el establecimiento de relaciones entre conceptos o la aplicación de éstos a situaciones concretas-, estarían remitiendo a la representación según la cual la escritura es solo un medio para comunicar un pensamiento. Según esta idea, el paso del pensamiento al lenguaje escrito sería una operación natural, una técnica para volcar sobre el papel ideas preexistentes.

Al contrario, desde nuestra perspectiva, la producción escrita no debe ser entendida como una simple traducción del pensamiento, sino como un instrumento que permite, por ejemplo en este caso, aprender a establecer relaciones entre contenidos disciplinares y entre ellos y la realidad estudiada. Ahora bien, para que esto suceda las consignas de escritura no deberían aparecer como corolarios de la práctica lectora, sino que es necesario plantearlas de manera simultánea a ésta. Asimismo, estas tareas, en lugar de limitarse a comprobar el resultado de un proceso (como en el caso de las señaladas por los docentes) deben estar diseñadas con el propósito de guiar y facilitar los procesos de organización, reorganización, categorización de conceptos y regulación de las acciones intelectuales necesarias en la escritura, las que permiten objetivar el conocimiento y hacerlo propio.

Por otra parte, estas actividades de escritura deberían articularse con un análisis conjunto, de docentes y alumnos, de las formas de leer más pertinentes y adecuadas para los textos que circulan en la carrera. Planteamos concretamente volver a trabajar con los textos, entendidos como distintas modalidades de “puesta en escena” del saber, como formas particulares de organizar los razonamientos disciplinares que el docente se encargará de explicitar poniendo en relieve la relación indisoluble que une los contenidos disciplinares con las formas del discurso propias del campo de referencia.

En el marco de estos planteos teóricos, las disciplinas dejaron de entenderse sólo como una serie de conocimientos codificados para incluir como elementos constituyentes determinadas modalidades de pensamiento mediadas por formas propias de funcionamiento del lenguaje. En función entonces de estas consideraciones y como cierre de esta primera etapa del proceso, se acordó organizar las situaciones didácticas en torno a la operación de *explicación* por tratarse justamente de una forma del funcionamiento del lenguaje que, dentro del campo de las Ciencias de la Educación consiste, según los especialistas, en el establecimiento de relaciones entre hechos, procesos o fenómenos. La segunda etapa del proceso, que esperamos presentar pronto, estará destinada a este trabajo específico sobre los distintos tipos de explicación mediante los cuales se construyen los conceptos dentro del campo disciplinar.

Referencias bibliográficas

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

- Giroux, H. (1990). *Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós. Temas de educación.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles educativos [on line]* 2005 vol.27, nº 107, 85-117. Disponible en <http://scielo.unam.mx/scueki.-php>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España, Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Gedisa.
- Pollet, M.C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. *Pratiques* n° 121/122, 81-92
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Cántaro Editores.
- Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pleyade.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. España, Paidós.

Anexo

Encuesta escrita para docentes del primer ciclo de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu.

- ✓ **¿En qué instancias de su asignatura se trabaja con los textos de la bibliografía? ¿qué tipo de trabajo se hace?**
- ✓ **¿Qué actividades de lectura considera que resultan más difíciles para los ingresantes? ¿por qué?**
- ✓ ¿Qué textos considera que les resultan más complicados para comprender? ¿por qué?
- ✓ ¿Cree que estos textos tienen características particulares? ¿Cuáles?
- ✓ **¿Qué actividades de escritura considera que resultan más difíciles para los ingresantes? ¿por qué?**
- ✓ ¿Cree que estas dificultades obstaculizan de alguna forma el proceso de adquisición de conocimientos disciplinares? ¿por qué?
- ✓ ¿Con qué conocimientos o capacidades debería contar un estudiante para cursar su asignatura?

Gramática y escritura: una vinculación posible y necesaria

Eduardo Dotti Sueldo

eddotti@gmail.com

Institutos Normales de Montevideo / Instituto de Profesores “Artigas”,
Montevideo, Uruguay

Eleonora Peluffo Geronazzo

eleonorapeluffo@gmail.com

Instituto de Profesores “Artigas”/ Profesorado Semipresencial, Montevideo,
Uruguay

Resumen

La contribución de la gramática al desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes de ciclo básico se constituye en uno de los temas discutidos desde larga data en la enseñanza del español. En qué medida la gramática debe enseñarse pensando en favorecer el desarrollo de la escritura y no como un instrumento para la revisión final se ha vuelto un desafío para los docentes de lengua. Pensar estas cuestiones desde la didáctica significa reflexionar sobre los efectos que provoca el trabajo sistemático e integrado de estructuras lingüísticas y escritura.

El propósito de esta comunicación es presentar una secuencia de trabajo en la que se pone en evidencia de qué manera la enseñanza gramatical contribuye al desarrollo del pensamiento consciente de los mecanismos utilizados en la escritura, mediado por las actividades verbales generadas en procesos de interacción formativa (Riestra, 2006; Bronckart, 2007).

Palabras claves: Gramática, escritura, didáctica, desarrollo del pensamiento consciente.

Introducción

Incuestionablemente, Uruguay cuenta con una larga tradición en la enseñanza gramatical. Más allá de cambios de planes y programas, la enseñanza del español siempre ha estado organizada en torno a tres ejes: gramática, lectura y escritura. Sin embargo, lo que podemos enunciar como un problema de orden didáctico es no haber alcanzado aún una enseñanza que integre estos tres principios rectores. A lo largo de los años lo que emerge con menor visibilidad es la enseñanza explícita de la gramática durante el proceso de escritura.

Los contenidos estrictamente lingüísticos deben volverse operativos para escribir diversos géneros, con las restricciones que cada uno de ellos conlleva. Aprendemos y creamos en una lengua histórica (Coseriu, 1992) desde los géneros de nuestras comunidades discursivas, desde los géneros de la palabra constituidos históricamente en la interacción, como representaciones semióticas que orientan nuestras acciones lingüísticas, nuestro modo de decir y que configuran la textualización.

El trabajo que se mostrará a continuación tiene como trasfondo conceptual las ideas que expusiera Vygotski en el capítulo VI de *Pensamiento y habla* (2007). La decisión de privilegiar este autor, entre otros, responde a la evidente vigencia, en pleno siglo XXI, de las preguntas que ya se planteara en las primeras décadas del siglo XX, acerca del papel decisivo que la reflexión gramatical y el aprendizaje de la escritura ejercen en el desarrollo de las funciones psíquicas

superiores y, por ende, en el desarrollo de las personas. Esta afirmación no es menor y se constituye en uno de los aportes fundamentales de la teoría vygotskiana: el aprendizaje precede al desarrollo.

Estas consideraciones nos permiten comprender no solo el lugar de la gramática y de la escritura en nuestras clases sino, además, abren un espacio para pensar un trayecto didáctico, un trabajo con las estructuras de la lengua, pensando en qué medida la enseñanza gramatical contribuye al desarrollo discursivo-lingüístico de nuestros estudiantes.

1. Sobre la enseñanza de la gramática y la escritura

El objetivo de la enseñanza idiomática no es que los alumnos se conviertan en lingüistas y gramáticos sino que adquieran conocimiento reflexivo y fundado de las estructuras y posibilidades de su lengua y lleguen a manejarlas de manera creativa. Pero, si la gramática (como disciplina gramatical) no puede ser el objeto propio de la enseñanza idiomática— siendo este el saber idiomático, la lengua—, la misma gramática puede y debe ser su instrumento, ya que representa, precisamente, el paso de un conocimiento intuitivo a un conocimiento reflexivo, es decir, fundado y justificado (Coseriu, E., 1989:4).

Queda claro, en esta cita de Coseriu, el lugar que debe ocupar la gramática en una clase de español. Esto supone dos conocimientos distintos pero complementarios que debe poseer un docente de lengua: el de la gramática como disciplina descriptiva y explicativa y el de la gramática como objeto de enseñanza.

En el primer caso, como disciplina descriptiva y explicativa, la gramática se constituye en un saber teórico inherente a la formación lingüística del docente. En el segundo caso, como objeto de en-

señanza, se trata de que el docente desarrolle acciones didácticas que activen razonamientos gramaticales y que propicien la experimentación con el lenguaje. En esta línea de pensamiento, Vygotski propone que el sentido de ocuparse de la gramática como contenido de enseñanza está directamente relacionado con el desarrollo de la escritura, por el hecho de constituir un medio para tomar conciencia de lo que se hace con el lenguaje, pasar de lo intersíquico a lo intrapsíquico.

Por otra parte, la escritura se construye como dominio de una práctica cultural específica y requiere la participación en procesos sociales precisos tales como la educación (Vygotski, 1934, 1992). Como acción comunicativa (Habermas, 1987), la escritura es una actividad regulada y mediada por interacciones verbales y la escuela desempeña un papel preponderante en sus modos de apropiación a través de las mediaciones formativas que se llevan a cabo en el aula. En este sentido, es importante recuperar los atributos que Vygotski (2007) le adjudica a esta actividad verbal: compleja, abstracta, voluntaria, consciente.

No deja de sorprendernos la coincidencia entre los postulados vygotskianos y coserianos, aunque distantes en el tiempo y diferentes en sus acuñaciones epistemológicas, sobre la incidencia de la instrucción gramatical en el desarrollo de la escritura: gracias a la conciencia y la voluntariedad el alumno “pasa del plano inconsciente y automático al plano voluntario, intencional y consciente” (Vygotski, 2007:347).

En este encuentro de la gramática con la escritura, el alumno accede a un grado superior de desarrollo. De ahí que la vinculación entre gramática y escritura, para volver al título de esta ponencia,

no debería quedarse solo en una posibilidad, una virtualidad, sino ser una práctica real.

2. Un ejemplo

2.1 Lectura y gramática

Es conocido que diversos investigadores han visto la necesidad de hacer conscientes los conocimientos gramaticales al momento de producir un texto (Riestra, 2005, 2009, 2010; Ciapuscio, 2009, 2010; Falchini, 2006; Ochoa Sierra, 2008; Otañi y Gaspar; 2001, 2002). A continuación, mostramos un ejemplo de cómo el análisis de los recursos léxicos y el componente morfosintáctico permite capturar la construcción de efectos de sentido de un texto. Para ello, seleccionamos un fragmento del cuento “El muerto sin nombre” del libro *Olor a mar* del escritor uruguayo contemporáneo César di Candia. En él es posible advertir cómo se describe a un personaje (un subcomisario de campaña) mediante la oportuna selección de enunciados oracionales y no oracionales, sustantivos y grupos nominales. La consideración de estos recursos nos permite visualizar cómo un texto es abordado desde su singularidad. A efectos de hacer más claro el análisis, hemos separado el fragmento en dos partes. En la primera, nos centraremos en el estudio de los elementos léxicos y en la segunda, en el componente sintáctico y los mecanismos discursivos.

El subcomisario Romanello es un hombre rígido, no solo en el desempeño de sus tareas sino también en sus principios de orden y disciplina. Ha cursado dos años de liceo y en el pueblo tiene ese prestigio mezclado con temor que despiertan aquellas personas en las que la gente se anima a confiar, pero cuya amistad tiene miedo de forzar.

*Cuando joven quiso entrar al Liceo Militar pero no pudo por un problema de columna. El **orden** logró encontrarlo más tarde al ingresar a la policía, la disciplina la extendió a su propio hogar, **sometiendo** a su esposa e hijas a **reglas que se ajustan a su medida de la rectitud**.*

Las expresiones destacadas en negrita permiten captar, en una primera instancia, los atributos con los que se presentan la función social y el modo de “ser” de este personaje. También hemos destacado, a la interna de cada construcción, palabras que configuran una personalidad que condensa la idea de autoritarismo. Los sustantivos abstractos subrayados tienen la propiedad de designar cualidades que se atribuyen a las personas “como entidades separadas o independientes” de ellas (NGLE, 2009:796). En este caso, el descriptor busca configurar mediante estos nombres la percepción que los habitantes del pueblo tienen de Romanello pero, además, provocar en el lector la construcción de su propia imagen del personaje. Es de destacar que se trata de sustantivos no derivados, lo que daría lugar a pensar que esta decisión del escritor es asociar la imagen del subcomisario Romanello a un campo nocional básico de autoridad. El campo léxico formado por los sustantivos “orden”, “disciplina”, “rectitud”, “principios”, “temor”, “prestigio” y “miedo”, el adjetivo “rígido” y el gerundio “sometiendo” crea una connotación negativa de este personaje.

Resulta interesante el planteo que la investigadora Mabel Giammatteo (2009) realiza sobre el trabajo con el léxico en relación a la lectura y la escritura de textos. Conocer el léxico y sus posibilidades

de realización textual contribuye a la realización de inferencias, a la distinción de matices semánticos y a la discriminación de significados más precisos. Asimismo, el trabajo en este nivel permite inscribir las piezas léxicas en un campo determinado y favorece la construcción del conocimiento. La comprensión del aspecto léxico de las palabras tiene que ver, entonces, con la compatibilidad semántica de sus significados.

Estas reflexiones nos permiten comprender que para escribir se requiere un desarrollo léxico que permita organizar los textos desde el género, ya que estos se configuran léxicamente. El conocimiento de la palabra, su localización en un diccionario para discriminar distintos significados se vuelve central para “decir” y, por ende, para tener en cuenta al momento de escribir. La combinatoria sintáctica, en la medida en que crea un contexto, es la que hace que la palabra adquiera sentido. Por tanto, la construcción de sentido está condicionada léxica y sintácticamente. Son estos aspectos, a nuestro entender, los que deben volverse objeto de reflexión en una clase de español.

El almuerzo a las doce en punto. La tortilla de papas, babosa. El control del televisor en sus manos. Los zapatos, siempre lustrados. Los cepillos, sin pelos. La música de la radio, bien baja. Las minifaldas son propias de las locas. Los muchachos de pelo largo y aritos son afeminados. Las salidas, solo hasta las once. Las mujeres no fuman. El agua del mate, sin hervir. El asado, jugoso. La última palabra, de su absoluta propiedad. La gente que pasa necesidades, lo hace por haraganería.

- ¡Pero, papá! ¡Tienes que ser más solidario!

- ¡No me vengán con esas palabras comunistas!

En esta segunda parte del fragmento, lo que se configura es el modo de “proceder”, de actuar del subcomisario Romanello a través de la alternancia de los discursos indirecto y directo libre (DIL y DDL, respectivamente), y una serie de enunciados oracionales asertivos y no oracionales. En el caso del DIL, propio del lenguaje literario, cada enunciado opera como discurso reproducido del propio personaje; la dificultad para determinar con exactitud quién es el responsable de emitirlos se debe a “la superposición de dos situaciones de enunciación, la del narrador y la del personaje: superposición de las referencias deícticas del narrador (tiempo pasado, tercera persona) y las del personaje (imperfecto o condicional, adverbio de lugar y tiempos coexistentes con el ‘presente’ de su conciencia” (Reyes, G. (1984:242) en Maldonado, C. 1991:26). Podemos inferir que el uso del DIL a través de estos enunciados pone de relieve el ámbito de sometimiento. Esta serie de enunciados codifica una lista de órdenes que se han de cumplir incuestionablemente a la interna del hogar de Romanello. Esta decisión del escritor no es ingenua; es una reproducción de lo dicho por el personaje. La elección de este mecanismo discursivo crea un efecto particular, el de ser escuchadas por alguien, en este caso, sus hijas.

Una observación más detenida de la organización sintáctica de esta segunda parte del fragmento muestra una serie de enunciados que generan un efecto de acumulación, tanto por su concisión como por el recurso de la elipsis en estructuras predicativas de verbo ausente (GDLE, 1999: 2847). A su vez, las oraciones subrayadas configuran otra característica de este personaje: sus prejuicios. La formulación de estos a través de verbos estativos adjudica, desde la concepción de Romanello, cualidades o estados de manera genera-

lizada hacia aquellos que no se adecuan a “su medida de la rectitud”. Además, en esta segunda parte se condensa un efecto de saturación acerca de lo que, a juicio del personaje, es absolutamente correcto o incorrecto. Por otra parte, la irrupción del DDL aparece como forma de reconstruir una situación enunciativa concreta: por una parte, dar fin, través de una de sus hijas, a esa acumulación y, por otra, confirmar una de las características más sobresalientes de Romanello: su estigmatización ideológica. Esta inferencia acerca de que quienes lo escuchan son sus hijas surge de la presencia del vocativo “papá”, proferido en la primera intervención, y de la presencia del morfema flexivo plural, en el caso de “vengan”. En el último enunciado “*¡No me vengan con esas palabras comunistas!*”, la negación junto al pronombre personal de primera persona y al uso del presente del subjuntivo, asumiendo este la función de imperativo, cierran esta composición del personaje.

¿En qué medida este análisis puede contribuir a la escritura? Para desarrollar este aspecto se hace necesario realizar algunas puntualizaciones.

En primer lugar, el análisis realizado permite visualizar que no se está trabajando desde una perspectiva meramente descriptivista de la lengua sino que las observaciones y la sistematización de conceptos gramaticales sirven como explicación de los fenómenos que aparecen en este texto en tanto uso particular del lenguaje.

En segundo lugar, es de hacer notar que el estudiante para comprender cómo se construyó la imagen de Romanello y las sutilezas semánticas debió reflexionar sobre aspectos léxicos, morfológicos, sintácticos y discursivos. Sin embargo, no es suficiente la mera ob-

servación de los fenómenos; se hace necesaria la sistematización desde la disciplina gramatical de conceptos tales como sustantivos, grupos nominales, elipsis, enunciados sin verbo; desde la normativa, en este caso particular, el uso de la coma y, desde lo estilístico, el DIL. Por el hecho de ser relevantes en el fragmento seleccionado para expresar determinado contenido y hacerlo de determinada manera, es que estos recursos deben ser objeto de enseñanza. Una vez comprendidos, deben volverse operativos para ser usados conscientemente al momento de escribir. En otras palabras: el trabajo sistemático y la experimentación con la gramática propician la comprensión de las posibilidades expresivas de la lengua.

2.2 Escritura y gramática

Usar los contenidos gramaticales al escribir es una instancia óptima para desplegar un tipo particular de actividad que Vygotski (2007) denomina “combinadora o creadora”. Pero esta instancia solo puede lograrse a partir de una consigna que la provoque. Sus efectos visualizados en las producciones de los alumnos dan cuenta del grado de desarrollo consciente alcanzado al manipular las estructuras y los conceptos lingüísticos que fueron sistematizados durante la enseñanza. Desde el marco del ISD, la consigna es

(...) una acción de lenguaje que se produce en el ámbito escolar y que está organizada en el orden del exponer implicado; asimismo tiene, como función específica, la finalidad de guiar las diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de las capacidades lingüísticas (Riestra, D., 2008:312).

Este concepto pone en evidencia distintas dimensiones de la naturaleza de las consignas (Riestra, 2004:208). Para nuestro estudio ponemos el énfasis en los siguientes atributos: el aspecto dialógico (Voloshinov/Bajtín), la mediación entre pensamiento y lenguaje (Vygotski) y la noción de actividad (Leontiev).

La siguiente propuesta de escritura es una de las posibles maneras para integrar gramática y escritura, con el texto que venimos analizando.

Presentar al Subcomisario Romanello desde una de estas dos perspectivas: la de un vecino que lo admira o la de un superior que lo detesta. Para generar el efecto de admiración o rechazo, incluir enunciados no oracionales y recursos de morfología apreciativa.

Toda consigna, como actividad verbal, plantea restricciones de distinto orden que operan como orientadoras de las realizaciones textuales. Las actividades, desde la concepción de Leontiev (1978), se encuentran mediadas por las interacciones y surgen por una necesidad del medio. La actividad se define, en términos de este autor, como estructura dinámica compuesta por categorías que interactúan y generan movimientos favorecedores del desarrollo. Esto sucede en la medida en que el alumno logra operacionalizar las acciones y usar conscientemente las estructuras de la lengua. Vygotski, en *Imaginación y creación en la edad infantil* (2007), observa que las experiencias anteriores (culturales, cotidianas, instruccionales) conocidas por el sujeto intervienen en la actividad creadora, pero no para ser reproducidas, sino para combinarlas de un modo nuevo y

así crear. “En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica” (2007:14).

Esta característica del actuar humano tiene que servirnos para evitar que la escritura se convierta en una instancia reproductora de modelos textuales o aplicacionista de estructuras lingüísticas.

La consigna que proponemos contribuye al desarrollo de la creatividad a partir de determinadas restricciones. En primer lugar, orienta la realización textual al género ‘retrato’. El género implica un reservorio de rasgos discursivos y características lingüísticas a los que se recurre en virtud del conocimiento que se tiene de los usos del lenguaje como efecto de la enseñanza. En segundo lugar, hace que el alumno asuma la palabra desde un determinado lugar social (desde la percepción de un vecino que admira al protagonista o la de un superior que lo detesta). La asunción de esta responsabilidad enunciativa condiciona la selección de las formas lingüísticas pertinentes. Una tercera restricción tiene que ver con la incorporación de las estructuras lingüísticas estudiadas pero no con una finalidad aplicacionista sino para lograr construir los efectos solicitados (admiración o rechazo).

Sin embargo, ni la consigna ni el análisis textual ni la sistematización de los conceptos gramaticales son suficientes para que el alumno, por sí solo, se apropie de la lengua como técnica semiótica. La intervención docente es capital durante el proceso de escritura. Una primera instancia de experimentación individual con el lenguaje se hace necesaria para que el estudiante pueda representarse

la situación y comience a producir un texto nuevo con los contenidos aprendidos. Pero para que exista una intervención real en el proceso, esta experimentación personal con el lenguaje debe suspenderse para dar lugar a una discusión colectiva entre el docente y los compañeros acerca de cómo están usando los recursos léxicos y gramaticales, cuáles son los aciertos, cómo logran generar determinados efectos de sentido o de qué manera pueden crearlos. Nuevamente, la lectura y el análisis de las estructuras léxicas y gramaticales se vuelven foco de enseñanza pero ahora desde su texto propio, desde su propia experimentación con el lenguaje. Solo una mediación que propicia el trabajo reflexivo a partir de la propia y auténtica manipulación del lenguaje asegura que el alumno cree de manera consciente. En otras palabras, “gracias al habla escrita y a la gramática, [aprende] a tomar conciencia de lo que hace y, por consiguiente, a operar voluntariamente con sus propias habilidades” (Vygotski, 2007:346).

3. Reflexiones finales

En estas reflexiones finales queremos retomar el título de esta ponencia en clave de pregunta porque es la interrogación lo que nos permite a los docentes buscar alternativas para enseñar y cuestionarnos acerca de si lo que hacemos es “racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, Gary, 1989:8).

1. ¿Por qué ‘vinculación’?

‘Vincular’ es, en primer lugar, ‘poner en relación’. Las actividades creadoras de sentidos como la lectura y la escritura solo se realizan

a través de la materialidad de formas lingüísticas. Dado que ninguna de estas dos actividades es un atributo inherente del sujeto sino que ambas son aprendidas culturalmente, la única manera de acceder a ellas es a través de la toma de conciencia del sistema con el que el sujeto crea y recrea en forma constante. Por lo tanto, el proceso por el que se aprende a conocer en qué consiste y cómo funciona la lengua requiere una mediación. De ahí que la vinculación entre el dominio progresivo de la gramática de una lengua, la lectura y la escritura solo puede lograrse a través de instancias formativas.

La decisión de relacionar en el título gramática y escritura responde estrictamente a la convicción de que al abordar la lectura del modo en que lo hicimos en este trabajo supone necesariamente estar ocupándonos ya de la escritura. Y esto, como ya lo señalamos, no tiene como propósito la reproducción de un modelo sino la enseñanza oportuna, consciente y creativa del lenguaje.

2. ¿Por qué ‘posible’?

Simplemente porque se puede lograr. Porque como profesores debemos dejar de concebir escritura, lectura y gramática como objetos de enseñanza escindidos y que poco tienen de vincular entre ellos. En la medida en que pensemos la enseñanza de estos tres ejes como compartimentos estancos, seguiremos viendo la lectura y la escritura como instancias diferentes de enseñanza y la gramática como un conocimiento de escaso valor explicativo. La posibilidad, entonces, pone en juego la transposición y nuestras decisiones acerca de en qué momento y de qué manera se hace pertinente la intervención docente.

3. ¿Por qué ‘necesaria’?

Es necesaria porque sin pensamiento consciente y voluntario resulta prácticamente imposible que se desarrolle la escritura. Volviendo a la fuente aristotélica, pasando por Humboldt, Coseriu concibe a la lengua no como producto (*érgon*), sino como actividad (*enérgeia*). Con el término *enérgeia* lo que quiere decir es que no se trata de cualquier actividad, sino de una actividad creadora, o sea, aquella ‘que va más allá de lo aprendido’. Para desarrollar el saber elocucional o expresivo es necesario dominar el saber técnico (Coseriu, Eugenio (1992) *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos, pp. 84-98).

Concebir, en última instancia, escritura y gramática como una vinculación necesaria se debe a que

[la gramática] nos proporciona una observación sistemática de lo semántico y de lo pragmático que ha resultado en una organización en categorías de significados y de usos comunicativos orientadores de las opciones formales que realiza el hablante. Por esta vía el docente puede realizar el camino inverso: ir del propósito comunicativo y del sentido transmitido, a la forma. Y podrían alternarse tareas como el análisis exclusivamente formal que es necesario para comprobar la comprensión de un concepto, con actividades que se centraran en la justificación de ciertas estructuras lingüísticas o la explicación de ciertas anomalías de expresión en razones basadas en la interpretación de la expresión o su adecuación pragmática (Acquarone, C., 2012: 20).

En conclusión, estamos convencidos de que esta propuesta de enseñanza permite a los alumnos reflexionar sobre las estructuras de la lengua presentes en un texto y apuesta a que puedan usarlas conscientemente y desarrollar, así, sus capacidades discursivo-textuales.

Bibliografía

- ACQUARONE, Carmen (2012) “Algunos principios de la gramática actual. Incidencias en la didáctica de la lengua”. En: Píppolo, C. (comp.) Español al sur. ANEP, Montevideo, pp. 11-21.
- BAJTÍN, Mijaíl y Valentín VOLOSHINOV (1998) ¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Buenos Aires, Almagesto.
- BRONCKART, Jean-Paul (2004) Actividad verbal, textos y discursos. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____ (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COSERIU, Eugenio (1992) Competencia lingüística. Madrid, Gredos.
- GIAMMATEO, Mabel e Hilda Albano (comp.) (2009) Léxico, gramática y texto. Buenos Aires, Biblos.
- LEONTIEV, Alekséi (1983) El desarrollo del psiquismo. Madrid, Akal.
- MALDONADO, Concepción (1991) Discurso directo y discurso indirecto. Madrid, Taurus.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1989) Tiempos y formas no personales del verbo. Madrid, Arco/Libros.
- RIESTRA, Dora (2008) Las consignas de enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SCHNEUWLY, Bernard y Jean-Paul BRONCKART (coord.) (2008) Vigotsky hoy. Madrid, Editorial Popular.
- VYGOTSKI, Lev (2007a) Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires, Editorial Nuestra América.
- VYGOTSKI, Lev (2007b) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue.

Algunas cuestiones gramaticales en la enseñanza de la lectura y escritura

Laura D. Ferrari

lferrari1@live.com.ar, lferrari@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo parte del supuesto de que la enseñanza de la gramática en los ámbitos educativos puede colaborar en un mejor desempeño lingüístico de los estudiantes. En particular, nuestro propósito es utilizar el concepto de unidad de discurso (Garrido 2013, 2014, Rodríguez Ramalle 2014, entre otros) para explicar los problemas que surgen en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes ingresantes a la universidad, específicamente la relación entre oraciones coordinadas o subordinadas, y su funcionamiento en el texto. Este enfoque teórico, denominado configuracional, postula que las unidades de discurso tienen una estructura sintáctica similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración y una representación semántica de las relaciones que entablan entre sí. De esta afirmación se desprende que es posible organizar jerárquicamente estas unidades en relaciones de subordinación y coordinación.

Palabras clave: unidad de discurso, constituyente, relaciones adverbiales, escritura, enseñanza de la gramática.

Introducción

Esta comunicación se inscribe en el marco de un proyecto que tiene como uno de sus objetivos generales reflexionar sobre algunos de los posibles campos de aplicación de la gramática: la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

¿Constituye la gramática un instrumento idóneo para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, particularmente la escritura? Estos interrogantes recibirán respuestas diferentes de acuerdo con la concepción que tengamos de la lengua. Actualmente, el formalismo y el funcionalismo tienen distintas posturas en relación con el lugar que les otorgan a los componentes cognitivo y comunicativo en relación con las funciones del lenguaje humano. El primero enfatiza la relación entre lenguaje y pensamiento; en tanto que el segundo lo entiende como instrumento de la comunicación. Esta divergencia se relaciona con el lugar que cada uno le asigna al componente léxico-gramatical. Para las posturas formalistas, es esencial como enlace entre la expresión fónica y el significado. Para los enfoques comunicativos, la gramática pasa a depender de la semántica y la pragmática, y ocupa, sin lugar a dudas, un lugar marginal. En el ámbito de la enseñanza, considero que estas posiciones pueden llegar a complementarse, dado que la gramática describe los aspectos formales y el funcionalismo identifica las funciones pragmático-discursivas asignadas por los hablantes a los enunciados emitidos.

En esta ponencia, parto del supuesto de que la enseñanza de la gramática en los ámbitos educativos puede colaborar en un mejor desempeño lingüístico de los alumnos. Pero para que esto ocurra,

es necesario que se promueva la reflexión del estudiante sobre su propia competencia como hablante. Para ilustrar la relación entre la descripción gramatical y la función pragmática, analizaré, en textos producidos por estudiantes ingresantes a la universidad, la relación entre distintos tipos de cláusulas. Se intentará demostrar la hipótesis de que la descripción gramatical puede colaborar en la explicación de la inacceptabilidad o inadecuación de los textos analizados.

1. Gramática y discurso

Se puede definir la gramática como la disciplina que tiene por objetivo conocer y formular las reglas generales que rigen el funcionamiento de una lengua. Estas reglas han sido adquiridas por los hablantes naturalmente. La gramática tradicional⁹, en cambio, tenía carácter prescriptivo, su interés estaba centrado en cuestiones normativas y en los usos conflictivos que se apartaban de la norma, que surgía, en general, a partir de la reflexión sobre la lengua de los autores clásicos. La norma prescriptiva es una noción que posee carácter socio-cultural y tiene como marco de referencia la lengua *estándar*, entendida como la variedad prestigiosa que aparece codificada en los diccionarios y en las gramáticas normativas.

Leonetti (2008), en un trabajo en el que estudia la relación entre gramática y pragmática, define la gramática en un sentido amplio como “(el estudio de) el sistema convencional que asocia sonidos y significados”. A su vez, concibe la pragmática como:

[...] la capacidad humana de combinar el conocimiento tácito de la gramática con información contextual de varios

⁹ El término gramática tradicional es una etiqueta de amplio espectro.

tipos, tomada de la situación de habla, del contexto lingüístico previo o del conocimiento del mundo de los hablantes; es esta capacidad la que nos permite adaptar de forma óptima nuestro comportamiento lingüístico a nuestros objetivos e intereses.

Como podemos observar este autor plantea una interdependencia entre el conocimiento gramatical y el pragmático para poder lograr exitosamente nuestros objetivos comunicativos.

Ahora bien en un ámbito más específico como es el que abordaremos en este trabajo cabe preguntarnos ¿cuál es la relación entre el funcionamiento gramatical de los constituyentes oracionales y la organización del discurso?

Para empezar a echar luz sobre esta cuestión me detendré en la concepción de lingüistas como Garrido (2013, 2014), quien en la búsqueda de unidades mayores del discurso, parte de dos unidades: la gramática y el texto. Este autor formula dos preguntas, la primera es si coinciden los resultados del análisis descendente, es decir desde el texto a la oración, con los del análisis ascendente, esto es, desde la oración al texto. Y la segunda es si son la oración y el texto las unidades adecuadas para partir. Para poder responder a estas preguntas, postula entonces que:

Frente a quienes consideran el texto como una entidad fuera de la lengua, más bien perteneciente a la cultura, partimos aquí de que el texto es una organización de datos lingüísticos, adecuada a la transmisión que tiene lugar como parte de una determinada acción social en una cierta comunidad de prácticas (2014:98).

El texto es un objeto lingüístico constituido por unidades menores, las oraciones que se encajan unas con otras y constituyen unidades complejas. Estos segmentos dotados de una estructura y una representación semántica son consideradas unidades de discurso.

Propone que las unidades de discurso tienen una estructura sintáctica de constituyentes y una representación semántica de las relaciones que entablan estas unidades. Las relaciones son recursivas, es decir, una unidad de discurso compleja pueden estar constituida por distintas unidades menores.

Su hipótesis, sumamente relevante para la relación entre la gramática y el texto, sostiene que las unidades del discurso tienen una estructura similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración. De esta afirmación se desprende que es posible organizar jerárquicamente las unidades en relaciones de subordinación y coordinación. A su vez, este análisis utiliza como fundamento el concepto de marco (Fillmore 1985, Fillmore y otros 2012), que se corresponde con el concepto de tema de discurso: “[...] dentro de una unidad compleja de discurso, que representa un determinado marco, se mantiene el tema de discurso (2014: 99)”. Este enfoque, llamado “configuracional”, da lugar a una estructura de constituyentes organizada mediante relaciones sintáctico-semánticas y otros elementos de conexión, como las anáforas, los marcadores discursivos, las redes léxicas, el aspecto, el tiempo y el modo verbal, entre otros. Lo fundamental en este planteo es la integración de los elementos del discurso en constituyentes superiores de la estructura. Las relaciones se establecen a través de las conexiones sintácticas entre oraciones, que explicitan la construcción de marcos compuestos en la semántica del discurso.

A su vez, Rodríguez Ramalle postula que las conjunciones adverbiales pueden codificar el significado que conecta dos oraciones y así se puede identificar la relación semántica, pero, cuando no existe una conjunción, los rasgos gramaticales y léxicos son los encargados de vincular las oraciones. La tesis de la autora parte del supuesto de que existe una continuidad entre los principios sintácticos y los discursivos, tal como lo plantea Garrido (2013, 2014). Este enfoque postula que la relación de subordinación entre constituyentes oracionales se puede verificar en la construcción del discurso a partir de relaciones anafóricas y de selección. Veamos un ejemplo tomado de Garrido (2014) que ilustra el análisis propuesto:

1. (Independencia es una palabra muy cálida que enciende el corazón de los jóvenes.
2. Más o menos eso dice John Wayne sentado con las piernas extendidas en lo alto de la muralla del fuerte del Álamo mientras fuma un cigarro ante una puesta de sol que dora su frente.
3. Una vez pronunciada esa palabra fervientemente por la multitud ya es muy difícil detenerse.

Garrido plantea que la anáfora *más o menos* relaciona una oración con la otra y ambas constituyen una unidad mayor. Si se analiza en términos discursivos, la palabra *independencia* es el tema y todo lo demás es información que se añade a este tópico. La segunda oración puede eliminarse, pero no se puede eliminar la primera y dejar las otras dos. Es por esto que Garrido argumenta que la primera es el núcleo y la segunda el satélite.

En este trabajo el objetivo es utilizar estas nociones teóricas como fundamento para intentar explicar algunos de los problemas

que surgen en las prácticas de escritura de estudiantes ingresantes a la universidad, específicamente, la relación entre oraciones coordinadas o subordinadas y su funcionamiento en el texto.

2. Análisis de los datos

El corpus, para esta investigación, está constituido por algunas de las respuestas de los estudiantes a una consigna que formó parte del primer parcial del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. A continuación presentamos la consigna del parcial¹⁰:

Integre a y b en una oración en la que se exprese la relación de causa o consecuencia. Realice las modificaciones que considere necesarias.

- a. Los robots no pueden cubrir todas las funciones humanas.
- b. No se han desarrollado robots con un sentido preciso del tacto.

Veamos algunas de las respuestas propuestas por los estudiantes.

- Los robots no pueden realizar todas las funciones que los humanos **ya que por consecuencia** no tienen desarrollado el sentido del tacto.
- Los robots no poseen un sentido preciso del tacto **debido ya que** no se han desarrollado máquinas que puedan abarcar todas las funciones del ser humano.
- **Dado que** no se han desarrollado robots con un sentido preciso del tacto es **por ello que** los robots no pueden cumplir las funciones de los seres humanos.

¹⁰ Cabe destacar que a los estudiantes se les proporcionó un texto que trataba sobre las limitaciones de los robots en relación con el sentido del tacto y que constituyó el insumo para poder resolver las consignas del examen.

- Varias investigaciones han demostrado que los robots no pueden simular varias de las funciones humanas, **por ello** aún no se han diseñado robots con un sentido preciso del tacto.
- **A causa de que** no se crearon robots que tengan un sentido preciso del tacto, **por lo tanto** los robots no pueden realizar las actividades humanas.
- No se han creado robots con sentido de tacto **ya que** estos últimos no cubren las funciones humanas.
- No se han diseñado robots del tacto **porque** no poseen todas las habilidades humanas.

Los ejemplos 1 a 7 presentan dificultades en su estructura gramatical y en las relaciones semánticas implicadas. Ahora bien, ¿qué aportes puede realizar un análisis gramatical en la explicación de estas dificultades?

En el ejemplo 1 el estudiante coloca dos locuciones conjuntivas de valores semánticos opuestos *ya que* y *por consecuencia*. Sin embargo, el orden de las oraciones es congruente con el uso de la locución causal. Podemos hipotetizar que el estudiante ha comprendido la relación lógica entre las oraciones, pero no está familiarizado con el uso de las conjunciones, ni con su valor semántico preciso.

En cambio, en 2, además del uso del participio gramaticalizado *debido* con valor causal, el alumno utiliza la locución conjuntiva con valor causal *ya que* y la relación lógica está invertida. El estudiante establece una relación léxica de hiperonimia entre *robot* y *máquina*, pero no puede abstraer la relación presente en el texto dado para el examen.

En 3, la locución conjuntiva causal está constituida por un participio que se ha gramaticalizado más la conjunción *que*. Si se elimina la locución causal, el fragmento se vuelve aceptable. La primera ora-

ción se retoma con el pronombre anafórico *ello* en una oración de relativo, que establece una relación de causa/ consecuencia. En 5, el problema es similar, si se elimina la locución causal *a causa de* o la consecutiva *por lo tanto* el texto se vuelve aceptable.

Por otra parte, en los ejemplos 4, 6 y 7 la relación lógica de causa/consecuencia está invertida

Hasta aquí se han intentado describir los ejemplos seleccionados del corpus. Ahora bien, podemos plantearnos entonces el siguiente interrogante, ¿de qué manera puede la reflexión gramatical colaborar en un mejor desempeño de los estudiantes en la conexión entre oraciones para la elaboración de textos coherentes?

En un intento por acercar una respuesta, partiré del supuesto, siguiendo a los autores citados, de que las unidades conectadas por una conjunción son constituyentes de una unidad mayor. Ahora bien, las conjunciones o locuciones conjuntivas gramaticalizadas codifican los significados que vinculan las dos oraciones y explicitan las relaciones de significado entre ellas. Pero, como sostiene Rodríguez Ramalle (2014), son frecuentemente los rasgos gramaticales los que nos permiten relacionar dos oraciones cuando falta la conjunción. Esto significa que, en un discurso, oraciones consideradas independientes contraen relaciones de interdependencia semántica. Si retomamos las oraciones propuestas en la consigna:

- a. Los robots no pueden cubrir todas las funciones humanas.
- b. No se han desarrollado robots con un sentido preciso del tacto.

Veremos que la relación que mantienen las oraciones entre sí está fundada en características léxicas y gramaticales, como por ejemplo: los tiempos y aspectos verbales de las dos oraciones. La perífrasis verbal

de *poder* + infinitivo es una perífrasis de modalidad dinámica y tiene carácter prospectivo; por otra parte, el verbo de la segunda oración está en pretérito perfecto compuesto. Para el español, la NGRALE (2009) destaca que el pretérito perfecto compuesto es un *antepresente*, en la terminología de Bello, y que esta denominación señala la anterioridad de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente. Las situaciones son evaluadas desde el momento de la enunciación o momento de habla. El evento expresado en b es anterior con respecto al evento de a.

Por otra parte, existe una relación léxica de carácter instrumental entre *funciones humanas* y *sentido del tacto*. El sentido del tacto permite realizar muchas de las funciones humanas. Esto significa que ambas oraciones pueden constituir un constituyente mayor en las que la causa, es decir, la oración b está subordinada a la oración a, el efecto.

Conclusiones

El interrogante inicial acerca de si la gramática puede colaborar en la enseñanza de la lectura y la escritura puede responderse a partir de una concepción teórica que integre los conocimientos gramaticales en contextos discursivos. Retomando los planteos de Garrido, considero necesario que las unidades sintácticas se estructuren en unidades más complejas que mantienen entre sí relaciones de significado.

Los datos analizados en este trabajo permiten pensar que una reflexión orientada a la explicitación de las relaciones semánticas en el texto posibilitará que los estudiantes mejoren sus prácticas de lectura y escritura, fundamentalmente en las relaciones de conexión o subordinación entre oraciones.

Bibliografía

- Fillmore, Ch. J. (1985) "Frames and the semantics of understanding", *Quaderni di Semantica* 6.2, 222-254.
- Fillmore, Ch. J., Lee-Goldman, R., y Rhodes, R. (2012) "Sign-based Construction Grammar and the FrameNet Constructicon", en H. C. Boas e I. A. Sag (coord.), *Sign-based Construction Grammar*, Stanford, CSLI Publications, 283-322.
- Garrido, J. (2013) "Léxico y argumentación en la estructura del discurso". En *Léxico y argumentación en el discurso público actual*, coordinado por Carmen Llamas, Concepción Martínez Pasamar y Manuel Casado, 105-127. Francfort del Meno: Lang.
- Garrido; J. (2014) "Unidades intermedias en la construcción del discurso". *Estudios de Lingüística del Español* 35 (2014), pp. 97-115
- Leonetti, M. (2008): «Gramática y pragmática», *Frecuencia-L* 35, 3-9 [disponible en <http://www2.uah.es/leonetti/papers/Leonetti-Frecuencia-ELE.pdf>].
- Real Academia Española, RAE. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Ramalle, T. (2014) "Conexiones discursivas y subordinación. Recursos sintácticos y conjunciones". *Signo y Seña*, número 25, junio de 2014, pp. 261-283. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

El proceso de objetivación de la propia escritura. Mediaciones pedagógicas en la actividad de revisar y reescribir

Mg. Adriana Falchini
Universidad Nacional del Litoral
Santa Fe. Argentina

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el proyecto “La escritura en la elaboración de culturas identitarias” (CAI-D 2011, FHUC, UNL). Este proyecto retoma problemas de investigación construidos en investigaciones anteriores; especialmente la espontánea o inexistente consideración de tiempos y espacios específicos y sistemáticos para la actividad metalingüística en programaciones didácticas que suponen a la escritura como objeto de enseñanza.

Interesa estudiar especialmente la transposición didáctica de la noción de ‘texto publicable’. En el proceso de didactización se distinguen dos variables: la organización de una praxis argumentativa pública (Habermas, 1982) y el proceso de edición que convierte a un texto en ‘editable’.

En esta primera etapa de la investigación se analizan por, un lado, los tipos de ‘marcas’ que es necesario hacer en la revisión de los textos de los estudiantes y los distintos modos de didactizar este hábito metalingüístico. Los datos son recolectados en situaciones reales de clase de aulas de “Taller orientado a la producción científico-académica” de la Licenciatura en Periodismo de la UNL.

Por otro, se identifican aquellos operadores instrumentales y culturales (Del Río y Alvarez, 1997) que habilitan la actividad metalingüística -a partir de esas marcas- y el efecto de los mismos en la interiorización de un “saber de escribir”. (Jitrik, 2000)

Palabras Claves: escritura - texto publicable- actividad metalingüística – mediaciones pedagógicas

Introducción

El proyecto “La escritura en la elaboración de culturas identitarias” (CAI-D 2011, FHUC, UNL) profundiza el estudio de las mediaciones pedagógicas -y sus efectos didácticos- que ocurren en el marco de una secuencia didáctica modelica – construida en investigaciones anteriores- denominada *Gestión, producción y edición de un texto de carácter publicable*.

Esta secuencia didáctica tiene una estructuración de orden general con distintas variables según los contextos y el género de texto elegido. En la estructuración de la actividad se distinguen cuatro fases que se van direccionando hacia una actividad metalingüística cada vez más sistemática. En la recolección y análisis de los datos se atiende especialmente a poder identificar qué saberes han sido enseñados, qué representaciones acerca de la actividad de escritura operan en el inicio de la actividad, qué saberes son posibles y necesarios enseñar, qué operadores instrumentales y culturales habilitan esa enseñanza y por último, qué distintos efectos son plausibles de relevar.

La consigna macro *Producir un texto de carácter publicable* es vista como una interpelación sociosubjetiva que tiene la capacidad de ‘ir

más allá de resolver la tarea' y posibilitar la construcción de *una mente territorializada* que se construye a través de la acción de mediadores culturales que estructuran la actuación social. (Del Río y Alvarez, 1997).

La actividad general se estructura en cuatro fases y se despliega a través de una serie de acciones que se evalúan, ajustan, redefinen en cada puesta didáctica que se realiza en diversos contextos aúlicos.

Encuadre general de la actividad	Planificación Producción del plan 1 (contexto sociosubjetivo)	Versiones y reescrituras	Producción de enunciados orales y escritos meta-escriturales
<p>Presentación del proyecto de escritura en torno a un género de texto considerado necesario y/o productivo para la actividad disciplinar de pertenencia.</p> <p>Explicitación de orientaciones, encuadre y metodología</p> <p>Indagación de las distintas formas de comunicación de la actividad de pertenencia</p> <p>Observación y análisis de textos ejemplares en contextos de publi-</p>	<p>la explicitación del tema general y las operaciones de recorte, fundamentación de la elección del tema (el problema de la informatividad y relevancia), intencionalidad del autor/a contexto de publicación, caracterización sociodiscursiva perfil y expectativas de los destinatarios</p> <p>Plan tentativo de lectura y criterios del recorrido (diversidad de fuentes).</p> <p>Producción del plan 2 (textual)</p> <p>Macro y microproposiciones. Esquema organizativo</p> <p>Tipo de progresión temática</p>	<p>Producción de versiones</p> <p>Revisión y focalización de problemas: aprender a 'marcar' el texto</p> <p>Conversación en torno a las operaciones de revisión</p> <p>Cotejo de versiones</p> <p>Explicitación de las transformaciones</p> <p>Lectura entre pares</p> <p>Reescrituras focalizadas en los problemas identificados.</p>	<p>Producción de una reflexión meta-escritural escrita en torno a la toma de decisiones en los distintos niveles de actualización .</p> <p>Producción de una autobiografía de escritor/a</p> <p>Coloquio final en torno a los materiales producidos,</p> <p>puesta pública o publicación según los ca-</p>

cación Cotejo de casos: análisis de las con- diciones de pro- ducción y circula- ción Organización del trabajo aúlico: ho- rarios de clases, de tutorías presen- ciales y de inter- cambios electróni- cos y/o entornos virtuales		Producción del texto de carácter 'publica- ble'	sos.
--	--	---	------

Esta serie de acciones se articulan entre sí en el esfuerzo didáctico de que todas ellas refieran a un objeto de enseñanza: **las operaciones psicolingüísticas que supone un escrito personal.**

Las mediaciones pedagógicas que colaboran en el mantenimiento de esa referencia son: las entrevistas de escritura personales (con espacios y tiempos propios); las clases de devolución de las distintas producciones de los estudiantes en cada fase (identificación de recurrencias y análisis de las mismas); las clases de enseñanza explícita de contenidos discursivos, gramaticales o textuales y consignas de producción de enunciados metalingüísticos orales y escritos.

En este marco general, presentaremos avances de la observación de una parte de este proceso: el momento de leer el propio texto, marcarlo y reescribirlo.

Datos de una

Los datos son extraídos de un contexto particular de aula: estudiantes de la licenciatura de Periodismo de la UNL. Todos los partici-

pantes han cursado su carrera de periodistas en la que han abordado la escritura desde distintas perspectivas, con el foco puesto en la actividad de pertenencia. Al comenzar este posgrado se enfrentan con la necesidad de ubicarse en otro contexto: la escritura de estudio e investigación. Para colaborar con esa nueva actuación socio-discursiva se habilita un espacio didáctico a los fines de posibilitar mayor instrumentación en la tarea de escribir mientras se estudia. La duración del “Taller orientado a la producción científico- académica” se estipula en 12 clases de dos horas (3 meses) y se cuenta con el apoyo de un entorno virtual.

Se eligió modalizar la secuencia didáctica antes presentada en torno a un género de texto: informe expositivo de estudiante en torno a distintas fuentes (consigna final de la mayoría de los seminarios). En esta comunicación solo haremos referencia a ‘la puesta a prueba’ de ciertas mediaciones pedagógicas en la etapa de revisión y reescrituras. Se planificó, entonces, una secuencia de acciones:

- Indicación de una consigna a los estudiantes: producir un breve informe de investigación de lector en torno a la categoría de ‘publicable’ en relación con la escritura periodística y académica ([Versión 1](#)).
- Lectura de los docentes- editores, realización de marcas en los textos y comentarios metalingüísticos. Sistematización de esas marcas.
- Puesta pública del trabajo de edición con evidencias de los propios textos en pantalla. Interacción con los estudiantes a partir de estas evidencias. Reenvíos bibliográficos.

- Producción de una versión 2 después de la puesta. Justificación escrita y oral de las transformaciones por parte de los estudiantes (en relación con los reenvíos bibliográficos).
1. Segundo trabajo de edición (marcas y comentarios) de las versiones propias y ajenas
 2. Puesta oral de las marcas realizadas.
 3. Sistematización de las nuevas marcas.

El 30 % de las primeras versiones de los escritos tuvieron carácter de publicable con observaciones. El 35 % semi-publicables y el 35 % no publicables. El primer grupo se representó la actividad como un informe expositivo destinado a lectores; por lo tanto se evidenció en ellos un esfuerzo de contextualización y orientación interpretativa en función de ser leídos. Por ejemplo, uno de ellos comienza así:

El objetivo de este trabajo es exponer algunas consideraciones sobre la condición del *texto publicable* en el ámbito periodístico y en el académico (o científico). ¿Qué es “lo publicable” en estos campos de escritura? ¿Quién determina que un escrito sea publicable? ¿Cuáles son los condicionamientos sociales y culturales que lo determinan? ¿Qué diferencias existen en los diferentes espacios de escritura sobre las reglas de publicación? ¿Qué criterios estéticos regulan la producción de un autor y cómo *debe* presentar su texto? Estos interrogantes plantean una guía que orientará la indagación sobre el tema consignado.

En el segundo grupo se evidenció una búsqueda de fuentes pertinentes, una selección de datos y fuentes pero no se elaboró con

ellos una gestión explicativa precisa, clara o completa. Desde la introducción aparece este estilo de escritura compilativa:

A partir del término “Publicable” abordaremos en esta investigación el sentido de la palabra desde su origen y la manera en que se ha ido desarrollando a través del tiempo, sin perder de vista a los actores que intervienen y las etapas que transcurren hasta llegar a su objetivo: la publicación.

Para la Real Academia Española el término “Publicable” lo define de la siguiente manera: “...*adj. Que se puede publicar*”... La definición de publicar se permite varias definiciones: Hacer notorio o patente, por televisión, radio, periódicos o por otros medios; algo que se quiere hacer llegar a noticia de todos; hacer patente y manifiesto al público algo; revelar o decir lo que estaba secreto u oculto y se debía callar y difundir por medio de la imprenta o de otro procedimiento cualquiera un escrito, una estampa, etc

En el tercer grupo la actividad de estudio no se evidencia, las fuentes no son académicas, el texto avanza a través de enunciados generales, confusos y/u opinativos. La representación de la actividad es cumplir de alguna manera ‘con la tarea’.

¿ Todo informe es publicable? La respuesta es SÍ. Por supuesto, todo dependerá qué entendamos por informe, o “informes”; si son todos periodísticos o científicos. Si se encaran de la misma manera, y si están destinados a la comprensión masiva de la sociedad.

¿Qué es informar? Informar, en nuestra lengua castellana, significa dar una, o un conjunto de noticias a quien las desconoce. Hacer que alguien se entere de algo que ignora.

Conversar sobre los escritos

Los textos se devolvieron a los estudiantes con marcas y comentarios sin evaluación cuantitativa. Los escritos fueron tipificados como publicables, semi - publicables y no publicables. Se incorporó también una especificación ‘sujeto a revisión’.

Se trabajó en pantalla algunos textos ejemplares para justificar esta tipificación y se realizó una devolución de las *recurrencias* (datos relevados en un gran número de escritos) con evidencias de fragmentos de los propios escritos. Se aclaró que mientras se exponía, trabajasen en ‘espejo’ con la propia escritura para poder establecer asociaciones, encontrar variables, o agregar marcas. Las recurrencias presentadas fueron:

Marcas socio-discursivos

- El autor no se ha representado adecuadamente el contrato comunicativo implícito en el informe. Expectativas del lector y contexto de publicación. Ej. Sólo aborda la cuestión de lo publicable en la escritura periodística.
- Utilización de lenguaje coloquial :“*Cambiando de vereda*” “*para empezar a hablar*” “*en la actualidad*” “*el verdadero hábitat de lo publicable*”
- Las citas hablan ‘solas’: no hay un yo explicador que las presente o articule.
- Débil o ausente modalización epistémica: sustantivos, verbos u expresiones propias de la actividad de ‘pensar’ ‘leer’ ‘razonar’ un tema.
- Exceso de narrativización o segmentos comentativos: escasas operaciones de nominalización

- Abuso de elipsis o de formas indeterminadas: eso, esto, ella, lo, algo, cosa, entre otros.
- El problema de informatividad, relevancia se entiende como una tarea de presentar información al respecto pero no avanza en producir relaciones productivas entre esa información. Esas relaciones que no evidencian en el escrito tampoco se han dado en el trabajo de estudio.
- Se asocia investigar un tema con recopilar, decir lo dicho por otro sin que se produzca una recontextualización en un razonamiento propio. Evidencia en el uso de conexiones aditivas: *Además, de la misma manera, por otra parte.*
- Introducciones poco precisas o inexistentes.
- Fragmentos en los que no dice 'nada' Exceso de palabras para referirse a una idea.

Se plantearán las pautas necesarias que trae consigo el concepto y de qué forma son aplicadas en diferentes campos. Pasando por los medios de comunicación hasta llegar al mundo académico y científico

- En el 90 % no se indican las referencias de los textos fuentes o de voces y no se atiende a ningún protocolo.
- En un 60 % la lectura de los textos fuentes se redujo a extraer información fragmentaria, falta trabajo de valoración de esa fuente, de comprensión de ideas claves: pensar mientras se lee, reorganizar en un esquema mental propio las ideas del texto fuente.
- Escaso uso de operaciones de contextualización y recontextualización.

- Abuso en dar respuestas y afirmaciones taxativas no acorde con la situación de comunicación explícita: un informe que se debía resolver en 15 días.

Marcas macro y micro textuales

- La gestión explicativa es confusa, desordenada, no va hacia ninguna parte. No es posible advertir una intencionalidad explicativa. Predominio de una estructura de listado, grado expositivo o. Hipótesis: no hubo un plan expositivo
- En otros casos, no se distinguen con precisión las fases de la explicación. Si hay fases planificadas, hay problemas de conexión y progresión entre ellas.
- Problemas en la progresión temática que articule la información que se va agregando.
- No se utilizan adecuadamente mecanismos de conexión: giran en falso.
- problemas de conexión/ cohesión en el interior de las fases: interpárrafos. (ideas sueltas, incompletas o yuxtapuestas)
- problemas de conexión/ cohesión en el interior de los párrafos (ideas sueltas, incompletas o yuxtapuestas)
- conclusiones débiles o confusas: se recapitula pero no se generaliza ni se produce una contribución informativa para el lector. Por lo tanto, la información desplegada antes queda ‘hablando sola’, el lector no la puede valorar ni la recupera. En algunos casos, la conclusión recupera sólo una parte del texto o intenta agregar nueva.

- Problemas de jerarquización informativa en la construcción de párrafos. Se evidencia en el uso de los signos de puntuación.
- Imprecisión en las ideas y en la estructura sintáctica: dos movimientos indisolublemente unidos.
- Párrafos de una sola oración
- incorrecto uso de preposiciones.
- Abuso y uso incorrecto de gerundios

En el contexto de esta sesión se construyeron variantes que permitió ‘mover esas marcas’:

- Observación de fragmentos, identificación de problemas y tipificación de los mismos.
- Reescritura
- Cotejo de resoluciones.
- Publicación de los informes ‘publicables’ en el entorno virtual.
- Publicación en el entorno de escritos y sus marcas.
- Publicación en el entorno de recurrencias

La sesión se cerró con una indagación acerca de qué ha sucedido en esta actividad y para qué ha servido. Se seleccionan algunos enunciados recurrentes:

- Ver los textos escritos de esta manera sorprende, no pensaba que era tan en serio, no puedo creer que escribí así’
- Nunca había trabajado la propia escritura así
- No había pensado los escritos que hacemos para profesores como textos propios

- No pensamos en los lectores cuando escribimos.
- Me recibí escribiendo así
- No se piensa que van a ser leídos
- No veía en la escritura que hacemos en las cátedras como un trabajo de escritor
- Uno piensa en la información y no en cómo decirla
- Uno escribe como trabajo práctico
- Es difícil darse cuenta ... ahora viéndolo me resulta claro pero no me había dado cuenta
- No siempre los profesores leen así los trabajos que presentamos, Las correcciones son generales o una nota.
- No siempre nos dicen cómo deben ser los textos.

Leer el propio texto

En las siguientes actividades de producción se siguió trabajando con la técnica de planificar, producir versiones, marcar, reescribir pero se fue deslizado la responsabilidad de la devolución de los textos hacia todo el grupo. Las consignas fueron diversas: comentarios de lector de textos ajenos: de otros estudiantes o de los propios textos de la bibliografía, justificaciones orales y/o escritas de las transformaciones que realizaron en las versiones.

El proyecto final de escritura consistió en la presentación de planes discursivos y textuales, una versión con marcas (como mínimo), el texto de carácter 'publicable' y una justificación de las principales decisiones que como autores habían tomado.

Las primeras marcas incorporadas fueron socio-discursivas: la planificación de una intencionalidad explicativa y la atención a construir un yo expositor. En ese sentido, se prestó más atención a la búsqueda, selección y el modo de leer los textos fuentes. Se incor-

poran notas explicativas a pie de página y se prestó atención a un protocolo académico. Incorporaron, en menor medida, la modalización epistémica. Ejemplos:

- La postura de ‘sujeto investigador’ nos ha costado debido que los temas, a veces, tienen connotaciones que te llevan a una inevitable opinión. Por este motivo, el apartado acerca ‘La ideología en los medios de comunicación masivos’ fue reelaborado al observar, sin darme cuenta, que en lugar de explicar estaba opinando
- Se resolvió utilizar a lo largo del escrito un nosotros inclusivo para involucrar a los lectores en el razonamiento
- Pero más allá de decisiones ‘creativas’ y estructurales, el ejercicio de relectura y autocorrección puso en tela de juicio la presencia de una cantidad de afirmaciones que fueron formuladas o sobre la base del sentido común o sobre una historia discursiva acerca de la escritura que la autora trajo de su paso por la tecnicatura en Comunicación Social. En consecuencia, se abandonaron aquellos enunciados y se tomó la posición social de “estudiante”. A partir de allí, encaramos una escritura más “humilde”: a las formas impersonales e introdujimos más voces de autores que aportaban al tema del informe, las cuales fueron gestionadas a partir de diferentes operaciones y modos de citar indicados en la bibliografía referida a las citas académicas.

En segundo lugar, realizaron numerosas marcas en la relación entre apartados y párrafos. El tema de la progresión temática fue un tema ‘novedoso’ y los direccionó hacia pensar sustituciones, repeticiones léxicas. También, a reconocer palabras claves. En el mismo sentido, incorporaron en marcas y en reescrituras la distinción entre conectores y

marcadores. Estos últimos fueron utilizados especialmente para introducir operaciones discursivas: es decir, por ejemplo, es evidente que, a propósito de, en primer lugar, en tal sentido.

- En la supervisión de la primera versión tuve en cuenta todos los errores que cometí en informes anteriores. Por ejemplo: títulos poco representativos, dificultad para elaborar una introducción que anticipe al lector de que va a tratar el texto,. También la inexistente relación entre párrafos. Y por el otro lado, la conclusión que no recapitulaba los temas tratados. Me cercioré de no volver a hacer lo mismo
- En la segunda versión presté atención en retomar lo dicho, por ejemplo, ‘ nombradas anteriormente’ o referencias anafóricas que remitieran al interior del texto ‘ Hasta aquí hemos’ ‘ El objetivo de este trabajo”
- En segundo lugar, al nombrar las acepciones y derivaciones reemplacé los ítems por una explicación más detallada. En cuanto a las variables del concepto en las distintas prácticas en las que se lo utiliza, fueron reubicadas para una lograr una mejor coherencia.

En todos los casos, revisan y reescriben las introducciones y conclusiones. En muchos casos, se rehicieron por completo.

- Primero, se cambió el título por uno más general, que sugiere un acercamiento tentativo al concepto. Después, se eliminaron las preguntas iniciales, que eran demasiado abarcativas para resolverlas en un texto de tres páginas. También se suprimieron todas las definiciones y acepciones de los diccionarios. Ocupaban mucho espacio y aportaban poco, aun-

que ayudaban a precisar algunos aspectos que se relacionaban con la teoría de los autores que posteriormente se citaban.

- Se reelaboró la conclusión para evitar, como se había hecho en el primer informe, caer en sentencias subjetivas (sin respaldo teórico) de quien escribe. Además, dejar abierta la temática para la continuación del tema.

Respecto de la inserción de las voces ajenas se revisan verbos introductorios y se ‘ensayan’ operaciones de modalización epistémica. Pero, siguen predominando las formas de cita directa. Es muy arraigada la representación de “cita de autoridad”. En muy pocos casos introducen formas parafrásticas, citas integradas o distintas formas de discurso indirecto.

En la mayoría de los casos prestaron atención a los verbos, revisaron coherencia verbal y el uso de verbos epistémicos. En ese tipo de revisión atendieron al mismo tiempo a la precisión del léxico, se registraron muchas marcas de tachado horizontal.

Interesa destacar que las distintas marcas se orientan a especificar el orden del exponer. Por ejemplo, la transformación de oraciones a través de operaciones de nominalización o la incorporación de reformulaciones.

Una escena hacia el final de una de las sesiones ejemplifica uno de los efectos más inmediatos de los operadores instrumentales y culturales puestos en juego. Tres estudiantes no habían podido entregar sus versiones de informes en la fecha indicada y los habían traído a esa clase. Explican la situación y uno de ellos dice “lo iba a entregar ahora pero ahora lo tengo todo marcado y veo que lo tengo

que reescribir, no lo entrego ahora ¿puede ser?”. Los otros dos, indican que les sucedió lo mismo. Esta escena se hizo ‘pública’ y permitió decir “ese era el sentido de la clase: aprender a objetivar la propia escritura. Y así, desplazar la mirada editora del docente hacia la propia mirada”.

Acerca de los procesos de la transposición didáctica

Destacaremos algunas cuestiones inherentes a los movimientos de transposición didáctica de los saberes de escritura visibles en el análisis del trabajo aúlico expuesto.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes que participaron de esta experiencia se representaron la escritura inicial como un ‘cumplir con una tarea prescripta’. Los modos de resolver la tarea variaron según los grados de responsabilidad asumidos pero hubo coincidencias en que no habían interiorizado un tipo de escritura de ‘autor’ en el que se proponga un diálogo: no escribieron para ser leídos sino para ser evaluados en el cumplimiento de una tarea. En consecuencia, entregaron sus escritos con distintas formas de escritura ‘privada’. En consecuencia, sin plantearse como problema la cuestión de autorías intelectuales y discursivas. En realidad, se entiende que ellas no se ponen en juego en un escrito demandado por profesores.

El modo en que se representa la actividad tiene estricta relación con el modo en que se ha procedido en la escritura. En este grupo particular importaba observar cómo operaba su experiencia previa acerca de ‘lo publicable’. En la recuperación que se hizo de ese saber se pudo visibilizar que tenían muy claro que la condición de publicable ligaba la dimensión pública de la información: qué se podía o convenía publicar.

Pero no se relacionaba esa categoría con las cuestiones específicas de la textualización: la dimensión de ‘editable’.

Los saberes lingüísticos y textuales adquiridos en su escolaridad previa estaban asociados a problemas de ‘corrección’ pero no habían sido vistos como ‘decisiones de autores’ ni ligados a una planificación previa. Por lo tanto, los saberes lingüísticos y textuales no habían sido aprendidos, advertidos o hechos conscientes como operaciones o mecanismos psicolingüísticos.

Los datos que se relevaron en este proceso informaron, además, de los saberes que habían sido enseñados en forma descontextualizada y de los saberes que eran necesarios enseñar. Por ejemplo, en el caso del grupo de estudiantes aludidos pudimos reconocer que nunca habían sido aprendidos (por escasamente enseñados) los contenidos inherentes a la inserción del contexto, personas y voces en el propio texto. Del mismo modo habían sido muy poco problematizadas las discusiones inherentes a las autorías discursivas. El trabajo específico de convertir al texto en un escrito personal fue visto como novedad. La noción de texto está asociada a escasa operación inscripción de subjetividad, por lo tanto no liga los problemas auténticos que deben enfrentar los autores de textos contextualizados: la claridad expositiva, la legibilidad, la relevancia y originalidad.

El operador instrumental y cultural fundamental que centró la conversación metalingüística fue *la materialidad misma de la escritura* de los estudiantes. La objetivación de las distintas versiones que se produjeron, desde los ‘originales’ ‘bocetos’ hasta el publicable (para ser entregado), proporcionó oportunidades genuinas para poder reponer algunos rastros de ‘la caja negra de la escritura’ y razonar los hechos lingüísticos

como mecanismos de orden psicolingüístico, como trazos del pensamiento, como ensayos del razonamiento disciplinar.

Los estudiantes habían experimentado con anterioridad la actividad metalingüística en muchas formas, desde una reflexión epilingüística hasta formas más formalizadas de enseñanza explícita de conocimientos gramaticales y textuales. En esta investigación, hemos podido observar los límites de estas modalidades en la apropiación de *un saber de escribir*.

Pero, también hemos podido relevar otras modalidades más efectivas que se pueden planificar si se construye una comunidad de actividad y de conciencia (Del Río, Alvarez, 1997). En el mismo sentido hemos identificado que hay fases en ese proceso, podríamos referir, en términos de Bronckart (2007) a tres grandes modalidades de elaboración del conocimiento que fueron visibles en la progresión de las acciones previstas. Un primer conocimiento es de orden práctico o implícito cuya significación es esencialmente funcional; estos conocimientos prácticos son progresivamente objeto de semiotización que se produce en el marco de textos que dependen de un género y algunos de estos conocimientos verbales pueden ser objeto de dessemantización y de descontextualización, este tipo de conocimiento es explícito y generalizado

Siguiendo este razonamiento, entendemos que la acción o efectos de los operadores instrumentales y culturales tienen que ser diversos y con distinta temporalidad. En principio, tienen una base física, situada de modo que, “la directividad está fuera”: es una red de noticias y de movimiento. Pero, en la medida que la acción se vuelve más específica y dirigida pueden hacerse conscientes y “pa-

sar a construir meta-operadores relativamente interiorizados” (Del Río, Alvarez, 1997: 122, 123)

En el caso que nos ocupa, atender a esa progresión permitió hacer más conscientes las operaciones inherentes a construir un yo textualizador que pueda ver y entender sus propias producciones como ‘escritos de saberes’ ‘como un lugar de elaboración de nuevos saberes’ (Botta, 2011). Para pensar estos aprendizajes como perdurables hay que dinamizar una discusión más compleja ¿cómo leemos los escritos de los estudiantes y qué hacemos con ellos?. Más allá de las clasificaciones y descripciones lingüísticas, el desmontaje de la producción de un informe universitario permite la consideración de que estos textos son textos de transición entre los escritos de formación e investigación. Tal como lo define Botta las producciones textuales constituyen a la vez un *lugar de transición* (o un lugar por el cual transitan los saberes para ser integrados al aparato psicológico de una persona) y un *momento de transición* (o una etapa de un proceso de aprendizaje)” (Bota, 2011: 40), Y, como tales, el plano textual y el plano de los saberes se relacionan íntimamente.

En acuerdo con esa perspectiva, en esta investigación los escritos de los estudiantes no son un punto de llegada sino de partida. Por eso, su materialidad impulsa la construcción de dispositivos didácticos que recuperen su ambigüedad, su incompletitud, su desorden en instancias de problematización, de reescrituras, de ensayos de pensamiento y de palabra.

Bibliografía:

- Bota, Cristian (2011) *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour les cours*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de psicología y de ciencias de la educación. Universidad de Ginebra. Ginebra.
- Bronckart, Jean Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, Jean Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Del Río, Pablo. y Alvarez, Amelia. (1997) *¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad*. En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Jitirik, Noé (2000) *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial.

Nociones textuales y contenidos gramaticales en una clase de lengua de nivel superior: Análisis del trabajo docente

María Victoria Goicoechea Gaona
Marivi.goico@gmail.com
Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional del Comahue
San Carlos de Bariloche-Argentina

Resumen

En el curso de los últimos proyectos de investigación desarrollados en el área de Didáctica de la lengua y la literatura del Centro Regional Universitario Bariloche-UNCo, primero, y en la Universidad Nacional de Río Negro, en la actualidad, se estudia la interacción docente-alumnos en situación de clase a través de las consignas de enseñanza. Esta línea de trabajo tiene su fundamentación teórica en el interaccionismo sociodiscursivo y está siendo ampliada y profundizada con el análisis del trabajo docente.

En el proyecto de investigación denominado "*De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: La enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas*" UNRN 40-B-137, se han realizado observaciones de sesiones completas de clases de lengua de nivel medio y universitario, por lo que contamos con el registro escrito de dichas clases y con entrevistas a los docentes. Las entrevistas son personalizadas en el sentido de que el equipo de investigación las elabora una vez que las clases han sido analizadas

con el fin de profundizar en el estudio de la enseñanza de los razonamientos gramaticales. Con la entrevista se pretende que el propio docente reflexione acerca de su hacer en el aula. Por ello se trata de crear situaciones en las que el profesor pueda explicitar y conceptualizar lo hecho (trabajo efectivo) mediante la reconfiguración de su propia práctica.

Por tanto, se presentará el análisis de una clase de nivel superior: breve exposición de la metodología y de los resultados del análisis, con el fin de contribuir al conocimiento del estado actual de la enseñanza de la lengua materna en Argentina.

Palabras clave: Razonamientos gramaticales, análisis del trabajo, teoría de la actividad, acciones y operaciones.

Introducción

Este trabajo parte de lo planteado en investigaciones anteriores (Riestra, 2010; Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011; Tapia y Goicoechea, 2012). Por ello, a lo realizado en una primera etapa: revisión del material bibliográfico para la construcción de un instrumento metodológico con el que abordar las acciones y los discursos en situación de clase, se incorporan, como resultado de desarrollos posteriores, algunas modificaciones en cuanto a la metodología de análisis. A continuación se dará cuenta de estas cuestiones y de los resultados alcanzados tras el análisis de una sesión de lengua para alumnos ingresantes a la universidad.

1. Marco teórico

Como postula el interaccionismo sociodiscursivo, mediante la actividad de lenguaje los humanos producimos signos, unidades de significado que permiten el desarrollo del pensamiento (Vygotski, 1934/2007). Los signos, a su vez, se organizan en textos con los que se regulan las acciones generales (no verbales). La composición de textos requiere de complejos procesos en los que se articulan aspectos textuales y gramaticales, que Bronckart (1997/2004) denomina operaciones psicolenguajeras. Es decir, la capacidad para adaptarse a las características del contexto y del referente (capacidades de acción), para movilizar modelos discursivos vigentes (capacidades discursivas) y para hacer uso de las unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). Por tanto, es necesario un conocimiento profundo del sistema de una lengua y un amplio repertorio de géneros textuales.

Considera, además, que las actividades de lenguaje y de trabajo están estrechamente relacionadas. Respecto del trabajo dos dimensiones resultan fundamentales: el trabajo como actividad (Bronckart, 2007) y el trabajo como constructor de subjetividades (Dejours, 2009).

El trabajo es siempre una actividad colectiva que requiere de la cooperación para alcanzar un logro común, por lo que propicia la agrupación de los individuos, cambiando las formas de relación entre las personas. Al respecto, resultan fundamentales las nociones de actividad y acción planteadas por Leontiev (1983). Por *actividad* se refiere a un tipo de organización colectiva de los comportamientos, orientada a un objetivo determinado: son estructuras de coopera-

ción que organizan las intervenciones de los individuos en el medio. Por *acción*, a un sistema orientado de comportamientos que produce efectos en el mundo; serían procesos subordinados a finalidades conscientes que dan lugar al conjunto de representaciones construidas por los seres humanos: el pensamiento.

Como consecuencia del trabajo, entendido como actividad social que implica distribución de tareas, apareció la necesidad de una comunicación más eficiente: la designación de la situación laboral en la que los individuos participarían, lo que llevó al surgimiento del lenguaje.

Por tanto, la dimensión social del trabajo que Bronckart (2007) explicita como el producto de la instrumentación de formas de organización colectiva que garanticen la supervivencia de los miembros de un grupo, puede enriquecerse con la relación entre trabajo, cuerpo y subjetividad que Dejours (2009) desarrolla. Este autor afirma que el trabajo se despliega en un mundo humano caracterizado por relaciones de desigualdad, de poder y de dominación. Trabajar es empeñar la subjetividad en un mundo jerárquico, ordenado y rival, atravesar la lucha por la dominación. Trabajar es hacer, también, la experiencia de la resistencia del mundo social y más precisamente de las relaciones sociales, desplegando y desarrollando la inteligencia y la subjetividad. El trabajo es conciencia, trabajar no es solo producir, es transformarse a sí mismo por lo que constituye la subjetividad.

Schwartz (2000) plantea la distinción entre trabajo real y trabajo prescrito, afirmando que se trata de una característica propia de cada situación de trabajo o de cualquier actividad, que requiere un mixto de saberes almacenados. Para explicar el sentido de la disci-

plina ergológica este autor afirma que toda actividad humana se sitúa, siempre, entre lo explícito y lo no formulado, entre la palabra y el cuerpo, entre la historia colectiva y el itinerario singular, en el espacio de un debate instalado constantemente entre normas previas a definir cada vez en función de las circunstancias, y los procesos parciales de renormalización, centrados en la entidad actuante e interactuante.

En síntesis, nos planteamos el análisis del trabajo docente a partir de los desarrollados en torno a la ergonomía de la actividad (Schwartz, 2000; Schwartz & Durrive, 2003; Faïta, 2003), del interaccionismo sociodiscursivo (Fillietaz & Bronckart, 2005; Bronckart, 2007) y, particularmente, de lo planteado por Dejours (2009: 21) al afirmar que trabajo es todo “lo que el sujeto debe añadir a las prescripciones para alcanzar los objetivos”, es decir, lo que uno tiene que poner de sí mismo. En palabras del mismo autor: “cierto modo de compromiso de la personalidad para enfrentar una tarea enmarcada en las dificultades (materiales y sociales)” (Dejours, ídem: 20). Por ello, investigamos acerca del modo de reducir la distancia entre el trabajo prescripto y el efectivo para lo cual hay que sacar a la luz lo que el docente tiene que poner en juego a fin de colmar dicha distancia: todo eso que no puede preverse, que hay que descubrir o inventar en situación de clase: “las situaciones de trabajo ordinario están agravadas por acontecimientos inatendidos, incidentes, anomalías en el funcionamiento del material, las herramientas, etc.” (Dejours, ídem: 20).

A continuación, presentamos del procedimiento de análisis que proponemos.

2. Metodología de análisis

El análisis del trabajo efectivo ha sido estructurado en dos partes claramente diferenciadas: estudio de la interacción de la clase y del diálogo con el docente. La primera consiste en el estudio de lo realizado en situación de clase a través del Análisis de la actividad de comunicación (Riestra, 2000, 2004, 2008) y, la segunda, en el análisis de la entrevista realizada al docente a cargo de la clase.

a) Análisis del registro de la clase (texto escrito):

a.1) Análisis de la actividad de comunicación de la clase:

1. Momentos de la actividad
2. Finalidad de la actividad
3. Tareas prescritas y realizadas (objetos de enseñanza)
4. Acciones (metas y operaciones)

a.2) Análisis del trabajo docente

1. Lo abandonado
2. Lo inatendido
3. Lo aportado en situación (situaciones nuevas no planificadas y efectuadas)

b) Confrontación (Diálogo-diseño de la entrevista)

c) Análisis del texto de la entrevista:

1. Lo planificado (trabajo prescripto)
2. Lo abandonado (respecto del trabajo prescripto)

3. Lo inatendido (respecto del trabajo efectivo)
4. Lo aportado en situación (trabajo efectivo)

El análisis de la actividad de comunicación de la clase se centra, particularmente, en los textos de las consignas. Comienza con la discriminación de las finalidades planificadas para la clase, es decir de las diversas capacidades a desarrollar por los alumnos, para, a continuación, precisar cómo hace el profesor para enseñar, de qué manera guía las acciones que los alumnos han de realizar para aprender. Las categorías que nos permiten abordar estos aspectos son: tareas, acciones y operaciones.

Para el estudio del trabajo efectivo, una vez establecidas las tareas, se analizará si fueron planificadas (trabajo prescripto) o surgieron en situación, según las siguientes categorías:

- Lo abandonado: Filliettaz y Bronckart (2005) se refieren a contenidos, procedimientos, etc. prescriptos que no fueron realizados.
- Lo inatendido corresponde, según Dejourn (2009), a acciones no prescriptas que surgen de las circunstancias propias de la actividad y que el trabajador por diversas causas no alcanza a realizar (las deja pasar o no puede resolverlas).
- Lo aportado en situación: para Bronckart (*et al.* 2001) son acciones no planificadas por el docente que surgen en la interacción y que, en este caso, el trabajador resuelve, incorporándolas a la actividad.

El diálogo con el docente a través de la entrevista permite determinar y precisar el sentido de la actividad: evaluar el efecto de la

clase o volver sobre problemáticas concretas detectadas para analizar posibles causas. Por tanto, el registro de la interacción y su análisis hace posible la explicitación y evaluación del efecto de la actividad y su incidencia de los alumnos. De este modo se ponen de relieve dos aspectos fundamentales para la enseñanza, por un lado, evidenciar lo positivo del trabajo que, por implicar resultados satisfactorios, generalmente, pasa desapercibido. Por otro, mostrar la distancia entre lo que se planifica (trabajo prescripto) y lo efectivamente realizado (trabajo efectivo). Para ello, metodológicamente, es imprescindible la instancia de la entrevista, para que el docente observe y reconfigure su propia práctica, y, a través del diálogo, llegue a captar el sentido de la actividad realizada.

El análisis de la actividad de comunicación de la clase implica el estudio del actuar, es decir, de las dimensiones movilizadas por una persona singular (registro de la clase) y de las representaciones de las metas, finalidades, intenciones (texto de la entrevista). Todo ello en virtud de la posibilidad con la que los seres humanos contamos de representarnos los objetivos de nuestras acciones (Leontiev, 1983) y de la capacidad de evaluar si han sido alcanzados o no.

3. Análisis

3.1 Análisis del registro de la clase

Análisis de la actividad de comunicación de la clase
Se trató de una clase de lengua de nivel universitario de la materia *Introducción a la lectura y escritura académica* que todos los alumnos que aspiran a ingresar en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) deben cursar y aprobar. Pese a que el dictado es previo al comienzo de las clases, los alumnos que no logran aprobarla tienen

la obligación de cursarla, nuevamente, durante el primer cuatrimestre, simultáneamente con las materias de la carrera en la que se hayan matriculado. La sesión analizada corresponde al último periodo mencionado.

El análisis revela que se trató de una sesión incluida en una unidad de planificación mayor, ya que la actividad que se propuso guardaba relación con lo realizado en clases anteriores y tuvo continuidad en sesiones posteriores. Así podemos afirmar que consistió en una actividad de escritura de un “Informe de lectura”. El objetivo era que el informe tratara de los textos leídos en las clases: “la elaboración de este informe me gustaría que surgiera a partir de los trabajos, acá en clase”.

En este contexto y para lograr dicho objetivo, los alumnos, guiados por la profesora, habían realizado, previamente, distintas tareas de lectura: lectura de textos, escritura de borradores, reescritura guiada por las correcciones (indicaciones) de la docente, etc.

Realizada esta breve contextualización, pasamos a exponer lo observado:

- Momentos de la actividad

En la sesión se observan dos finalidades bien diferenciadas: reescritura de un texto propio y lectura de textos, lo que nos permite establecer dos momentos de la actividad de la clase.

3.1.1 Primer momento de la actividad de la clase

Consistió en la devolución de los textos corregidos con la finalidad de que los alumnos reescribieran a partir de un primer texto.

La tarea, a realizar en casa, se infiere de la siguiente consigna: “Tienen que reescribirlos de acuerdo a las indicaciones que les pon-

go ahí, al costado, abajo. Pueden preguntar si no entienden bien qué es lo que tienen que corregir”. Repetición de la consigna: “El procedimiento es el siguiente: yo les entrego ahora y ustedes reescriben y me lo entregan la vez que viene”.

Por tanto, para que los alumnos pudieran realizar la tarea de reescritura, las acciones prescriptas fueron:

- Comprender las correcciones (marcas realizadas por la profesora)
- Preguntar sobre las correcciones (marcas en el texto del alumno)
- Reescribir el texto (tarea para el hogar).

Las acciones realizadas por la docente para asegurarse el éxito de la tarea fueron:

- exponer (“comentarios generales” sobre la corrección) y
- explicar (las marcas que la profesora utilizó en la corrección).

Por tanto, para la exposición de los logros y las dificultades que presentaban los textos los alumnos, la profesora se refirió a “aspectos positivos”, es decir, a lo que sí consiguieron plasmar en los textos y a “lo que faltó”, a lo que no lograron hacer: “el uso de la cita”. El contenido de este momento de la actividad de la clase estuvo dado por la explicación de tres aspectos: el uso de la cita, el rol del productor y el cierre de un texto, que fueron desarrollos mediante ejemplos y la explicación de contenidos textuales. Sin embargo, no fueron tratados los contenidos gramaticales que permiten construir la cita. Se explicó el sentido y la finalidad de las citas y, respecto del procedimiento para incorporarlas en el texto propio, únicamente, se mencionaron aspectos paratextuales: uso de comillas. No hubo información sobre el uso de los verbos o los signos de puntuación, aspectos fundamentales y de gran dificultad para los alumnos.

El análisis del trabajo docente nos lleva a caracterizar las cuestiones gramaticales que no fueran desarrolladas como “lo abandonado” o “lo inatendido”. La única persona capaz de resolverlo este dilema será la docente en la entrevista, cuando se le consulte sobre ello.

- **Lo aportado en situación**

El análisis nos permite ubicar en esta categoría la explicación de las marcas utilizadas para la corrección. Esto se debe a que el desarrollo de este contenido estuvo dado por las preguntas de las alumnas, lo que revela que no se trataba de trabajo planificado. Por lo que consideramos que este aspecto del trabajo efectivo estuvo determinado por la decisión de las alumnas de consultar. Por otro lado, si bien la profesora respondió y explicó sobre lo preguntado, habría podido hacerlo incorporando algunas nociones gramaticales. Por ejemplo, las clases de palabras para explicar la función de los conectores y su correcto uso; el sentido de determinadas palabras para explicar la construcción de distintos razonamientos lógicos: causales, de consecuencia, etc; los accidentes morfológicos para explicar la concordancia entre sustantivo/adjetivo o sustantivo/pronombre, incluso, las funciones gramaticales de sujeto y predicado, y las clases de palabras que las desempeñan.

En síntesis, los temas que las alumnas plantearon y que en este análisis categorizamos como “Lo aportado en situación” fueron: la cohesión, la concordancia y la precisión léxica.

3.1.2 Segundo momento de la actividad de la clase

Consistió en una actividad de lectura de textos aportados por la profesora, que se realizó en el aula. Como ya hemos dicho, se trató

de una actividad incluida en otra actividad mayor de escritura: “que en clase vayamos trabajando los textos que van a ser incorporados en el informe y que sigamos con esta idea de ejes de comparación; trabajar todo en clase, en lo posible”. Además, de la consigna se infieren las finalidades de la actividad: leer y relacionar las posiciones de los autores leídos: “poner en diálogo dos autores [...] sobre un mismo tema para elaborar el informe de lectura”. La repetición de la tarea a través de un nuevo enunciado (consigna) confirma lo expuesto: “Vamos a hacer el mismo tipo de ejercicio, es decir, leer, extraer lógicamente las ideas del texto, las tesis, las posiciones de los autores y sus fundamentos, y a partir de ahí, vincularlos, de acuerdo a ejes de comparación”.

Las tareas que los alumnos hubieron de realizar en la clase fueron las siguientes:

- Leer.
- Extraer las ideas: la tesis del autor, la posición sobre el tema, los fundamentos (argumentos con los que el autor defiende la posición adoptada).
- Rastrear, en uno de los textos, las expresiones “conservar la naturaleza” y “mejorar la naturaleza” para determinar qué sentido le atribuyen los autores.
- Determinar la opinión de la autora respecto de “la ciencia moderna y sus logros” y discutirla entre todos.
- Comparar las posiciones de los autores leídos.

Como puede observarse, la tarea de “extraer las ideas”, es decir, de identificar las posturas de los autores para, posteriormente,

compararlas, fue realizada mediante la ejecución de dos acciones concretas que la profesora explicitó: Rastrear y determinar. Además, estuvo dirigida por una guía de preguntas que la profesora fue copiando en la pizarra a medida que los alumnos avanzaban en la realización de la tarea.

Por otro lado, las dificultades que los alumnos mostraron y que favorecieron la interacción, las hemos categorizado como “Lo aportado en situación” o “Lo abandonado”.

- **Lo aportado en situación**

Esta categoría comprende las preguntas sobre el léxico planteadas por las alumnas, y que la profesora responde. También podría incluirse en esta categoría el resultado del procedimiento didáctico empleado por la docente que consiste en reformular las palabras de los alumnos. Nos referimos al hecho de que las preguntas que la docente formula para hacerlos pensar acerca del sentido de los textos, dan lugar a la intervención de los alumnos, enunciados que la docente parafrasear, empleando términos más precisos y un estilo (una sintaxis) propio del ámbito académico. De este modo, el análisis de la actividad de comunicación de la clase pone en evidencia el papel de la interacción.

La clase finalizó con la puesta en común de las acciones relativas al “análisis del contexto de producción y el tema”. Para ello, la profesora intervino con las siguientes indicaciones presentadas en forma de pregunta:

- “¿Qué elementos del paratexto te dan datos sobre ese contexto de producción?”

- “¿Qué destinatario les parece que se va a acercar a este texto?”

El Análisis de la actividad de comunicación muestra que la tarea de leer implica la realización de acciones que no fueron explicitadas por la docente en los textos de la consigna. Y que sólo fueron mencionadas al final de la clase, por lo que consideramos que para los alumnos de este nivel educativo y dado el momento del cursado de la materia, constituían operaciones. Es decir, la profesora consideró que seguirían ese procedimiento por haber sido trabajado en clases anteriores y el análisis confirma que, realmente, lo tenían incorporado, pues razonaron del modo previsto por la docente. Por tratarse de un contenido desarrollado en clase sin que estuviera prescripto, lo ubicamos en la categoría “Lo aportado en situación”.

3.2 Análisis del texto de la entrevista

Los temas objeto de la entrevista fueron:

- La cita, “el uso de la cita”, contenido que la profesora reformula como “la voz del otro cómo incorporarla” al texto propio.
- Coherencia y concordancia.
- Contenidos gramaticales.

Según el análisis realizado hasta el momento, los dos primeros temas se inscriben en la categoría “Lo aportado en situación”, ya que la docente confirmó que fueron desarrollados porque las alumnas consultaron, no porque su tratamiento estuviera planificado. Mientras los contenidos gramaticales imprescindibles para su ense-

ñanza, el diálogo con la docente nos lleva a categorizados como “Lo inatendido”, es decir, como acciones nuevas que surgen en el curso de la clase y que no fueron tratadas. En consecuencia, los contenidos trabajados fueron desarrollados, únicamente, desde el aspecto textual, sin abordar lo que concierne al nivel profundo de la escritura, a la sintaxis.

- **Lo inatendido**

Consultada sobre los aspectos gramaticales que no desarrolló, la profesora justifica su proceder en el hecho de que no son contenidos específicos de la materia (según el programa). Incluso, develó que a pesar de su gusto personal por la gramática, no la enseña porque sus alumnos no son estudiante de letras.

- **Lo aportado en situación**

En la entrevista la profesora confirma que el uso de la cita no era trabajo prescripto (no había sido planificado), que surgió por la pregunta de una alumna, por lo que, claramente, se ubica en la categoría de “Lo aportado en situación”. Justifica tal decisión por tratarse de un procedimiento que constantemente es trabajado en las clases, dada la dificultad que su asimilación conceptual y puesta en uso supone para los alumnos: “es bastante difícil incorporado desde el otro, dar, a su vez, explicitar que es la voz del autor”. En el mismo nivel de dificultad sitúa lo que denomina “reformulación” en referencia a las construcciones sintácticas propias de las citas indirectas: “o la reformulación, no poner exactamente lo que dijo”.

Respecto de los conceptos de coherencia y concordancia, afirma: “no doy explicaciones teóricas a priori, coherencia es..., cohesión

es..., sino [...] cuando tiene relación con los propósitos de la clase que en este caso era que ellos pudieran hacer una segunda versión mejorada”. Considera que estas cuestiones, los alumnos “lo ven en su propio escrito”, “sobre el trabajo de ellos me parece que los conceptos teóricos cobran un poco más de sentido”, “me parece que lo asimilan más con la reescritura y con los problemas sobre el trabajo específicamente de ellos”.

4. Discusión

4.1 Respetto de la enseñanza de la gramática

Respetto de la enseñanza de la gramática, el diálogo con la docente revela que no enseña gramática oracional, es decir, no trabaja el análisis de los constituyentes (ni siquiera al nivel básico del sujeto y predicado). Sin embargo, reconoce que el escaso conocimiento de estos aspectos por parte de los alumnos dificulta su trabajo: la enseñanza de la escritura en general y, concretamente, de la puntuación. Acepta que, en otras clases, ha recurrido a la gramática para explicar cuestiones de puntuación, siempre en función de los errores presentados por los alumnos, pero que no constituye un tema en sí mismo: “no lo doy como tema”. Idea que reitera en otro momento de la entrevista: “no lo doy como tema, la estructura oracional. Me gustaría...” La profesora reconoce que la enseñanza de ciertos razonamientos gramaticales constituye el trabajo efectivo de algunas de sus clases (no de la sesión observada), a pesar de no constituir trabajo prescripto, de no estar contemplados en el programa de la materia.

En la misma línea, afirma que el desconocimiento de la sintaxis lleva a los alumnos a cometer errores que afectan a las relaciones ló-

gicas de sus textos, por lo que, a menudo, quedan inconclusas, lo que ella denomina “oraciones rotas”.

Por todo lo expuesto, consideramos que la instancia de la entrevista ha permitido que, respecto de la enseñanza de la gramática, la docente verbalice lo que hace y lo que no hace en sus clases y que, además, proyecte a futuro y se plantee incorporar ciertos contenidos gramaticales: “puede ser que en próximas veces me lo plantee para estos temas como la puntuación”.

4. 2 Respetto de la enseñanza del uso de la cita

La clase parte de la dificultad que presentan los alumnos para incluir citas en los textos propios, por lo que la profesora plantea dos tareas. En el primer momento de la actividad, reescribir un texto, es decir una actividad de escritura, y en el segundo, una actividad de lectura: leer, discriminar las posiciones de los autores y compararlas.

Respetto de la enseñanza del uso de la cita, el trabajo efectivo tuvo por objeto que los alumnos logran separar la voz propia de la voz de los autores leídos. En consecuencia, el análisis muestra que las tareas que conformaron el segundo momento de la actividad de la clase corresponden a este objetivo. Sin embargo, consideramos que no se trabajó la expresión escrita de lo que conceptualmente los alumnos llegaron a comprender. En tal sentido, se observa cierta contradicción entre el contenido efectivo de la clase y lo que se planteó como “lo que faltó” en los textos escritos.

La profesora, en la entrevista, reconoció que su clase versó sobre cuestiones textuales, es decir que trabajó el sentido de los textos, pero no los contenidos gramaticales que permitirían a los alumnos dar cuenta de lo comprendido. Se dio una reiteración del trabajo de

lectura, eludiendo el tratamiento de la escritura, concretamente de las cuestiones de sintaxis propias del procedimiento de cita. Además, sus palabras sobre su trabajo efectivo, confirman que todavía no ha construido la forma de incluir en sus clases la enseñanza de los contenidos gramaticales. Nos animamos a afirmar que está en proceso de construcción, ya que en habla sobre la necesidad de trabajar estos aspectos con alumnos que no son estudiantes de letras.

El análisis realizado muestra que la distancia entre el trabajo prescripto, prodigo en contenidos textuales (contexto de producción, género textual, paratexto) y los conocimientos gramaticales con los que elaborar textos que contengan distintas voces, conformó la clase analizada. Por otro lado, la docente pudo verbalizar acerca de la necesidad de enseñar a construir determinados razonamientos que permitan crear textos sin “oraciones rotas”. Al respecto cabe aclarar que por razonamiento entendemos, el proceso por el que las unidades mentales (el pensamiento) organizan las entidades lingüísticas en sistemas, y, consideramos que aprender, incorporar y desarrollar diversas formas verbales será posible en la medida en que se enseñen.

El análisis muestra la distancia existente entre lo planificado según los contenidos generales de una materia y las necesidades que se presentan al momento de escribir. Evidencia que los contenidos prescriptos no son suficientes para colmar las necesidades del trabajo efectivo: enseñar a construir la cita. También, demuestra que la enseñanza de la gramática es un aspecto “inatendido” en las clases de lengua. Es importante destacar que las dificultades explicitadas no son exclusividad de una docente, sino que afectan a la generalidad de los enseñantes de lengua. Consideramos que es conse-

cuencia de la formación recibida, específica para profesores y licenciados en letras y con escaso desarrollo en didáctica. Queda pendiente pensar y probar formas de incluir e integrar aspectos de la gramática que nos permitan enseñar a construir razonamientos gramaticalmente correctos y textos coherentes.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P., Jobert, G. & Friedrich, J. (2001). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation*. Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2001-2003).
- Bronckart, J. P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. (Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally: Les modèles du discours face au concept d'action). *Cahier de Linguistique Française*, 26, 354-369.
- Dejours, C. (2009). *Travail et emancipation* (Vol. 2). Paris: Payot.
- Faïta, D. (2003). "De los géneros de discurso a los géneros de la actividad: Reflexiones a propósito de la investigación acerca de las relaciones lenguaje-trabajo". En *Calidoscopio* vol.1, N° 1, pp. 117-136.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (2005). "L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications". En *Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, N° 115, pp. 3-16.
- Goicoechea, M. V., Riestra, D. y Wodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua. En D. Riestra (Comp.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las len-*

- guas y las literaturas* (pp. 374-385). E-book Ediciones Geise (ISBN: 978-987-26189-9-3).
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Riestra, D. (2000). Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad [cd-rom]. En *III Conference for Sociocultural Research*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. ISBN 978-950-774-193-7.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline epistemique, discipline ergologique. En Bruno Maggi (Dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. París: PUF, pp 32-68.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail & ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarés.
- Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (2012). Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR)*, N° 7, año 8, pp. 291-307.
- Vigotski, L. S. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS SEGUNDAS

Curriculum plurilingüe en la formación de profesores de L1 y L2: Una experiencia didáctica basada en recursos de la Web

Gustavo Daniel Constantino
gustavo.constantino@gmail.com
TIC-CIAFIC/CONICET – FHAYCS/UADER

Resumen

El fenómeno del plurilingüismo, –más allá de su avance global y de ser considerado en general políticamente correcto a pesar de presiones en contrario–, presenta varias facetas que lo caracterizan como un conjunto heterogéneo de actitudes, realizaciones y tendencias recursivamente relacionadas con las políticas educativas y con procesos de enseñanza (Moreno Cabrera, 2006). En efecto, como tal es un fenómeno que revaloriza la enseñanza de las lenguas, pero al mismo tiempo echa luz y permite una revisión de concepciones de enseñanza asumidas acríticamente y de cuestiones que revelan prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didácticas. En este sentido, es claro hoy como la interconexión multimedia digital a escala global permite alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas, que se traduce en un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular. El problema que se plantea puede ser formulado de la siguiente manera: ¿Qué grado de implicación tienen los docentes y los estudiantes de lenguas (L1 y L2) respecto al fenómeno del plurilingüismo? ¿Qué uso hacen de los medios que las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC), y en especial la Web, ofrecen para a una formación plurilingüe? ¿Cuáles son las transposiciones posibles y sus efectos concretos?

Para intentar dar unas primeras respuestas –con base empírica– a los interrogantes planteados, realizamos una experiencia investigativa en sede universitaria. Tomando como base el enfoque curricular de acceso a la información (Lemke, 2005) y su derivado, el modelo didáctico del *eCurriculum* (Constantino, 2010, 2014), aplicamos un diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés, en una asignatura propedéutica común a un programa de formación de docentes de español (L1), inglés, francés y portugués (L2). Se relevaron aspectos inherentes tanto al diseño híbrido, como a la propuesta curricular flexible y multilingüe. Además, se identificaron las dificultades encontradas por los estudiantes (por ejemplo, relacionadas o derivadas de diversos grados de competencia digital y desconocimiento de algunos formatos del discurso académico), las preferencias en la elección del material de estudio, las actitudes frente a propuestas de intercomprensión lingüística, etc. En particular, se postuló como hipótesis la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante. También se identificaron otros factores contextuales que condicionan una innovación en esta línea.

Sobre la base de la interpretación de los resultados de la experiencia, –en clave de los principios del plurilingüismo–, la reflexión teórico-práctica nos lleva a plantear la necesidad de una reconceptualización de la formación de docentes de L1 y L2, tanto desde las coordenadas didácticas de los elementos del diseño curricular como de las políticas lingüísticas de la educación (y del sistema educativo)

en general. En ambos casos, un marco o encuadre *glocal* (global-local) nos parece adecuado para pensar la formación, en la medida en que implica la atención a las realidades locales en su entramado regional y global, histórico y social, sin reduccionismos prejuiciosos. En este sentido, se exige un replanteo del eje de formación pedagógico-didáctica que aproxime su perspectiva mediante una adecuación o especificación a las cualidades de las lenguas y sus exigencias epistémicas. Y en ambos casos (currículum y docencia) el éxito depende de contar con profesores universitarios de L1 y L2 “practicantes” del plurilingüismo.

1. Plurilingüismo y enseñanza de las lenguas

El plurilingüismo es hoy un fenómeno global en el que se puede diferenciar dos aspectos fundamentales en cuanto a su conceptualización: uno de ellos es la situación en la que se utilizan varias lenguas; el otro es la ideología que valora positivamente y, por lo tanto, considera deseable el mantenimiento de las situaciones plurilingües (Moreno Cabrera, 2006).

En una apretada síntesis, tenemos que el plurilingüismo:

- Revaloriza la enseñanza de las lenguas;
- Revela prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didácticas;
- Facilitado por interconexión multimedia digital a escala global;
- Ofrece alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas;
- Implica un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular.

Desde la Didáctica de las lenguas, el fenómeno es objeto de intenso estudio y desarrollo (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010; Piñeiro, Díaz, y Jeremías, 2010; Sáez, Lorenzo y Vez, 2011; Bhatia y Ritchie, 2012).

Sin embargo, el plurilingüismo, –más allá de su avance global y de ser considerado en general políticamente correcto a pesar de presiones en contrario–, presenta varias facetas que lo caracterizan como un conjunto heterogéneo de actitudes, realizaciones y tendencias recursivamente relacionadas con las políticas educativas y con procesos de enseñanza (Moreno Cabrera, 2006). En efecto, como tal es un fenómeno que revaloriza la enseñanza de las lenguas, pero al mismo tiempo echa luz y permite una revisión de concepciones de enseñanza asumidas acríticamente y de cuestiones que revelan prejuicios, sesgos y deficiencias en la teoría y práctica didáctica. En este sentido, es claro hoy como la interconexión multimedia digital a escala global permite alternativas comunicativas interpersonales y de conocimientos ilimitadas, que se traduce en un abanico de posibilidades no solo para la práctica plurilingüe en general, sino para la formación de los docentes de lenguas en particular.

La cuestión se revela de gran interés en la medida en que, por ejemplo, a diferencia de Europa, no contamos con políticas educativas que consideren el plurilingüismo. Y en cierto modo, no se tenga, por razones de carácter socio-histórico, una conciencia de sociedad multilingüe en nuestro país (Arnoux y Bein, 2010; Hirsch, y Serrudo, 2010; Varela, 2011).

2. Cuestiones de investigación

Por lo apuntado en el párrafo anterior, nos plantemos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de implicación tienen los profesores y los estudiantes de lenguas (L1 y L2) respecto al fenómeno del plurilingüismo?
- La hipótesis de sentido común sostiene que quien estudia una lengua extranjera está, en cierto modo, abierto a otras lenguas. Pero, por otro lado, se puede pensar que también puede estar focalizado en la lengua meta objeto de estudio. Y aquí es dónde el planteo implica también a los profesores de lenguas: ¿Admiten y promueven el plurilingüismo?
- ¿Qué uso hacen de los medios TIC disponibles, y en especial la Web, para a una formación plurilingüe?
- Obviamente, el uso de las TIC no compete solamente a los profesores y estudiante de lenguas (materna y extranjera). Pero no podemos ignorar que la Web se ha constituido en el vehículo principal de la comunicación (Mercer, 2000) y de los contenidos multilingües.
- ¿Cuáles son las transposiciones posibles y sus efectos concretos?
- Este es un interrogante que surge del diseño de investigación planteado y llevado a cabo. Es decir, el planteo implica tanto a los profesores de lenguas de otras asignaturas del plan de formación de docentes en L1 y L2, como de otros docentes universitarios, puesto que el fenómeno no es exclusi-

vo de este ámbito disciplinar, sino que invade y permea todo el espacio académico.

Estos interrogantes han dado curso a una investigación empírica de tipo cualitativo, encuadrada en el enfoque de la investigación-acción, que describimos en el parágrafo 4 (Lee, & Benati, 2007; Davis, 2011; Bygate, Swain & Skehan, 2013).

Pero antes, trataremos el fenómeno del plurilingüismo en clave del curriculum abierto a la Web y, en particular, del eCurriculum.

3. eCurriculum y plurilingüismo

El impacto de la Internet en el curriculum y la aparición de un nuevo paradigma en la educación fueron avizorados y propuestos por Jay Lemke a principios de los '90. Lemke (1994, 2005) también fue clarividente al plantearlo como una guerra entre paradigmas, un conflicto entre el paradigma del curriculum prescripto (o “educación curricular”) y el paradigma del “curriculum de acceso a la información”, tal como lo denominó:

“El paradigma fundamental de la educación curricular, que en general no ha cambiado en los dos últimos siglos, está por entrar en colisión frontal con el mayor cambio en la tecnología de acceso a la información desde la invención del tipo móvil. Y el choque ocurrirá precisamente en un momento de nuestra historia en que se ha hecho imposible imponer un canon universal de contenidos curriculares a una sociedad diversa y multicultural. Espero profundamente que el dominio del modelo curricular de la educación sea destruido de una vez para siempre después de ese choque.” (Lemke, 2005, 21)

Este choque previsto no ha producido, hasta el momento, un cambio sustancial. Sí un cambio cosmético, un cambio de formato y soporte, como es la digitalización de los contenidos curriculares y su publicación en la Web. Esto se define como el “Curriculum en la Web”, entendido como: (1) la operación de hacer disponible en material curricular en sitios determinados de acceso para los estudiantes, o también (2) la selección y organización de materiales presentes en la Web enlazados para facilitar el acceso directo de los estudiantes. También puede considerarse una combinación de ambas disposiciones físico-digitales del contenido (Constantino, 2014).

En experimentaciones e investigaciones sobre la formación docente con TIC que hemos realizado entre 2005 y 2010, pudimos observar lo siguiente (Constantino, 2010, 2014; Constantino y Morán, 2012):

1. La preocupación inicial por generar materiales de aprendizaje realizados por expertos con contenidos cualitativamente superiores por características tales como la actualidad, profundidad, consistencia y coherencia en la presentación de los núcleos temáticos, como condición *sine qua non* para la calidad formativa, fue cediendo su lugar de privilegio a la construcción compartida de un curriculum en el que dichos materiales ocupaban un lugar más, cuya relevancia respecto al proceso global dependía fundamentalmente de la interacción entre docentes, tutores y alumnos/as;
2. Asimismo, en muchos casos los alumnos/as, pero también los tutores, aportaban información de fuentes diversas, ya fuera subiendo documentos a la plataforma como también aportando enlaces o links a sitios de la Web. El resultado era

una selección y tratamiento temático diferente a la propuesta del docente experto cristalizada en el módulo o documento de base. Por consiguiente, la vigilancia epistemológica entre curriculum prescripto a nivel de contenidos dejaba de ser unidireccional, mono-referencial;

3. En concreto, la red de conocimiento construida y activada durante la clase virtual era diferente a la red de conocimiento del documento propuesto. Por tanto, la arquitectura instruccional tenía una dinámica que iba modificando los planos del diseño original durante la construcción, asumiendo el carácter de *ruptura epistemológica* del actuar docente.

Todo esto nos llevó a reflexionar sobre un nuevo tipo de curriculum, en línea con el modelo de Lemke (2005), aparentemente paradójico y complejo, que parte de un boceto y cuyo resultado final no es totalmente previsible. Paradójico en apariencia porque podría pensarse que si no se obtiene lo pensado de antemano es un curriculum engañoso o malogrado; complejo en apariencia porque si los límites son muy permeables, la cantidad y calidad de fuentes de información es difícil de controlar y unificar. Sin embargo, es posible lidiar con las apariencias y asegurar un resultado conforme con competencias prometidas mediante un proceso armónico más que con contenidos estáticos. Este nuevo tipo de curriculum implica que

“Los individuos exploran libremente grandes bases de datos multimedia, adaptando lo que sus necesidades e intereses percibidos a la información disponible; transforman y sintetizan esta información para lograr objetivos sociales particulares.

Posteriormente, ellos u otros evalúan los resultados de su trabajo según diversos criterios funcionales. (Lemke, 2005, 20)

En síntesis, el gran cambio consiste entonces en que lo que se propone con el *e-Curriculum* no se trata ya del curriculum **en la** Web, sino de **la Web como curriculum** (Constantino, 2010, 2012).

Entre los muchos obstáculos que se pueden encontrar y postular como objeciones al eCurriculum, quizás uno de los más importantes es el carácter multilingüe de los contenidos en la Internet. Sin entrar en cuestiones específicas, el plurilingüismo se revela simultáneamente como causa y condición de promoción de un eCurriculum.

4. Coordenadas de la experiencia y resultados

Para intentar dar unas primeras respuestas –con base empírica– a los interrogantes planteados, realizamos una experiencia investigativa en sede universitaria. Tomando como base el enfoque curricular de acceso a la información (Lemke, 2005) y su derivado, el modelo didáctico del *eCurriculum* (Constantino, 2010, 2014), aplicamos un diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés, en una asignatura anual propedéutica del área pedagógica común a un programa de formación de docentes de español (L1), inglés, francés y portugués (L2). En particular, durante el ciclo lectivo 2014, se implementó la experiencia con 49 alumnos/as universitarios de segundo año, de la cátedra de Didáctica de los profesorado en Lengua y Literatura, Inglés, Francés y Portugués¹¹.

¹¹ De la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Sede Concepción del Uruguay.

Una de las hipótesis teóricas era que las carreras de profesorado de lengua materna y lenguas extranjeras son un contexto ideal para plantear un eCurriculum plurilingüe. Además, se relevaron aspectos inherentes tanto al diseño híbrido, como a la propuesta curricular flexible y multilingüe. La propuesta didáctica primordial consistió en la búsqueda en la Web de documentos académicos (principalmente artículos, *papers*) sobre los temas de la asignatura, en diferentes lenguas; sugiriéndose que cada alumno/a buscara y seleccionara artículos en la lengua meta de su carrera. Esta actividad estuvo diseñada como trabajos prácticos y se brindó una breve capacitación de búsqueda académica en la Web (buscadores especializados, sitios de compartición libre de trabajos, etc.). Uno de los objetivos derivados era la conformación de un glosario técnico-didáctico multilingüe. Las coordenadas de la experiencia pueden resumirse en:

- diseño instruccional híbrido (presencial con TIC) abierto al plurilingüismo de las lenguas romances y al inglés
- Artículos, libros digitales, documentos, etc., sobre los temas programáticos en cualquiera de las lenguas estudiadas
- Construcción compartida de un glosario multilingüe que evidencie las diferencias conceptuales de las tradiciones didácticas (europea y americana; anglosajona y francófona; etc.)

Se identificaron las dificultades encontradas por los estudiantes (por ejemplo, relacionadas o derivadas de diversos grados de competencia digital y desconocimiento de algunos formatos del discurso académico), las preferencias en la elección del material de estudio, las actitudes frente a propuestas de intercomprensión lingüís-

tica, etc. En particular, se postuló como hipótesis la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante. También se identificaron otros factores contextuales que condicionan una innovación en esta línea.

Los resultados que destacamos son:

- Relevamiento de obstáculos y ventajas de un enfoque plurilingüe con TIC: logramos inferir de los datos los factores a tener en cuenta en la implementación de un eCurriculum;
- Detección de resistencia en el alumnado a la utilización de Lenguas Extranjeras: paradójicamente, encontramos que la mayoría de los alumnos/as prefería trabajar con material en lengua materna;
- Desconocimiento de subgéneros del discurso académico;
- Apoyo a la hipótesis de la dificultad constituida por la ruptura de la propuesta didáctica con las representaciones sociales estándar de la docencia, de los textos universitarios y del rol del estudiante;
- Necesidad de atención al contexto situacional del estudiante (inter y extra cátedra), a sus conocimientos previos en relación con la “estructura epistemológica propia”.

5. Conclusiones, nuevas cuestiones y prospectiva

Es indudable que el impulso para el desarrollo de la Didáctica de L2 no es solo inmanente, –producido por la dinámica de la evolución de las lenguas y del mejoramiento de su enseñanza–, sino que es

deudor de fenómenos más abarcadores como la globalización, –con el plurilingüismo como efecto relevante para la Didáctica de la L2–, las Tecnologías de la Información y la Comunicación que han configurado la Sociedad del Conocimiento y del Aprendizaje, –siendo la Internet y su evolución en la Web 2.0 sus exponentes definitorios–, y el avance de los formatos discursivos multimedia que expanden las posibilidades expresivas e impregnan la vida cotidiana de las personas. Quizás no haya campo disciplinar en el que impacten con más fuerza las innovaciones en los aspectos mencionados que en la enseñanza de las lenguas.

Sobre la base de la interpretación de los resultados de la experiencia, –en clave de los principios del plurilingüismo–, la reflexión teórico-práctica nos lleva a plantear la necesidad de una reconceptualización de la formación de docentes de L1 y L2, tanto desde las coordenadas didácticas de los elementos del diseño curricular como de las políticas lingüísticas de la educación (y del sistema educativo) en general. En ambos casos, un marco o encuadre *glocal* (global-local) nos parece adecuado para pensar la formación, en la medida en implica la atención a las realidades locales en su entramado regional y global, histórico y social, sin reduccionismos prejuiciosos. En este sentido, se exige un replanteo del eje de formación pedagógico-didáctica que aproxime su perspectiva mediante una adecuación o especificación a las cualidades de las lenguas y sus exigencias epistémicas. Y en ambos casos (currículum y docencia) el éxito depende de contar con profesores universitarios de L1 y L2 “practicantes” del plurilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y R. Bein (Comps.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2012). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Bygate, M., Swain, M. & Skehan, P. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. New York (NY): Routledge.
- Constantino, G.D. (Ed.) (2006). *Discurso Didáctico*. Buenos Aires: Isla de la Luna.
- Constantino, G.D. (2010). Constantino, G.D. 2010. Del curriculum interdisciplinar al e-curriculum: Nuevos modelos para la construcción del conocimiento del profesor, en *Formazione & Insegnamento*, anno VIII – numero 1/2, pp. 79-98
- Constantino, G.D. (2014). *Paradigmas curriculares: el Curriculum en la Web versus la Web como Curriculum*. En: Virtual Educa Perú, 2014.
- Constantino, G.D. & Lourdes Morán (2012). Configuraciones curriculares en la formación blended y online: el surgimiento del e-curriculum. En: Jerónimo Montes, José Antonio (Coord.) *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. México: UNAM. pp. 377-386 [ISBN 978-607-02-4148-2]
- Davis, K. (Ed.) (2011). *Critical Qualitative Research in Second Languages Studies. Agency and Advocacy*. Charlotte (NC): IAP.
- Derosas, M. y P. Torresan (2011). *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas perspectivas*. Buenos Aires: Editorial San Benito.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York (NY):Routledge.
- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. y J.M. Vez (2010). *Didácticas de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Hirsch, S. y A. Serrudo (Comps.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lee, J. F., & Benati, A. G. (2007). *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts: Research and practice*. London: Equinox.

- Long, M.H. & C.J. Doughty (Eds.) (2011). *The handbook of language teaching*. Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Lorenzo, F.; Trujillo, F. & J.M. Vez (2011). *Educación bilingüe*. Madrid: Síntesis.
- Mackey, A. (Ed.). (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Mercer, Neil. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London (UK): Routledge. [Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.]
- Moreno Cabrera, J.C. (2006). *De Babel a Pentecostés: manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Piñeiro, M. G., Díaz, C. G., & Jeremías, J. M. V. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Sáez, F. T., Lorenzo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Varela, L. (Ed.) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: Eduntref.

Leitura e escrita no material didático de Português Língua Estrangeira: uma proposta com base no Interacionismo Sociodiscursivo

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

eulaliaufc@gmail.com

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza, Brasil

Resumo

O material didático é um instrumento bastante complexo na medida em que define o agir professoral e planeja a cultura do aprender. É constituído de atividades de expressões orais e escritas, em forma de leitura, escrita e análise linguística. Ele representa os objetivos do professor e dos alunos e por assumir esse duplo papel, na sala de aula, carece de reflexão. Meu objetivo nesse trabalho é apresentar resultados de pesquisas sobre esse tema, oriundos de estudos desenvolvidas no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. O material didático em questão é utilizado e produzido pela equipe de professores do Curso *Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras* em função dos objetivos, motivos e intenções dos envolvidos. As atividades são preparadas, analisadas e redefinidas em reuniões de estudos, semanalmente. Nesse espaço, também discutimos sobre as situações problemas da sala de aula, vivenciada e comentadas pelos professores. As atividades em questão têm referências no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008) e em contribuições de Adam (2011) quanto à análise dos gêneros textuais. No tocante à aula de

leitura, utilizamos a proposta de aulas interativas de leitura (CICUREL 1992) ressignificadas por Leurquin (2001, 2014, 2015). Quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, ancoramo-nos nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) para tratar das sequências didáticas. Em se tratando da análise linguística, recorreremos às orientações da gramática funcionalista, conforme Moura Neves.

Palavras-chave: leitura; escrita; material didático.

1. Introdução

Tratar da leitura e da escrita no material didático de português língua estrangeira remete a muitos caminhos. O que eu escolhi tem início no próprio curso de português, espaço onde tudo acontece, percorre a discussão sobre a formação do professor, pois é o ponto mais problemático, porque dele dependem muitas opções, e tem assento principal no processo de produção e de análise do material didático.

O curso *Português língua estrangeira: língua e cultura brasileira* acontece desde 2012 na Universidade Federal do Ceará, sob responsabilidade do Departamento de Letras Vernáculas, em parceria com a Pró-reitora de extensão e com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais. As aulas acontecem no turno noturno, de acordo com o calendário universitário desta instituição. Ele possui uma carga horária de três horas semanais e atende a estudantes da graduação e da pós-graduação. Os professores que dele fazem parte, sob a minha coordenação e orientação, são jovens pesquisadores da pós-graduação com pesquisas na área e estagiários do Curso de Letras, que optaram por fazer uma parte do estágio de regência na sala de aula de português para estrangeiros (ver LEURQUIN, 2014, 2015).

Trata-se de um projeto de extensão que cumpre seu objetivo e que está ampliando as suas capacidades. Inicialmente, o alvo eram os estudantes estrangeiros da graduação, porque eram os que procuravam a universidade. Atualmente, as três turmas são compostas por estudantes da graduação e da pós-graduação. Além disso, há uma procura muito grande de estrangeiros que moram em Fortaleza, com visto de permanência. Em função dessa realidade, a universidade abre três vagas em cada turma.

No tocante à relação deste curso com o ensino, a sua própria dinâmica mostra que há ensino e ele é planejado com base teórica muito bem articulada (retomarei a tratar dessa situação), como apresentarei mais adiante. A discussão aqui deve inclinar para a questão maior: quem ensina no curso? Ao responder a esse questionamento outros se anunciam: Qual é a situação da formação de professores para atuar nesta realidade, no Brasil? Como as universidades, responsáveis pela formação inicial do professor, vêm administrando essa problemática?

O curso se configura como um espaço de pesquisa pela sua dinâmica e origem. Ele surgiu da necessidade de ter a aula de português para estudantes estrangeiros, mas ganhou força quando foi preciso concretizar um projeto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – GEPLA, isto é, uma Oficina de material didático de português língua estrangeira. Ainda quanto a relação do curso com a pesquisa, é justo dizer que oriundo dele, hoje há uma equipe formada por uma pesquisadora e quatro jovens pesquisadores. Dele, já se contam com um estágio pós-doutoral (LEURQUIN, 2013), uma tese (SOUZA, 2014) e três dissertações defendidas (SOUZA, 2012, GONDIM, 2011, SILVA, 2015), além de duas teses em anda-

mento. Todos os dados utilizados foram gerados em situação de autoconfrontações, instruções ao sócia, entrevistas de explicitação, gravações de sala de aula, das reuniões de estudo e da Oficina de preparação de material didático.

2. A formação de professores de português língua estrangeira

Não existe, na Universidade Federal do Ceará, a Licenciatura em português língua estrangeira. Há, pela necessidade do curso de português, sob a minha orientação, uma formação docente em realização de maneira contínua e continuada. Participam os professores, jovens pesquisadores e estagiários do Curso de Letras Vernáculas. A formação se realiza nas reuniões de estudos de textos teóricos e na *Oficina de preparação de material didático*. Os textos teóricos são selecionados a depender dos problemas percebidos no processo do curso. Eles são apresentados em forma de seminários e sempre coordenado por um dos membros da equipe de pesquisa.

A parte prática é constituída da preparação e análise das atividades de leitura, produção oral e escrita e também dos estudos das dificuldades encontradas na sala de aula. Essas dificuldades são apresentadas pelos professores a partir de cenas de sala de aula gravadas selecionadas por eles próprios. Também são considerados autocomentários e entrevistas, oriundos de autoconfrontação, instrução ao sócia e entrevista de explicitação.

3. O Processo de elaboração do material de leitura e de produção escrita

O material didático tem seu espaço muito bem marcado na sala de aula. Muitas vezes, ele define completamente o agir professoral, estabe-

lecendo assim uma relação de dependência do professor da sala de aula com relação ao professor autor do material utilizado. Na proposta de ensino e aprendizagem nele desenhada, há concepções importantes que deveriam se representar nas atividades de leitura e de escrita, por exemplo.

Em sua dissertação, Gondim (2012) analisou o material didático mais utilizado no Estado do Ceará (***Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros***; ***Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros***; ***Estação Brasil: português para estrangeiros***; ***Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros***; ***Sempre amigos; Tudo bem e Bem-Vindo***) e concluiu que há problemas sérios, com graves desdobramentos para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses resultados foram bastante significativos para a opção feita pela equipe de professores do curso de português.

Ao optar por preparar seu próprio material didático, o professor precisa ter definidas orientações teóricas e metodológicas em função de seus objetivos, motivos e intenções. Nossas opções decorreram da necessidade apresentada pelos estudantes estrangeiros que procuravam um espaço para aprender a língua portuguesa e melhor interagir. Inicialmente, tivemos dois interesses: proporcionar um curso de língua à comunidade dos estudantes estrangeiros, de forma a ampliar as suas capacidades linguísticas, discursivas e de ação e, a partir dessa situação, proporcionar aos pesquisadores do GEPLA um espaço de reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a formação de professores para atuar no contexto do português para falantes de outras línguas.

A primeira ponderação feita foi com relação ao contexto do ensino e aprendizagem. Os estudantes estrangeiros estavam no Bra-

sil, em situação de imersão da língua, na universidade e sem falar o idioma. Eles não falavam nem entendia a língua, mas precisavam se comunicar na sala de aula e fora dela, inclusive para ser avaliado em cursos de graduação e de pós-graduação. Também compõem esse perfil de alunos, os estrangeiros residentes em Fortaleza. A faixa etária está entre 23 anos a 60 anos. Os objetivos são muitos e o ponto de convergência era a necessidade de falar a língua para se comunicar com seus pares. Então, o desafio maior foi saber qual material poderíamos utilizar para dar conta dessa situação de ensino e aprendizagem.

Decidido não utilizar um livro didático, a segunda ponderação foi feita com relação à construção do material a ser utilizado e, assim sendo, do quadro teórico que pudesse dar conta dessa situação. Optamos por enfatizar a oralidade, no nível inicial (referente aos estudantes que nem falavam nem compreendiam a língua), tanto no que diz respeito à compreensão, quanto à produção. A escrita seria implementada enfaticamente apenas no momento em que o estudante fosse progredindo na oralidade. No nível médio (referente a estudantes que conseguiam se comunicar oralmente e através da escrita, a partir de textos sem complexidade), iríamos trabalhar a escrita e a oralidade; e no nível avançado (estudantes que se comunicavam através da oralidade e da escrita, através de texto mais elaborado), iríamos trabalhar sobretudo a escrita e a oralidade em situações da academia.

A partir de tais observações, resta dizer que o material utilizado é constituído de atividades de leitura, de produção e de análise linguística, com base em gêneros textuais orais e escritos, com formação genérica diversa. Dentro da exposição das concepções de lei-

tura feita por Braggio (1992), optamos pela concepção interacionista de leitura e pela concepção sociopsicolinguística. A primeira para dar conta da situação de interação leitor x autor do texto. Ela é utilizada, sobretudo, na segunda etapa da aula de leitura, quando o leitor mobiliza seus conhecimentos para dar respostas a questões. De acordo com essa concepção, ler é um processo complexo de construção de significados que mobiliza os conhecimentos trazidos no texto e os conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor. O modelo interacionista difere dos demais por conceber a linguagem como algo concreto, dentro de uma situação real de comunicação, realizada por indivíduos reais, em comunidades discursivas heterogêneas e de cultura diversificada.

A segunda concepção de leitura - a sociopsicolinguística, é muito importante na primeira e na terceira etapas da aula de leitura. Na primeira, porque o professor estrategicamente faz trabalhar no leitor a vontade, o desejo, a necessidade de realizar a leitura. Na terceira etapa, porque ele proporciona uma construção coletiva dos significados quando faz a turma participar do “novo evento”. Ambas as etapas têm papel fundamental para a formação do leitor, em particular, pela própria dinâmica que elas favorecem. A partir da mediação do formador de leitores, o texto passa a ser um espaço de interação, construído coletivamente através do debate em sala de aula

As atividades de leitura do curso de português foram construídas de forma que o leitor pudesse perceber a importância dos níveis dos textos, isto é, nível composicional, discursivo e semântico, considerando o planejamento da aula. Nele, há três etapas bem definidas. A primeira diz respeito ao momento de mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema ou o

autor. A segunda trata das entradas nos textos com objetivo de perceber a aspectos composicionais, semânticos e linguísticos-discursivos. A terceira etapa acontece quando o professor faz a turma socializar a compreensão do texto, conforme apresentado por Leurquin (2014, 2015).

No que diz respeito à produção de textos oral ou escrito, o professor observa as dificuldades apresentadas e elabora sequências didáticas para que o aprendiz consiga avançar no seu processo de aprendizagem.

4. O material didático em cena

São muitas e de muitas ordens as situações problemáticas apresentadas nos livros didáticos analisados, como já apontaram os resultados de Gondim (2012). Dentre as atividades planejadas no curso, destaco algumas e passo a comentá-las. No terceiro mês do curso, nível inicial, há uma atividade oral muito importante. Os estudantes devem apresentar o país deles, considerando os pontos que mais lhes chamam atenção. Para isso, utilizo a seguinte atividade:

Contexto:

Uma agência de turismo de Fortaleza precisa definir um pacote de turismo para o exterior. Você foi convidado para participar dessa definição.

Orientação:

Deve apresentar o seu país para um grupo de vinte jovens, durante quinze minutos. Deve argumentar por que o seu país é a melhor opção.

Para desenvolver essa atividade, o estudante necessita de conhecimentos culturais, linguísticos, econômicos e geográficos, pelo menos, além de um saber-fazer próprio desse contexto. Ademais uma situação semelhante pode acontecer no cotidiano dele.

A segunda atividade de produção textual aconteceu no nível médio.

Contexto:

- O aluno precisa melhor conhecer a turma.

Orientação:

Elabore uma conversa possível a partir das situações que seguem:

- a) Você precisa alugar um apartamento, pois a residência universitária é muito distante do Campus do Pici;
- b) Você precisa marcar uma consulta e descobriu que o seu plano de saúde não é aceito em Fortaleza;
- c) Você percebeu que o seu passaporte está vencendo no mês corrente e precisa viajar de férias para o Rio de Janeiro. Deve ligar para a Polícia Federal.
- d) Você sentiu dores e precisa comprar um medicamento.

Atente-se para a situação de comunicação e considere as seguintes questões: Com quem fala, Por quê? Onde? Quando? Sobre o quê?

As atividades de leitura foram organizadas a partir da proposta feita por Leurquin (2014, 2015) em que ela contempla os níveis linguístico-discursivo, composicional e semântico. Tem como referência uma tirinha da Mafalda. A aula aconteceu no nível básico. No primeiro momento da aula, foi enfatizada a personagem Mafalda. Essa etapa é muito

importante para o bom desempenho dos estudantes porque permite ao professor motivar a turma em torno da leitura. Nesse momento são elaboradas hipóteses, posteriormente ratificadas ou não. A etapa seguinte foi o momento da leitura com objetivos. Os estudantes fizeram uma leitura em silêncio e em seguida responderam ao que foi questionado, conforme descrito em seguida.

- Primeira etapa
 - Você conhece um personagem de tirinha argentino?
 - Qual é o nome dele e como você o define?
- Segunda etapa
 1. Leia a tirinha que segue:



Resposta:

2. Qual é o tema tratado pelo autor?
 - Qual é o posicionamento do autor sobre o tema?
 - No segundo quadrinho, há uma adversativa, explique o uso dela e a sua importância para a compreensão da informação.
 - No quadrinho que segue há o uso da mesma conjunção. O sentido é o mesmo? Explique a sua informação.

- Como acontece a progressão da história?
- Há uma retomada do referente espírito, como isso acontece?

Terceira etapa

Corresponde à correção coletiva realizada com todos os alunos da turma. Nesse momento, o professor

A segunda atividade de leitura foi realizada na turma do nível médio a partir do gênero textual piada, conforme descrevemos a seguir:

Primeira etapa:

A motivação foi feita a partir do tema gerado - Educação.

Segunda etapa:

- Leia o texto.

Anedotinhas

De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho:

– Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio.

Lá de dentro, estremunhando, o filho responde:

– Ai, eu hoje não vou ao colégio. E não vou por três razões: primeiro, porque eu estou morto de sono; segundo, porque eu detesto aquele colégio; terceiro, porque eu não aguento mais aqueles meninos.

E o pai responde lá de fora:

– Você tem que ir. E tem que ir, exatamente, por três razões: primeiro, porque você tem um dever a cumprir; segundo, porque você já tem 45 anos; terceiro, porque você é o diretor do colégio.

- Responda as seguintes perguntas em grupo:
- Qual é o tema do texto?
- Como acontece a progressão do conteúdo?

- 2-Quais sequências são observadas neste texto, qual é a predominância e qual é a importância dela para a compreensão do texto?
- 3-Há uma conversa entre um pai e um filho. Qual é a posição do pai frente aos argumentos do filho?
- 4-Há uma quebra de expectativa como isso acontece e por quê?
- 6- Como se dá o uso das retomadas relacionadas aos dois principais personagens do texto?
- 7- Há pistas temporais no texto. Quais são elas e qual é o papel delas na narrativa?

Como observamos, assim como na aula anterior, nem todas as entradas no texto foram contempladas. O importante é o professor definir os objetivos a estudar na aula em questão e organizar as atividades a partir de então. Na primeira atividade, há muitas possibilidades de entradas no texto. Mas, a opção foi trabalhar o conteúdo temático. Na segunda atividade, três fatores foram principais na atividade. O aluno precisava entender o tema gerador do diálogo e depois entender como acontecia a progressão do texto dialogal, de predominância. Outro ponto de destaque era a quebra de expectativa, característica de um texto de humor. Todavia, foi muito importante observar a reação dos estudantes ao ler o texto pois como se tratava de uma piada, imediatamente os leitores demonstravam reações.

Considerações finais a fazer

O método utilizado em sala de aula de português língua estrangeira ainda desconsidera o fato de o estudante estar imerso na cultura do

país da língua alvo. Isso favorece à produção de um material distante do interesse do aprendiz, com diálogo vazios, descontextualizados e atividades improdutivas. Esse contexto leva o professor a pensar um material compatível com seus objetivos. Trabalhar a partir de uma realidade mais próxima do mundo real exige um trabalho de produção do material a utilizar.

Mas isso demande de muito tempo. Foram selecionadas quatro atividades de expressões orais e escritas utilizadas no nível básico e no médio. No nível médio, a opção feita foi pelos gêneros acadêmicos porque os estudantes estão realizando seu mestrado ou doutorado e apresentaram com necessário o letramento acadêmico. Todas as atividades são renovadas a cada semestre.

Enquanto um espaço de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de extensão o curso de português vem dando conta dos seus propósitos, inclusive de preparar o material e vai muito além quando se propõe a realizar a formação da sua equipe. Todavia, como um projeto, ele depende de sua coordenação, de projetos individuais e a formação de professores deve ser entendida como mais seriedade e compromisso.

Bibliografia

- BRONCKART, J. P. (1999) Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC.
- BRONCKART, J. P. (2006) Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos nas interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A,R.; MATÊNCIO, MLM. (Orgs.). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras Pág. 121-161.

- BRONCKART, J.P. ;MACHADO, A. R (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL Pág. 131-163.
- _____. (2008) O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores; trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras.
- BULEA, E. (2010) Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas: Mercado das Letras.
- CLOT, Y. (2006) A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes.
- FERREIRA, M. C. (2000) Atividade, categoria central na conceituação de trabalho na ergonomia. Revista Aletheia, Canoas, n° 11, p. 71-82.
- CLOT, Y.; FAÍTA, D. (2000) Genres et styles em analyse du travail: concepts et methods. Travailler, v. 6, p. 7-43.
- LEURQUIN, E. V. L. (2001) Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGED-UFRN.
- O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira (2015) Revista Eutomia, Recife.
- Gênero textual e atividades de linguagem em sala de aula de Português Língua Estrangeira in Contribuições da Linguística Aplicada para professores de língua (2015), Pontes. Campinas, São Paulo.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, (2004) Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras.

Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina.¹²

Itziar Idiazabal

Itziar.idiazabal@ehu.es

Ines M^a Garcia-Azkoaga

Ines.garciaazkoaga@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Vitoria-Gasteiz, España

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar las similitudes y diferencias en la escritura de recetas en español por dos grupos de escolares con español L1 y L2. Planteamos la hipótesis de que las diferencias entre ambos grupos serán poco significativas a pesar de la escasa presencia del castellano en el programa formal de la escuela. Analizamos aspectos relativos a las formas verbales en cuanto a la textualidad (articulación de la temporalidad del texto) y al código de la lengua (lexemas verbales, corrección gramatical y ortográfica). Los resultados nos muestran que ambos grupos producen recetas escritas en español con arreglo al género textual correspondiente, muestran un dominio del código escrito muy semejante y correspondiente con la edad y resuelven la cohesión verbal de forma adecuada aunque por distintos medios.

¹² Este trabajo se ha realizado gracias a los proyectos de investigación FFI2012-37884-Co3-01 del Ministerio de Economía y Competitividad español y de IT676-13 del Gobierno Vasco.

Palabras clave: español L1/L2, educación bilingüe, género textual, recetas de cocina, cohesión verbal.

Introducción

La mayor parte de los escolares (80%) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) tienen el español como L1 (V Encuesta sociolingüística, Gobierno Vasco, 2013) y el 20% restante de los escolares que provienen de familias vasco parlantes tienen, en teoría, el español como L2. En el sistema educativo de la CAV, el 90% de la enseñanza primaria y el 75% de la secundaria se realiza en vasco/lengua vasca (lengua de instrucción fundamental) (EUSTAT, 2014) independientemente de su lengua primera o familiar. A partir de cierta edad, todos los vasco hablantes son bilingües, mientras que todavía el 63% de la población general de la CAV desconoce la lengua vasca (V Encuesta). A nivel de uso real, solamente el 13% de las conversaciones que se producen en la calle se producen en vasco (Cluster de Sociolingüística, 2013). Teniendo en cuenta estos datos sociolingüísticos, los términos L1 y L2 deben utilizarse con cautela en la CAV ya que el euskera y el castellano, si bien son lenguas cooficiales en esta comunidad, se encuentran en situaciones sociolingüísticas muy diferentes, y el español es claramente la lengua hegemónica. Esto hace que la conciencia y la competencia lingüística de sus hablantes tenga especificidades importantes y determinantes y que su conocimiento preciso tenga especial importancia para la planificación lingüística en general y para la educativa en particular.

Con el objetivo de estudiar las capacidades desarrolladas en el aprendizaje del español por los niños bilingües vasco-españoles, he-

mos analizado un corpus de recetas de cocina escritas por dos grupos de escolares bilingües de 11-12 años. El grupo A tiene el castellano como L1 y para el grupo B el castellano es su L2. Pretendemos conocer las diferencias y semejanzas entre los dos grupos a fin de hacer un diagnóstico de la situación que sirva para la intervención didáctica.

Este estudio forma parte una investigación longitudinal (Gracia-Azkoaga et al. 2009, Manterola et al. 2012, 2013) realizada con los dos grupos arriba mencionados entre los 5 y los 11 años. Se cuenta con un corpus oral de narraciones producidas en las dos lenguas a lo largo de toda la educación primaria y otro de recetas escritas producidas a los 11 años también en las dos lenguas. En este trabajo solamente analizaremos las recetas escritas en castellano.

El castellano, a nivel escolar es la asignatura obligatoria del currículo escolar oficial desde la enseñanza primaria, con una duración de entre 3 y 5 módulos semanales (un total de 3 horas aproximadamente). La lengua de instrucción de todas las demás materias escolares es el vasco. El estudio de las narraciones orales muestra que a partir de los 8 años, las producciones orales en castellano de los dos grupos tienen grandes similitudes (Manterola & Almgren, 2012)

La pregunta que nos hacemos ahora concierne la lengua escrita. Parece pertinente preguntarse si la hegemonía del español a nivel social que asegura su conocimiento oral ya desde los 8 años tanto en el grupo A como en el B, asegura también el dominio del escrito. Nuestra hipótesis es que a pesar de la escasa presencia del castellano en el programa formal de la escuela, las diferencias en el español escrito entre los grupos A y B serán menores o poco significativas. En todo caso, interesa conocer con precisión las características

de la competencia de uso escrito de los escolares¹³ para hacer propuestas didácticas pertinentes.

Como se ha indicado, las producciones orales de narraciones de estos mismos escolares han sido estudiadas longitudinalmente desde los 5 años en las dos lenguas. En lo que al euskera se refiere, se han hallado similitudes y diferencias que apenas han cambiado a lo largo de toda la enseñanza primaria. Las similitudes son fundamentalmente de tipo discursivo y las diferencias atañen principalmente a algunos elementos de la morfología y a cierto léxico, si bien tienen un carácter muy limitado y las semejanzas son mucho mayores que las diferencias también en estos ámbitos. En castellano, a los 5 años, los niños del grupo B (euskera L1) apenas son capaces de reproducir el cuento. Sin embargo lo comprenden porque traducen al vasco lo que han escuchado en castellano (Aeby & Almgren, 2013).

En esta intervención abordamos por primera vez el texto escrito y sólo vamos a ocuparnos del castellano, porque nos parece interesante mostrar cómo en este contexto sociolingüístico (el vasco de la CAPV) el dominio del castellano, a los 11 años, apenas muestra rasgos de L2, a pesar de que tal como se ha mencionado, la mayoría de los niños del grupo B, a los 5 años, no es capaz de expresarse en esta lengua. Estos datos pueden ser interesantes también para reflexionar sobre los conceptos de L1 y L2 en el caso de lenguas hegemónicas y sobre los planteamientos escolares que pueden derivarse de dichas conceptualizaciones (Ortega et al. en prensa, 2014).

¹³ Evidentemente la muestra de este estudio no es estadísticamente significativa pero creemos que recoge las variables sociolingüísticas más importantes y ofrece una información cualitativa pertinente y que no ha sido descrita previamente.

Por otro lado, queremos analizar a través de las recetas de cocina escritas las competencias en castellano y describir las dificultades y destrezas de los alumnos con mayor precisión de la que se puede observar en las evaluaciones generales (IVEI-ISEI, 2014). En este sentido abordaremos la dimensión discursiva integrando también algunos criterios formales tradicionales como son la morfología, el léxico y la ortografía. En concreto estudiaremos las formas verbales desde la perspectiva de la cohesión verbal pero también desde la morfología, sin olvidar los componentes léxicos y ortográficos de los textos escritos analizados.

En esta intervención justificaremos el género textual de la receta como herramienta didáctica y de evaluación, mostraremos los pormenores metodológicos del trabajo y con el análisis de los resultados intentaremos ofrecer unas conclusiones o elementos de discusión relativos a los objetivos planteados.

1. La receta como género discursivo de utilidad didáctica

La receta de cocina es un texto de género injuntivo o instructivo que se caracteriza por proponer la realización de una serie de acciones o actividades programadas para el logro de un fin claramente expuesto en el título del texto.

Es un texto normalmente corto, de estructura relativamente sencilla que consta de un título o finalidad, una información relativa a los ingredientes (y cantidades) necesarios para su elaboración, un ordenamiento lógico (cronológico) de las acciones que deben realizarse y un final con indicación del objetivo perseguido y eventualmente de recomendaciones o consejos complementarios. Frecuentemente tiene un formato de página que incluye esquemas, listas y/o ilustraciones.

En lo referente a las formas verbales, la receta permite realizaciones muy básicas, fáciles incluso para niveles de lengua muy limitados, de ahí que se use tanto en enseñanza de L1 como de L2. Se puede escribir una receta utilizando formas no conjugadas del verbo, es decir en infinitivo, sin que ello signifique menor valor funcional del texto. De hecho podemos encontrar en internet numerosas recetas de cocina escritas casi exclusivamente con verbos en infinitivo¹⁴.

2. Metodología

2.1. Características de la población estudiada

Los datos que presentamos forman parte de una investigación longitudinal llevada a cabo durante 10 años con dos grupos socio-culturalmente homogéneos de clase media, pero de rasgos sociolingüísticos bien diferenciados. Un grupo (el A) está formado por niños y niñas pertenece a familias castellanohablantes y que vive en un entrono también hispano hablante (<25% saben euskera, <3% usa la lengua). Este grupo tiene como L1 el castellano y ha aprendido el euskera en la escuela en donde desde los 2/3 años ha seguido un programa de inmersión total en euskera. El castellano como asignatura empieza a impartirse a partir de los 7 años.

El otro grupo (el B) está formado por niños y niñas de familias vascoarlantes y que viven en un entorno sociolingüístico vascoarlante (>80% de la población sabe euskera, el uso real es del 35%). Consideramos que se trata de un grupo cuya L1 es el euskera y el castellano es su L2.

¹⁴ <http://aptsupermercado.elcorteingles.es/recetas/recetas-y-videorecetas/detalle/mousse-blanca-helada> (consultado el 12 de septiembre de 2014)

El corpus de recetas de cocina escritas ha sido recopilado en el último año de primaria (11-12 años). Para este estudio se han seleccionado al azar 40 textos, 20 de cada grupo.

2.2. Dispositivo para la obtención del corpus

La situación de producción y la consigna que se ha utilizado son las mismas para los dos grupos. Se trata de elaborar unas recetas de bocadillos muy comunes en el País Vasco para darlas a conocer entre estudiantes recién llegados del extranjero.

El investigador presenta un modelo de receta de forma oral que los escolares deben reproducir por escrito. También proporciona a los escolares algunos datos básicos para la elaboración de la receta como son el título de la misma y una relación escrita de los ingredientes y cantidades necesarias para realizar la receta; estos datos se escriben en el encerado para que los escolares los tengan bien visibles. Tras escuchar al investigador los niños realizan una doble reproducción escrita: una versión borrador o de toma de notas, realizada al tiempo que escuchan receta modelo, y una versión escrita definitiva. Es esta versión definitiva la que estamos analizando en esta contribución.

2.3. Criterios para el análisis del corpus

Debido a los límites del espacio nos centraremos en el estudio de las formas verbales, tanto desde la perspectiva discursiva (cohesión verbal) como desde la perspectiva del código escrito o de aspectos transversales como son el léxico la morfología o la ortografía. La cuantificación de las unidades lingüísticas mencionada resumidamente, irá acompañada de valoraciones cualitativas.

La cohesión verbal asegura la articulación de las relaciones temporales en base a tres parámetros: el momento de producción o de enunciación, el momento de realización de la acción y el tiempo de referencia psicológica (Bronckart, 2004: 170). Todos ellos entran en juego en función de los recursos lingüísticos utilizados según el código de cada lengua. La receta de cocina puede considerarse un texto teórico (del orden del *exponer*) en la medida que aporta una información de valor universal, pero dadas las circunstancias enunciativas, el ofrecer instrucciones para realizar algo en lo que el emisor se implica lo convierten en un discurso interactivo a pesar de no haber diálogo.

Los tiempos verbales típicos de las recetas en español son el presente del indicativo en primera y segunda persona (*echamos, pones...*), el imperativo en segunda persona del singular (*corta, coge...*), y también la primera persona del futuro pero con sentido de presente o de simultaneidad (*ahora echaremos...*). Por otro lado, el infinitivo es también una forma verbal muy frecuente en las recetas, bien sea sólo para marcar las acciones principales (*cortar, freír...*) o formando parte de sintagmas verbales más extensos, proposiciones subordinadas y perífrasis modales (*tienes que poner, debe de estar, hay que coger...*). La forma impersonal es también frecuente (*se corta, se fríe...*). El subjuntivo es muy frecuente y aparece en todo tipo de frases subordinadas (*que sea recién hecho, cuando nos parezca que, para que no se quemem...*).

Los índices seleccionados para el análisis son los siguientes:

- La densidad verbal, que nos informará hasta qué punto se concibe este texto como un tipo discursivo teórico o interactivo. (Bronckart, 2004)

- La sistematicidad (cohesión) en el uso de tiempos y personas y las posibles rupturas no justificadas en la temporalidad y en las voces enunciativas (Dolz, 1999).
- El uso de las formas verbales de subjuntivo, pues sabemos que en ELE (Español Lengua Extranjera) su uso crea muchas dificultades. Puede ser un índice a tener en cuenta para ver si nuestro grupo B, (español L2) muestra este rasgo.
- El léxico verbal: adecuación a los requisitos del género, vasmismos, coloquialismos, segmentación inadecuada, etc.
- Aspectos transversales relacionados con las normas de escritura, la ortografía y la morfología.

3. Los resultados

Antes de entrar en el estudio de las formas verbales propiamente dichas, queremos destacar algunos aspectos generales referidos a la estructura general del texto y a su extensión, a fin de comprobar la homogeneidad básica de las producciones objeto de análisis.

Analizados los textos, podemos decir que en ambos grupos, todos los textos se ajustan al esquema de Adam (2001) de título, listado de ingredientes, descripción de los distintos pasos, recomendaciones e infografía, aunque hay diferencias individuales en cuanto a la extensión o concisión con la que se expresan las informaciones. Por otro lado, en las recetas escritas que hemos analizado no hay diferencias reseñables en cuanto al número de palabras, es decir, en el grupo A, el promedio es de 129,35 palabras por texto y en el grupo B de 137,05 y existen diferencias individuales en los dos grupos: en el A el texto más largo tiene 197 palabras y el más corto 59 mientras

que el B son 186 y 86 las cifras correspondientes. Aunque no se trata más que de un valor cuantitativo simple, en el análisis de las narraciones orales (García-Azkoaga, et al., 2009) hemos visto que la longitud de los textos puede ser tenida en cuenta como criterio del desarrollo lingüístico, y también constituye un índice para mostrar la mayor o menor homogeneidad del corpus, aspecto éste que puede confirmarse en nuestro caso.

3.1. La densidad verbal

Calculamos la proporción del número de verbos por palabra de cada texto. Es un índice significativo para caracterizar los tipos discursivos. Bronckart (2004: 106 y ss) muestra que los diferentes tipos discursivos manifiestan diferencias claras en la densidad verbal. Así el discurso teórico sería el de menor densidad (0,09); la narración manifestaría una densidad intermedia (0,132) y el discurso interactivo sería el de mayor densidad (0,162) seguido muy de cerca por la narración interactiva (0,151).

Dadas las características discursivas de las recetas ya mencionadas suponemos que la densidad de verbos será alta. En efecto, tanto en el grupo A como en el B, la densidad verbal es muy alta, de 0,1605 y 0,1691 respectivamente. Lo que nos lleva a deducir que las producciones estudiadas responden también a este nivel al género textual de referencia.

3.2. Sistemática en el uso de los tiempos y personas verbales.

Como ya hemos indicado, los tiempos de los verbos que se usan en las recetas de cocina pueden considerarse del paradigma de presente y los diferentes modos (indicativo, subjuntivo, imperativo) son

fácilmente intercambiables. Queremos decir que en las recetas escritas por los profesionales encontramos todas estas formas sin que podamos establecer una tendencia o normativa preferencial. Lo mismo sucede en las recetas escritas por nuestros escolares.

1. “A continuación *echaremos* aceite en una sartén (en la) que los alimentos no *se peguen* y cuando más o menos *esté* caliente *añadiremos* las pechugas de pollo” (L1)
2. “*Coger* media barra de pan, recién hecho. *cortar* con un cuchillo de arriba abajo. *Poner* aceite en la sartén y *echar* las pechugas de pollo. (L7)
3. Cuando la pechuga *esté* hecha *échale* sal. Al terminar de *echarle* sal *coloca* las pechugas en el pan. Luego *coge* el queso y *colócalo* encima de las pechugas. *Verás* que el queso *se difuminará*. (L2)

Hemos distinguido tres tendencias fundamentales: las escritas en primera persona del plural que pueden aparecer en tiempo presente o futuro (ejemplo 1), las recetas escritas en infinitivo (2), y las escritas en imperativo o indicativo presente en segunda persona del singular (3). Todas las recetas tienen formas verbales de tercera persona del singular del presente de indicativo o del subjuntivo para indicar las circunstancias, los complementos o subordinadas de los verbos principales, pero no hay textos íntegros escritos sólo o fundamentalmente en tercera persona del singular.

Intentando encontrar pautas de comportamiento, hemos considerado que las recetas que mantienen o al menos muestran una preponderancia de un tiempo y persona resultan textos más cohesionados que los que van cambiando continuamente de tiempo y persona sin ninguna justificación.

Hay individuos sistemáticos en ambos grupos, 14 en A y 16 en B y algunos textos son más sistemáticos que otros. Sin embargo, el último apartado de la receta, el de las recomendaciones o consejos opcionales sí crea problemas que se manifiestan en rupturas dentro de la misma frase o párrafo (ejemplos 6,7 y 8)

4. Para el que *quiere podéis* poner mayonesa (Z8)
5. Luego *echamos* queso y después de que se *funde* el queso... (Z18)
6. Si quieres echar un poco de mayonesa echas. Lo cerramos el pan y el bocadillo está hecho (Z11)
7. Se *puede* poner mayonesa pero eso *es* opcional e incluso si le *gusta* el aceite *puedes* untar la otra parte del pan en el sartén (1L)
8. Luego le *ponemos* la lechuga muy bien limpiada y si se quiere le *echas* mayonesa (L19)

Es interesante observar que prácticamente en todos los textos de los dos grupos aparece la segunda persona del singular en imperativo o en indicativo aunque en el texto modelo no se utilizara la segunda persona. En el grupo B no aparece ninguna forma de futuro y el modelo estaba construido en futuro. La familiaridad del género de texto y la interlocución que implica ha llevado a transformar los textos, incluso a romper la cohesión, sobre todo a nivel de las personas o voces implicadas. Si los cambios se producen al pasar de párrafo no consideramos que haya irregularidad. Otra cosa es cuando dentro de la misma oración hay cambios como en los ejemplos 4, 6,7 y 8. Estos cambios o rupturas aparecen en los dos grupos. La mayoría de los textos, no obstante conserva cierta homogeneidad en la mayor parte del texto.

3.3. Las formas de subjuntivo

Son frecuentes las formas de subjuntivo en las oraciones subordinadas correspondientes y aparecen por igual en los dos grupos; generalmente se trata de formas correctas. Sólo hemos identificado tres errores al usar la forma de indicativo cuando debería utilizarse el subjuntivo. Los tres casos aparecen en el grupo B (ejemplos 4, 5), pero no creemos que esta frecuencia justifique calificar como de L2 los textos de este grupo.

3.4. El léxico verbal

En este apartado vamos a estudiar la variación léxica que aparece sobre todo a fin de comparar los grupos. Observaremos también la posible interferencia lingüística vasco castellana.

La variación léxica del grupo A es algo mayor que la del grupo B (61 verbos diferentes en A frente a 50 en B), pero los verbos más frecuentemente utilizados son prácticamente los mismos en los dos grupos aunque con frecuencias diferentes A/B: *poner* 61/77, *echar* 45/33, *coger* 21/41, *hacer* 26/49. Además de los 36 verbos comunes en los dos grupos, en el repertorio verbal inventariamos las siguientes formas léxicas en cada grupo: *Comprar, conservar, dar sabor, deshacer, difuminar, escurrir, enfriar, faltar, finalizar, guardar, humedecer, lograr, intentar, parecer, partir, preferir, rodear, sacudir, salir, seguir, untar, usar, vigilar* en el grupo A; *Cerrar, chorrear, coger gusto, estar listo, enrollar, llevar, mantener, mojar, pasar, quitar, retirar, sobrar, tapar, tirar* en el grupo B. Hay que destacar que aparecen 32 verbos que no han sido utilizados en el modelo proporcionado por el adulto.

3.5. Aspectos transversales

En este apartado vamos a hacer mención a los aspectos relacionados con el código, que también se denominan transversales (Dolz et al. 2014), en la medida en que su influencia se refleja en todo el texto y especialmente en la escritura. Nos referimos a las normas de escritura, ortografía y a la morfosintaxis de la frase. Son aspectos tradicionales en la enseñanza de la lengua primera y también en las lenguas segundas y suelen ser los aspectos más mencionados al evaluar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

El género gramatical o nominal, que no existe en euskera, y por esta razón, su mal uso en castellano se considera como uno de los errores típicos de los vascohablantes nativos. En nuestros datos aparece este error de concordancia entre el artículo y el nombre solamente en el caso de la palabra *sartén*. En tres ocasiones en el grupo A y en seis en el grupo B. Curiosamente los niños que producen este error no son sistemáticos, también lo utilizan correctamente, es decir, en femenino. Ya hemos dicho que las formas de subjuntivo, uno de los aspectos más específicamente tratados en la enseñanza de ELE no manifiesta apenas problemas en el grupo B que en teoría tiene el español como L2. Solamente hemos identificado tres casos de uso del indicativo cuando era preciso usar el subjuntivo (ejemplos 4 y 5).

Aunque no lo hemos analizado con detenimiento, hay algunos ejemplos que parecen influenciados por la sintaxis del euskera en el grupo B.

1. Si quieres echar un poco de mayonesa echar (Z11)

El análisis de la ortografía no permite observar diferencias de comportamiento entre los grupos. Podemos observar que en ambos grupos se producen los mismos aciertos y los mismos errores y que

la proporción de los errores es prácticamente similar. El grupo A produce un total de 60 faltas de ortografía en 22 palabras diferentes y el grupo B produce 64 en 21 palabras. Hay 4 lexemas verbales (*hacer, echar, envolver y aprovechar*) que acumulan el 74% de los errores en ambos grupos. Sólo hay un niño que no produce ninguna falta de ortografía (L4).

Otros errores presentes en los textos pueden explicarse por la influencia de las normas de escritura del euskera que son más fonéticas que las del castellano. No existen las grafías *v, c, qu, y* puede que su uso en castellano genere más dudas en estos grupos que en aquellos que no saben escribir en euskera. Por ejemplo escriben *cheso* o *ceso* para *queso*. Y esos errores, aunque raros, aparecen en los dos grupos.

Aparte hemos contabilizado los errores referidos al uso de las tildes o acentos gráficos. Sólo hay un niño en cada grupo que no comete errores a este nivel. La mayoría apenas utiliza el acento gráfico a excepción de las palabras *después* y *freír*, que en los dos grupos parecen escribirse correctamente, casi siempre. ¿Por qué?

4. Conclusiones

Las producciones verbales analizadas muestran que la escritura de la receta de cocina en español no presenta dificultades mayores en los sujetos analizados. Evidencia sin embargo, aspectos de la competencia de español de los escolares de final de la enseñanza primaria bilingües vascos que merece la pena tomar en consideración si queremos impulsar una formación bilingüe vasco-española enriquecedora.

Los textos producidos por el grupo A y por el grupo B no son iguales y quien sabe euskera puede identificar a qué grupo pertene-

ce cada texto. No obstante, el análisis preciso de los textos muestra que no hay ni tantas dificultades ni tantos errores como era de esperar ni en el grupo A (castellano L1) ni en el grupo B (castellano L2) a pesar de la presencia reducida del castellano en la programación escolar. Por ejemplo, hay un solo error de género a nivel nominal (*el sartén*) y aparece en los dos grupos (3/6, A/B).

Aunque hay diferencias individuales en los dos grupos, la mayoría de los textos muestran una estructura canónica completa, aportan el contenido temático necesario para poder realizar la receta y siguen las pautas del tipo discursivo habitual en las recetas de cocina. La densidad verbal es muy alta en ambos grupos, como corresponde al tipo discursivo interactivo (Bronckart, 2004). Asimismo, el tiempo básico es el presente, pero como en castellano puede resolverse de diferentes maneras también nuestros sujetos reflejan dicha flexibilidad. Hay quien se limita al uso de infinitivos pero también son habituales los textos cohesionados sobre el tiempo futuro con valor de presente (*prepararemos, calentaremos*, etc.) complementados siempre con formas de presente de subjuntivo (*que esté recién hecho, cuando esté caliente*, etc.), así como por el uso de múltiples formas perifrásticas construidas sobre formas de infinitivo (*hay que tener cuidado, podemos añadir mayonesa*) para especificar las diferentes condiciones y circunstancias que conlleva una receta de cocina, así como una modalización que parece necesaria en un género de instrucciones escrito. Como curiosidad puede destacarse que ningún sujeto del grupo B utiliza formas de futuro a pesar de que el modelo propuesto por el investigador estaba construido sobre el futuro. Cabe destacar que el uso de la 2ª persona del singular en formas de imperativo (*pon, corta, haz*), con un valor más directivo y quizás me-

nos cortés, es algo más habitual en el grupo B, si bien ningún texto está construido exclusivamente sobre esta forma. Es interesante destacar que en general todos los sujetos son sistemáticos en el uso de una forma verbal (tiempo y persona) para representar las acciones principales de la receta. Aunque hay algunos casos aislados de ruptura de cohesión, más frecuentes en el grupo B (ejemplo 4). En ese mismo ejemplo vemos uno de los raros casos (sólo 3) en los que se usa una forma de indicativo en lugar del subjuntivo y una persona que no concuerda con la proposición principal.

La variedad léxica resulta algo mayor en el grupo A y en el grupo B; hay algunas palabras que puede considerarse vasquismos en el contexto en el que han sido usados (*mojar/pasar* para *untar*, *tirar* para *echar*, *cachos* para *trozos*, *más bueno* para *mejor*, *pausos* para *pasos*).

A nivel ortográfico, los aciertos y los errores son muy semejantes. No son muchos pero se repiten. Destaca que sólo un sujeto de cada grupo utilice los acentos gráficos con corrección.

Para finalizar queremos destacar que las identificaciones como hablantes de español L1 y L2 de nuestros grupos no se corresponden con las caracterizaciones típicas. Creemos sin embargo que es interesante conocer las especificidades a fin de superar prejuicios y actitudes negativas y especialmente para implementar pautas didácticas apropiadas a las características de los escolares.

Asimismo, y aunque este aspecto merecería también un tratamiento más extenso, queremos insistir en la utilidad del género de receta de cocina tanto para la evaluación de la competencia verbal como para su uso didáctico, si bien, no puede utilizarse de manera aislada y fuera de contexto comunicativo como es bastante habitual. Creemos también que el dispositivo utilizado en esta investi-

gación para la recogida del corpus tiene características positivas que han favorecido producciones textuales significativas para conocer la competencia de producción escrita en castellano que era nuestro objeto de estudio.

Bibliografía

- Adam, Jean Michel (2001). «Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?». *Langages*, 141, 10-27.
- Aeby, Sandrine & Almgren, Margareta (2013) “Diferentes puntos de vista didácticos ante las alternancias de lenguas en la educación bilingüe”. En Joaquim Dolz & Itziar Idiazabal: *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 169-189.
- Bronckart, Jean-Paul.(2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Infancia y Aprendizaje. [Original: *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discoursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1996].
- Clúster de Sociolingüística (2013). *El uso de las lenguas en la calle*. VI Medición de Euskal Herria 2011.
[Disponible en: http://www.soziolinguistika.org/kale_erabilera].
- Dolz, Joaquim, (1990). *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Tesis doctoral no publicada. Université de Genève
- Dolz, Joaquim, Gagnon, Roxane; Mosquera, Santiago & Sánchez, Verónica (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dolz, Joaquim; Noverraz, Michèle & Schneuwly, Bernard (Eds.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*. Bruxelles: de Boeck, vol. III (5e./6e.).
- EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística) (2014) [Disponible en: <http://www.eustat.es/elementos/ele0011300/ti>].

- García-Azkoaga Ines M^a; Idiazabal, Itziar & Larringan Luis M^a (2009). “Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo”. *Revista de Estudos/Linguísticos Linguistic Studies* 3, Lisboa, Universidad de Lisboa, 211-226.
- Gobierno Vasco (2013). *V Encuesta sociolingüística*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [Disponible en:http://www.euskara.euskadi.net/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/VEncuesta.pdf]
- IVEI-ISEI (2014) evaluación de diagnóstico. 4º Educación Primaria. Informe Ejecutivo 2013.
Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13_4EPcas1.pdf
- Manterola, Ibon & Almgren, Margareta (2013) “Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera”. En Joaquim Dolz & Itziar Idiazabal: *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 217-278.
- Manterola, Ibon; Almgren, Margareta & Idiazabal, Itziar (2012). “L’usage de connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols ». En Régine Delamotte-Legendre & Mehmet-Ali Akinci (Eds.): *Recits d’enfants: Développement, genre, contexte*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen et de l’Havre. 1292-1211, 329-352.
- Manterola, Ibon; Almgren, Margareta & Idiazabal, Itziar (2013). “Basque L2 development in immersion school settings”. *International Journal of Bilingualism* 1367-0069.
- Ortega, Ane; Urla, Jacqueline, Amorrortu Estibaliz; Goirigolzarri, Jone; & Uranga, Belén (in press). Basque linguistic identity among new speakers of Basque.
- Ortega, Ane; Amorrortu, Estibaliz; Goirigolzarri, Jone; Urla, Jacqueline & Uranga, Belén (2014). “Nuevos hablantes de euskera: identidad y legitimidad”. *Digithum*, nº 16.

Leer lenguas emparentadas en la universidad: ¿qué implicancias didácticas?

Estela Klett

eklett@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Resumen

El trabajo está vinculado con la lectura en francés lengua extranjera, en medio universitario. Se observa el impacto que tiene en el proceso lector el hecho de trabajar con dos lenguas emparentadas. La didáctica de lenguas extranjeras (LE) siempre ha considerado que la adquisición-aprendizaje de un idioma se ve influenciada por el grado de cercanía o distancia entre los idiomas en contacto (Dabène 1996; Robert, 2005 y Hagège, 2009). En primer lugar, nos abocaremos al análisis de los tipos de distancia que unen o separan a las lenguas. Luego, presentaremos una investigación correspondiente a la programación científica 2011-2014, con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, sobre comprensión lectora en francés. En el presente trabajo, el foco está puesto en las estrategias lectoras según el marco teórico que desarrollan Faerch y Kasper (1983) así como Kasper y Kellerman (1997). Nos interesaremos particularmente en el comportamiento estratégico de alumnos principiantes en el estudio de la lengua, ese decir, cuando solo han cursado unas 30 horas de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es determinar el papel que juega la lengua vecina en la comprensión. Para identificar las estrategias utilizadas por los aprendientes se analizarán huellas

en los escritos sobre todo cuando aparecen palabras tachadas, correcciones, errores de comprensión o malos entendidos. Las tendencias que resultan de estudio son observadas e interpretadas con fines didácticos.

Palabras clave lenguas emparentadas, lectocomprensión, francés, portugués, estrategias lectoras

1. Introducción

En las universidades argentinas, los cursos de lectura en lengua extranjera (LE) que permiten el acceso a bibliografías específicas tienen más medio siglo de antigüedad en planes de estudio de carreras humanísticas y científicas. En la presente comunicación nos referiremos a los cursos de lectocomprensión en francés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una lengua emparentada con el español. Se analizará, en primer lugar, el concepto de lengua vecina a la luz de los aportes de especialistas. Luego, presentaremos las grandes líneas de una investigación en curso. Mostraremos los resultados correspondientes a las tendencias observadas al analizar los datos vinculados con las estrategias lectoras de los estadios iniciales del proceso lector en lengua extranjera. Finalmente, observaremos las implicancias didácticas que surgen al trabajar con lenguas vecinas.

2. Los cursos de lectocomprensión

Los cursos de lectocomprensión en francés tienen como objetivo contribuir a la inserción de los estudiantes universitarios en el mundo académico. Se trata de que éstos incorporen competencias

lingüístico-discursivas, disciplinares, culturales y profesionales a través de la lectura de textos académicos en una lengua vecina del español, como es el francés. Al focalizar solo la enseñanza de la comprensión de textos escritos, los estudios se desarrollan en un tiempo acotado que varía entre 100 y 150 horas.

3. La distancia entre lenguas

La didáctica de las LE siempre ha considerado que el proceso de adquisición-aprendizaje de un idioma se ve influenciado por el grado de cercanía o distancia entre los idiomas en contacto (Robert, 2005: 116). Podemos referirnos a tres tipos de distancia: la geográfica, la cultural y la lingüística. La primera contempla el espacio territorial. Por ejemplo: el español y el guaraní están próximas en el mismo país, el wichi y el turco se encuentran en continentes separados. La segunda distancia tiene que ver con cuánto compartimos de la cultura ajena (entre la cultura argentina y la vietnamita hay mucha diferencia, entre la polaca y la rusa, menos). La tercera se refiere al grado de proximidad lingüística entre la lengua materna y la lengua meta (por ejemplo, el danés y el sueco provienen de la misma familia, por ende se consideran cercanas). La distancia lingüística es entonces una imagen que remite a la relación de la dupla *diferencias y similitudes*. Las lenguas próximas son aquellas que en el plano lingüístico están genéticamente emparentadas y son depositarias de una dimensión histórica y social común. Diversos adjetivos califican a estas lenguas: “próximas”, “vecinas”, “emparentadas” o “colaterales” oponiéndose a las “lejanas”, “alejadas” o “distantes”. La relación francés-español en nuestro país ofrece un panorama diverso: hay un acercamiento lingüístico pues son dos lenguas derivadas del latín; no existe cercanía geográfica pues estamos a unos 10.000 kilómetros de los países francófonos

y, en lo atiente a la proximidad cultural, la distancia es variable según de qué país francófono se trate.

Dabène (1996: 395) señala que las lenguas tipológicamente emparentadas, “han heredado zonas bastante importantes de transparencia recíproca, sobre todo en el plano léxico”. Ésta característica actúa como elemento de facilitación y disparador en el campo de la comprensión al ser un apoyo de envergadura, al menos a nivel emocional. Sin embargo, somos conscientes que los aspectos léxicos constituyen solo un componente en el conjunto variado que juega al momento de entender un texto escrito. Por otra parte, cabe aclarar que la proximidad es una ayuda para el aprendizaje solo si es percibida e identificada como tal por el aprendiente. Dice Klein (1989): “la distancia y la percepción de la distancia son dos cosas diferentes”. La evaluación subjetiva de proximidad o alejamiento la hace el sujeto que aprende no el lingüista.

Ahora bien, la apreciación del grado de cercanía, mayor o menor, depende, según Eloy (2004: 397) de factores múltiples. Enumeraremos algunos: el grado de diferencias fonológicas, morfosintácticas y léxicas; la posibilidad de intercomprensión entre hablantes que pone en juego además de los mecanismos lingüísticos, los psicológicos pues depende de la disposición para comprender y hacerse comprender, la adaptación a la variabilidad de situaciones y la capacidad relacional del individuo. Además, la percepción se ve influenciada por varios factores. En primer lugar, el alcance de la institucionalización de las lenguas (grados de estandarización en la práctica cotidiana, importancia de su enseñanza, etc.); luego, el grado de vitalidad etnolingüística de los idiomas y, finalmente, la conciencia del sujeto propenso a la individuación o bien a la mezcla e

integración lingüística y sociocultural. A pesar de estas consideraciones, los autores Eloy, Robert y Dabène que hemos citado sugieren una pedagogía diferenciada cuando se trata de enseñar lenguas vecinas pues “la incorporación de una lengua cercana exige una inversión mucho menor que la de una lengua alejada” (Robert, 2006: 120). En los resultados de aprendizaje de francés que comentaremos más adelante podrá observarse la incidencia favorable que tiene la cercanía lingüística.

3. La investigación

El proyecto 20020100100457 corresponde a la programación científica 2011-2014, posee un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA y su título es: “Evolución de representaciones y estrategias en el aprendizaje de lectocomprensión en francés”. Se trata de un estudio cualitativo, longitudinal y casuístico que se basa en datos recolectados al inicio y al término de un curso de 150 horas de comprensión lectora en francés.

3.1. Las pruebas del protocolo

El protocolo constó de las siguientes pruebas que se tomaron a 20 informantes:

1. Cuestionario escrito realizado el primer día de clase del nivel inicial
2. Prueba de redacción en español
3. Dos pruebas escritas durante la cursada del este primer nivel
4. Entrevista efectuada al final del nivel inicial (50 horas)
5. Prueba escrita al final de la cursada del nivel superior (150 horas)

6. Entrevista al cabo de 150 horas de la cursada (último tramo de la formación)

La prueba de redacción de un resumen en español suministró datos sobre el nivel de los estudiantes en su lengua materna. El cuestionario y la entrevista inicial así como la entrevista final nos proveyeron datos para el estudio de las representaciones sociales sobre el objeto y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-comprensión en francés. Asimismo, estos datos, obtenidos al principio y al final del curso completo de formación, fueron útiles para observar y analizar la evolución de dichas representaciones. El cuestionario poseía una serie de preguntas referidas al aprendizaje de lenguas extranjeras y a sus expectativas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en francés en la facultad. Las pruebas escritas, tanto para el nivel inicial como final, fueron tomadas en instancia de evaluación y permitieron establecer correlaciones entre las representaciones que sustentan las verbalizaciones de los alumnos y aquellas en las que se basan las estrategias puestas en juego en la ejecución de la tarea. También pusieron en evidencia las diferencias entre el comportamiento estratégico de los estudiantes al comienzo y al final de un curso de lectura en LE. En el presente artículo trataremos únicamente el tema de las estrategias lectoras identificadas en el nivel inicial del aprendizaje de la comprensión en francés.

3. 2. Marco teórico

Dado que el concepto de estrategia de aprendizaje es fundamental para nuestro estudio nos detendremos en el concepto. En el campo de la educación, éste se relaciona con la capacidad de los alumnos

para aprender (Stern, 1975; Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern y Tedesco, 1978). Fayol y Monteil (1994: 93) lo definen como "una secuencia integrada, más o menos larga, de procedimientos seleccionadas con el fin de alcanzar un determinado objetivo con un rendimiento óptimo en la realización". En relación con las estrategias de lectura, Kasper y Kellerman (1997) las asocian al plan mental que un estudiante de idiomas despliega en respuesta a una señal interna que aparece ante un problema inminente. Dado que al leer el sujeto no compromete a otro interlocutor que aportaría el andamiaje que a veces necesita, algunos autores consideran que las estrategias implementadas son formas de auto-ayuda (Faerch y Kasper, 1983).

Para Robert (2009), las estrategias puestas en juego durante el aprendizaje dependen del grado de parentesco entre la lengua materna y la lengua meta. Así, el aprendiente de una lengua meta alejada recurrirá más probablemente a estrategias típicas de la adquisición de la lengua materna elaborando una suerte de sintaxis muy elemental y seleccionando las palabras con más carga semántica. En el caso de lenguas vecinas, la lengua meta aparecerá como una especie de variante de la propia lengua materna y el paso de una lengua a la otra se realizará en un nivel más superficial, superponiendo la lengua materna a la que se está adquiriendo. Sin embargo, a nuestro entender, frente a un escollo en la resolución de un objetivo de comprensión en LE el estudiante podría recurrir, aún en el caso de lenguas vecinas, a estrategias de adquisición de lengua materna, o de otras lenguas aprendidas. Para nosotras las estrategias lectoras son planificaciones más o menos conscientes del aprendiente lector para resolver una tarea específica, según la representación que tenga de ella. Este conjunto de operaciones varía según diferentes factores: el contexto de lectura, el perfil del lector, su

desarrollo académico, la naturaleza y el grado de complejidad de la tarea, etc.

4. Análisis de las estrategias lectoras

4.1. El contexto y la prueba

Como ya se señaló, para esta presentación, nos restringiremos al estudio de las estrategias lectoras iniciales de los aprendientes. La parte del corpus analizada corresponde a la primera prueba escrita realizada en el primer nivel de francés cuando los principiantes en el estudio de la lengua francesa, habían cursado unas 30 horas de clase. El texto de una página de largo, utilizado para la comprensión del escrito, era una entrevista a un historiador. Tenía numerosas marcas icónicas (negritas, foto, leyenda, bastardillas, etc.) que aireaban la presentación y podían facilitar la entrada textual. Los aprendientes respondieron preguntas, completaron un cuadro sobre la situación de enunciación (quién escribe, a quién, dónde, para qué, etc.) y, finalmente, redactaron un copete para el artículo en español. Recordemos la especificidad de nuestro contexto y sus diferentes interfaces: dos lenguas en contacto, dos capacidades específicas (comprender en francés y producir en lengua materna), dos géneros (entrevista periódica/respuesta a consignas y pequeño resumen). A esto se agregaba el rudimentario manejo de la lectura en LE y la presión que significaba para ellos la situación de evaluación.

4. 2. Las estrategias iniciales

Para identificar las estrategias utilizadas por los aprendientes se analizaron huellas en los escritos sobre todo cuando aparecen tachados, correcciones, errores de comprensión o malos entendidos.

Se observó una tensión entre dos tipos de focalización: una, en la forma y, la otra, en el sentido. La primera estaría más relacionada con un trabajo local de comprensión y, la segunda, apuntaría a una visión más global del conjunto del texto.

4. 2. 1. Estrategias focalizadas en la forma.

Estas estrategias se observan en las reformulaciones en español que denotan una diferenciación *endoble* de los códigos lingüísticos en contacto. Se manifiestan de dos maneras. En primer lugar, los escritos registran *una transcodificación* que revela la presencia de diferentes códigos lingüísticos mezclados (español, francés y, a veces, inglés). Esta transcodificación traduce el estado mental del aprendiente que, ubicado entre lenguas, procura establecer relaciones lingüísticas y culturales para llegar al sentido. La exteriorización de este trabajo muy costoso que llamamos transcodificación se materializa en huellas que se alejan del español usual en Argentina, tanto desde el punto de vista lingüístico-discursivo como cultural. El segundo aspecto a destacar, son *las traducciones literales* con un sentido erróneo no adaptado al contexto que probablemente corresponden a la consulta de un diccionario bilingüe. Las palabras en español retoman uno de los sentidos del lexema francés pero la elección resulta incorrecta.

4. 2. 2. Estrategias focalizadas en el sentido

El corpus de textos escritos en lengua materna nos permitió detectar dos tipos de estrategias referidas a la significación. La primera se vincula con la *generalización* y se observa en la presencia de hiperónimos, fenómenos de metonimia, construcción difusa de la refe-

rencia y de la co-referencia. El segundo tipo de estrategia tiene que ver con *las relaciones interproposicionales* que dan cuenta de la organización conceptual y la jerarquización de ideas (Lucas y Vidal, 2011: 274). En una gran mayoría de textos, se observan oraciones yuxtapuestas o coordinadas, alteraciones en el orden de las palabras con atribución errónea de funciones, abundantes construcciones nominales y ausencia de marcas de cohesión que correspondería a una falta de jerarquización a nivel conceptual. Este estilo entrecortado, característico de la oralidad, muestra que los aprendientes no logran todavía establecer una jerarquización conceptual.

Además, en las producciones textuales redactadas (por ejemplo, el copete del texto que se solicitó a los alumnos) se observa una abundancia de signos tipográficos para indicar subordinación así como un empleo exagerado de la coordinación “y”. Este tipo de nexos característico de la polisíndeton no corresponde, sin embargo, a una figura de estilo que busca un efecto de solemnidad o lentitud. Sería más bien una huella complementaria de la sencillez del escrito en esta etapa de aprendizaje. Recuérdese no obstante que se trata de un texto en lengua materna (LM). Parecería que la resolución de la tarea de comprensión del francés impacta y compromete la redacción en español. Es de destacar que en pocos casos, los textos ofrecen una organización conceptual más desarrollada, con frases más complejas propias del escrito donde las construcciones hipotácticas reemplazan la parataxis.

5. Interpretación del comportamiento estratégico

En el estadio inicial del aprendizaje de una LE, el contacto con el universo lingüístico-discursivo y cultural de la nueva lengua cambia

y reorienta las relaciones establecidas con nuestra LM y otras lenguas conocidas. Ante texto en francés, el principiante situado entre lenguas, elaboraría hipótesis formales y semánticas a partir de *todo* el material lingüístico disponible. Se trata tanto de los sistemas presentes: el español y el francés que comparten léxico por ser de la misma familia como también de otras lenguas de las que se es menos consciente: lenguas escuchadas en la cuna, los medios, los viajes, la escuela. Los diversos sistemas lingüísticos relacionados tendrían fronteras poco claras, las funciones morfológicas y sintácticas serían difusas al igual que la referencia y la co-referencia. La proximidad lingüística explicaría el fenómeno de la transcodificación que señalamos como muy frecuente. Se traducen palabras a nivel de al superficie sin hacer un trabajo en profundidad para llegar al sentido. Los aprendientes aplican a menudo esta estrategia que invierte el orden recomendado desde la enseñanza: leer para comprender antes de traducir. Ellos, en cambio, traducen literalmente los significantes para tratar de alcanzar el significado.

6. Conclusiones

En nuestro trabajo recorrimos corrientes modernas que definen la cercanía o lejanía de lenguas, presentamos a grandes rasgos una investigación en curso sobre lectura en LE y, luego, centramos nuestra atención en las estrategias iniciales utilizadas por alumnos principiantes de lectocomprensión en francés. Con un capital de conocimientos muy reducido por haber cursado solo unas 30 horas de enseñanza, los aprendientes encaran textos de una página, relacionados con el mundo académico. El análisis de los errores en las producciones escritas en español mostró variaciones que agrupamos

en dos tipos. Por un lado, se observó una focalización de la atención de los encuestados en la forma y en un trabajo local de palabras y sintagmas. Por otro, se constató una focalización en el sentido con una proyección textual más global. El hecho de tratar con lenguas vecinas permite que en clase se aborden escritos relativamente *largos* desde el comienzo. Es un trabajo que valoramos mucho pues el texto académico (artículo científico, ponencia, capítulo de libro) es casi siempre extenso. Por otra parte, es de señalar que los errores del español escrito no se explicarían por un desempeño pobre en LM, sino por el alto costo cognitivo inherente a la tarea demandada. Varios factores dificultarían el trabajo de lectura y textualización: creencias implícitas sobre la LE y el proceso lector, falta de conocimientos previos relacionaos con la temática del texto e intervención de ideas subyacentes. Confiamos en que el tiempo de enseñanza y aprendizaje restantes para completar el ciclo de formación producirán los cambios en el comportamiento estratégico necesarios para alcanzar el perfil de lector autónomo y crítico en francés.

Referencias bibliográficas

- Dabène, L. (1996): “Pour une contrastivité revisitée”, *Éla* no104, pp.393-400.
- Eloy, J.- M. (2004): “Langues proches: que signifie les enseigner?”, *Éla* no 136, pp. 393-402.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983): *Strategies in interlanguage communication*. London, Logman.
- Fayol, M. y Monteil, J.-M. (1994): “Stratégies d’apprentissage/apprentissage de strategies”, *Revue Française de Pédagogie*, n°106, 91-110.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (1997): *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London, Longman.

- Klein, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Collin.
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. H., Tedesco, A. (1978): *The Good Language Learner*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- Robert, J-M (2009): *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris, Hachette.
- Robert, J. M. (2005): "Distance linguistique et didactiques européennes". *Passages de Paris*1, pp. 116-129.
<http://www.apebfr.org/passagesdeparis/edition1/articles/p116-ROBERT.pdf>
consultado el 10 de agosto de 2012
- Stern, H. H. (1975), «What can we learn from the good language learner? » *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 304-318.

Produção escrita e desenvolvimento de capacidades discursivas: uma experiência a partir da plataforma *Moodle*¹⁵

Eliane Gouvêa Lousada

elianelousada@uol.com.br

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre a produção escrita de alunos universitários implicados no aprendizado do francês como língua estrangeira, tendo em vista o lugar privilegiado da escrita como instrumento de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para tanto, a pesquisa baseia-se no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), conforme os estudos de Bronckart (1999, 2006, 2010), principalmente no tocante à utilização dos gêneros textuais como meio de aceder ao ensino-aprendizagem das línguas (Schneuwly; Dolz, 2004). O estudo consistiu na análise de produções escritas de alunos do segundo semestre da disciplina de Língua Francesa, através do modelo de análise de textos do ISD, contemplando o contexto de produção e a arquitetura textual. Os textos produzidos pelos alunos foram anali-

¹⁵ A pesquisa aqui relatada também foi objeto de outro artigo, mais longo e mais detalhado, enviado para publicação em uma revista brasileira e ainda em análise. Ambos apresentam o estudo realizado por mim em conjunto com uma orientanda de Iniciação Científica na USP: Raquel de Oliveira Amorim.

sados de modo a traçar seu itinerário de aprendizagem e assim identificar como os aprendizes se relacionam com os diferentes papéis sociais que ocupam a cada situação, além de verificar como tais condições refletem na apropriação das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas). Os resultados apontam para a pertinência dessa abordagem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, portanto, da aprendizagem da escrita em francês.

Palavras-chave: produção escrita; capacidade de linguagem; gênero textual; instrumento psicológico; francês como língua estrangeira

Introdução

Uma das temáticas que mais mobiliza alunos, professores e pesquisadores no que diz respeito ao ensino de línguas em ambiente universitário é o da aprendizagem da escrita. Por um lado, sabemos que é na universidade que as competências escritas se consolidam, sobretudo do ponto de vista da aprendizagem de alguns gêneros textuais, próprios à esfera acadêmica; por outro lado, vemos que, no caso da LE, a própria aprendizagem da escrita em outra língua, mesmo de gêneros mais informais, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relevantes no atual contexto de internacionalização das Universidades, independentemente do gênero a ser produzido.

Para estudar essa questão, temos desenvolvido uma série de pesquisas que, ao lado de inúmeros estudos sobre a produção escrita em LM e em LE, focalizam sobretudo a aprendizagem da escrita no ambiente universitário, quer seja a a partir de gêneros acadêmicos

(Motta-Roth; Hendges, 2010; Machado, Abreu-Tardelli, Lousada, 2004, 2005; Silva; Lousada; 2014), ou não (Cristovão, 2002; Lousada; Rocha, 2014). Nossas pesquisas têm sido desenvolvidas como parte de uma série de reflexões sobre a produção escrita na Universidade, foco do Laboratório de Letramento Acadêmico¹⁶ do DLM-FFLCH-USP. A problemática tratada neste artigo também representa um dos focos importantes das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-AGE-CNPq¹⁷, com sede na Universidade de São Paulo.

Neste artigo, visamos a apresentar um estudo sobre a produção de textos escritos, baseados em quatro gêneros textuais, por um grupo de estudantes universitários do primeiro ano da habilitação em Letras-francês¹⁸, realizados em autonomia e disponibilizados por meio da plataforma *Moodle*.

O objetivo específico da pesquisa é analisar, durante um semestre, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo as capacidades discursivas relacionadas à atividade de linguagem “relatar”, através da produção escrita de cinco textos, pertencentes a quatro gêneros textuais. Dessa forma, apresentaremos a experiência de produção escrita com alunos do primeiro ano

¹⁶ O Laboratório de Letramento Acadêmico foi fundado em 2012 pelas Profas. Dras. Marília Ferreira, que atua na área de inglês como língua estrangeira e Eliane G. Lousada, que atua na área de francês como língua estrangeira, além de outros professores da FFLCH-USP.

¹⁷ O Grupo ALTER-AGE tem como líder a Profa. Dra. Eliane G. Lousada, como vice-líder a Profa. Dra. Luzia Bueno e promove pesquisas no âmbito da língua estrangeira e da língua materna.

¹⁸ Trata-se do segundo ano da habilitação em Letras, já que os alunos começam a estudar francês apenas após o primeiro ano.

da graduação em francês, procurando mostrar como as atividades baseadas em gêneros textuais contribuíram para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Para tanto, apresentaremos inicialmente o quadro teórico no qual nos baseamos, o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2010), para, em seguida, descrever nosso contexto e os resultados a que chegamos.

O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Genebra, sobretudo Bronckart (1999, 2006, 2010), a partir da década de 80, a partir de pesquisas empíricas que tinham como um dos objetivos principais repensar o ensino da produção escrita nas escolas. Segundo o autor, o ISD é uma corrente do Interacionismo Social baseado, em primeira instância, nos estudos de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento na ontogênese e sobre o papel dos instrumentos psicológicos no desenvolvimento humano. Devido a esse objetivo maior, a obra de Vigotski (1997) enfatiza o papel da aprendizagem escolar como fator que contribui para o desenvolvimento das pessoas e, portanto, é um dos autores mais importantes para o ISD. Além desse autor, Bronckart (1999, 2006, 2010) aponta inúmeros outros teóricos que tiveram influência na constituição do ISD, dentro os quais merece destaque, neste artigo, Valentin Voloshinov (1977), cuja preocupação era o estudo das relações entre as atividades humanas e os textos, sustentando que as pesquisas devem partir das interações sociais em seu contexto, em seguida analisar os gêneros produzidos nessas

interações e, finalmente, interessar-se pelas unidades e estruturas linguísticas no interior dos gêneros.

A partir dessas bases teóricas e tendo como um dos objetivos repensar o ensino da produção escrita nas escolas suíças, Bronckart (2010) propõe um modelo de análise textual que se organiza a partir de quatro níveis:

- a) nível da ação de linguagem, ou seja, o fato de que, em uma dada situação, uma pessoa produz um texto com um determinado objetivo para obter um ou outro efeito em relação a seu destinatário;
- b) nível do texto, considerado como uma unidade comunicativa e sendo o correspondente empírico de uma ação de linguagem. Nesse nível, leva-se em conta o fato de que o texto pertence a um gênero, pois é construído a partir de modelos disponíveis no arquiteito e adaptado a uma determinada ação de linguagem;
- c) nível dos tipos de discurso, que propõe a compreensão da produção textual do ponto de vista das escolhas feitas pelo enunciador ao criar mundos discursivos que se organizam a partir de dois tipos de operações de linguagem: a primeira diz respeito à conjunção-disjunção, ou seja à presença de um conteúdo temático colocado à distância (disjunto - NARRAR) do produtor do texto ou não (conjunto - EXPOR); a segunda operação de linguagem diz respeito à implicação-autonomia e exprime a relação do produtor do texto com a situação de ação de linguagem, que pode deixar marcas no texto (implicação) ou não (autonomia). Do cruzamento dessas operações de linguagem (conjunção-disjunção e im-

plicação-autonomia), surge o que Bronckart (1999, 2010) chama de tipos de discurso, que correspondem a quatro diferentes mundos discursivos: no eixo do NARRAR, temos o mundo discursivo do narrar autônomo que dá origem ao tipo de discurso narração e o narrar implicado que dá origem ao relato interativo; no eixo do EXPOR, temos o mundo discursivo do expor autônomo que dá origem ao discurso teórico e o mundo discursivo do expor implicado que dá origem ao discurso interativo.

- d) nível dos mecanismos de textualização, que podem ser definidos como uma série de procedimentos linguísticos que visam a assegurar a coerência temática (correspondente à conexão e à coesão nominal) e dos mecanismos enunciativos, que asseguram a coerência enunciativa (correspondente à distribuição das vozes e às modalizações) de um texto.

Esse modelo de análise textual deu origem a uma série de pesquisas e trabalhos empíricos, em diferentes países (Coutinho, 2012; Riestra, 2010; Guimarães, Machado e Coutinho, 2007; Machado e Lousada, 2010), em LM e LE. No entanto, muitas das pesquisas em LE têm sido desenvolvidas em torno da língua inglesa (Cristovão, 2002, 2009) e, por isso, este artigo se propõe a contribuir para as pesquisas sobre a aprendizagem do francês, que estão sendo conduzidas atualmente por membros do grupo ALTER-AGE.

A produção escrita na abordagem dos gêneros textuais

Como dissemos, a noção de gênero de texto tem sido amplamente adotada no campo da didática das línguas e muitas pesquisas apoiam-se

nos trabalhos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), na continuidade dos estudos de Bronckart (1999). Para esses autores, o objetivo do ensino de gêneros textuais não deve ser limitado à aprendizagem do gênero em si: ao contrário, ele deve centrar-se, sobretudo, no desenvolvimento das capacidades de linguagem que poderão ser utilizadas na produção de outros gêneros textuais. Para desenvolver essa ideia, Schneuwly e Dolz (2004) apoiam-se na noção de instrumento, desenvolvida por Vigotski (1997) e, em primeira instância, marxista, segundo a qual, no trabalho, o homem opera uma modificação desejada no objeto, com o uso de ferramentas, consideradas meios de trabalho. Essas ferramentas estariam entre o homem e a situação na qual ele age, guiando seu comportamento nessa situação, mediando a relação entre o homem e o objeto, mas também entre o homem e os outros. Porém, Vigotski (1997) dá destaque especial ao papel dos instrumentos que ele chama de psicológicos, de natureza primeiramente social, mas que foram apropriados ao longo da ontogênese, passando de interpessoais a intrapessoais. Os instrumentos psicológicos, diferentemente das ferramentas, visam à transformação do próprio comportamento do indivíduo. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), nesse processo, não apenas a natureza é transformada, mas também o próprio instrumento e, em última instância, o próprio comportamento humano. Friedrich (2012) explicita a diferença apresentada por Vigotski (1997) entre a ferramenta de trabalho e o instrumento, explicando que ambos são elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto. Porém, a ferramenta de trabalho serve para operar mudanças no mundo dos objetos, como, por exemplo, uma pá que serve para tirar a terra de algum lugar. Por outro lado, os instrumentos psicológicos não visam a fazer mudanças no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito,

sendo, portanto, um modo de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole, ou sobre outras pessoas. Dessa forma, o instrumento psicológico mediatizaria e materializaria a atividade, podendo ser considerado como um local privilegiado da transformação de comportamentos. Sendo assim, para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros poderiam também servir de instrumentos psicológicos (ou “mega-ferramentas”, como dizem os autores), no sentido de que contribuiriam para o desenvolvimento das capacidades linguageiras. Aí reside uma das grandes motivações para o ensino dos gêneros textuais, que ultrapassa o ensino-aprendizagem de um gênero em específico.

Portanto, ao considerar que os gêneros são um instrumento psicológico para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004), assumimos que o trabalho com gêneros textuais não age apenas na aprendizagem de um gênero, pois ele permite que os alunos se apropriem ou desenvolvam as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação referem-se à mobilização de representações sobre a situação de comunicação e sobre seu referente. As capacidades discursivas remetem à organização geral do texto, envolvendo a escolha pela disposição dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas eventuais sequências. Já as capacidades linguístico-discursivas referem-se à seleção de unidades linguísticas necessárias para assegurar a coerência temática e a coerência pragmática dos textos. É preciso ressaltar, no entanto, que as três capacidades de linguagem são interdependentes e o fato de separá-las responde apenas a intenções didáticas ou metodológicas.

A partir dessa visão dos gêneros como instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que podem ser transpostas para outras situações de produção textual, podemos inferir, por exemplo, que quando aprendemos a redigir um artigo de opinião, desenvolvemos também: a capacidade para identificar a situação de produção que é polêmica e demanda uma posição argumentativa; a capacidade para argumentar e organizar o texto de forma argumentativa; a capacidade para utilizar os conectivos pertinentes em uma outra situação percebida como polêmica e, portanto, que demanda persuasão. Nesse sentido, os gêneros seriam considerados como instrumentos psicológicos que poderiam ser utilizados pelos alunos para desenvolver suas capacidades de linguagem para que possam usá-las em outras situações de uso da língua, para a produção de outros gêneros textuais. Para Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 12), a análise das capacidades de linguagem dos alunos e a identificação das dificuldades de produção escrita são necessárias para a adaptação do ensino às necessidades reais dos alunos.

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida com alunos do segundo semestre do curso de Língua Francesa da habilitação em francês da Universidade de São Paulo. Os estudantes que chegam a esse estágio estão geralmente cursando o segundo ano do curso de Letras, mas o primeiro ano de francês, e a maioria também segue concomitantemente a habilitação em português. O currículo seguido no primeiro ano, proposto em 2008, é organizado em torno de funções comunicativas e de aspectos linguísticos que permitem a sua realização. Porém, desde 2009, temos desenvolvido uma aproximação dos conteúdos existentes no currículo com a

perspectiva dos gêneros textuais, procurando desenvolver atividades para a compreensão e produção de gêneros de textos que permitem a realização das funções comunicativas presentes no currículo. Foi nessa perspectiva que propusemos uma série de atividades de produção escrita, disponíveis na plataforma *Moodle*, em função de gêneros textuais possíveis de serem produzidos pelos alunos desse nível. No caso da disciplina Francês 2, uma das funções comunicativas mais importantes constantes do currículo era “contar acontecimentos passados”, o que nos levou a escolher a atividade de linguagem “relatar” para as produções escritas. Portanto, no segundo semestre da habilitação em Francês, em 2012, os alunos desenvolveram os seguintes gêneros textuais: sinopse de filme, notícia insólita publicada em jornal, relato de viagem em um blog, email informal, relato literário curto, com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem pertinentes para esse nível de francês. No quadro abaixo, mostramos apenas as capacidades de linguagem que foram abordadas no primeiro gênero textual trabalhado com os alunos: a sinopse de filme.

Gêneros textuais	Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Sinopse de filme	O enunciador apresenta os personagens e relata fatos mais importantes de um filme a possíveis espectadores, sem revelar o final	Relatar	Predominância de verbos no presente, futuro próximo e <i>passé composé</i> Presença de adjetivos e pronomes assegurando a coesão nominal e permitindo descrever em pouco espaço.

Tabela 1: Primeiro gênero trabalhado com os alunos e capacidades de linguagem dominantes

Durante as aulas, foram desenvolvidas atividades didáticas para trabalhar os gêneros indicados acima, tendo sido exploradas suas principais características. Considerando o fato de que os alunos dispunham de apenas duas aulas semanais para a aprendizagem, as atividades de produção escrita foram realizadas fora da sala de aula, foram entregues pela plataforma *Moodle* e continham, além da proposta de produção escrita, atividades que visavam à observação de mais um exemplar do gênero, antes de solicitar a produção textual.

Para a coleta do *corpus*, foi necessário delimitar o número de alunos, já que as duas classes, diurna e noturna, no segundo semestre de 2012 totalizariam cerca de 50 alunos, o que inviabilizaria um estudo mais aprofundado de seus textos escritos. Assim, sentimos a necessidade de restringir a cerca de sete os estudantes cujas produções fariam parte de nossas análises. Para a escolha dos alunos, optou-se, à semelhança do que fez Petreche (2008), escolher alguns alunos de bom desempenho, alguns com desempenho um pouco inferior e ainda outros que apresentassem diversas dificuldades em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, pudemos desenvolver alguns critérios para a delimitação do *corpus*, como descrevemos abaixo:

- ter produzido no mínimo três dos cinco textos pedidos. Como o objetivo era acompanhar o desenvolvimento dos alunos de uma produção à outra, ao longo de um semestre, não poderíamos trabalhar com apenas uma ou duas produções escritas.
- não ter um nível de francês visivelmente mais elevado do que os outros alunos da turma;
- manter uma boa distribuição entre os alunos da classe, garantindo alguns com bom desempenho, outros com desem-

penho médio e outros com maiores dificuldades, para manter a representatividade do estudo.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos alunos no início da pesquisa, a quantidade de produções escritas (PE) feitas por cada um e a que período (matutino ou noturno) pertencem.

Aluno	Desempenho	PE entregues	Período de estudo
R.F.	Muita dificuldade	5	Noturno
C.S.	Pouca dificuldade	4	Noturno
V.C.	Pouca dificuldade	4	Noturno
R.G.	Pouca dificuldade	5	Noturno
A.S.	Algumas dificuldades	5	Matutino
G.S.	Algumas dificuldades	5	Matutino
S. C.	Muita dificuldade	3	Matutino

Tabela 2: características dos alunos escolhidos

Com essa tabela, vemos que foram sete os alunos selecionados, depois de observados todos os critérios que descrevemos. Vejamos, então, como analisamos os dados coletados.

Discussão dos resultados

Embora nossa pesquisa tenha contemplado a análise da produção de cinco textos por sete alunos, neste artigo mostraremos, a título de exemplo, apenas os resultados detalhados da produção do primeiro gênero textual que foi produzido. No final, mostraremos as tabelas comparativas da produção de todos os cinco textos, pelos sete alunos.

A primeira atividade proposta referia-se à produção de uma sinopse de filme, indicado nas instruções do exercício ou escolhido li-

vrememente pelos alunos. O gênero em questão tem como suportes mais comuns a contra capa de DVDs e Blu-Ray e sites especializados em filmes. Em classe, as sinopses trabalhadas vinham do site *allocine.fr*, que é bastante popular na comunidade francófona e que contém vasta gama de sinopses disponíveis ao público. O intuito do texto, quando extraído de uma contracapa é de seduzir o leitor a assistir o filme, pois assim sua venda será efetuada. No caso de um site como *allocine.fr*, o objetivo é manter o *status* do site como fornecedor de boas sinopses e contendor de bom conteúdo. A inserção de elementos que caracterizem o filme como interessante e a manutenção do suspense são indispensáveis na produção do gênero, pois o texto não pode revelar o final do filme.

O tipo de discurso que constitui a sinopse é o relato interativo. Segundo Bronckart (2010), o relato interativo pode conter sequências descritivas e as narrativas. Retomando outros autores, o autor sugere cinco fases constituintes dessa sequência: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas podem juntar-se outras duas: avaliação e moral. Na sinopse, dado que é impossível revelar o final da trama, a sequência narrativa se limitará às duas primeiras fases, finalizando, portanto, num nó que constitui a intriga e que motiva o leitor a assistir ao filme, a fim de descobrir quais ações serão empreendidas para a resolução do problema. É possível, no entanto, identificar neste gênero algumas etapas comuns que constituem as duas primeiras fases:

- apresentação: nomeação e caracterização do(s) protagonista(s) e, frequentemente, instituição da origem espaço-temporal;

- evento: acontecimento de relativa importância que transforma a situação inicial e que possibilita a complicação;
- construção da complicação: etapa em que elementos diversos (ações, características das personagens ou da situação) constroem as condições necessárias à complicação;
- projeção pós-complicação: uso de formas de futuro próximo. Monta hipóteses acerca das ações decorrentes da complicação e sua resolução. É um último esforço para instigar a curiosidade do leitor.

Também é comum introduzir previsões acerca dos benefícios morais que o protagonista descobrirá em sua jornada, configurando-se, portanto, em outra modalidade da etapa final, que simula a própria fase da moral. Sua ocorrência na sinopse se justifica como uma maneira de convencer o leitor de que, assistindo ao filme, ele também terá acesso às lições de vida aprendidas pelas personagens.

Quanto à coesão verbal, o gênero sinopse se desenvolve principalmente através do *indicatif présent*, que Bronckart (1999) chama de *présent de narration*, quando usado para apresentar progressão de ações no passado. Além disso, o uso de pronomes na terceira pessoa com função anafórica é comum, a fim de evitar repetições. Por último, é necessário apontar a importância das modalizações para aumentar o suspense e o efeito de sedução, normalmente colocando o leitor a favor do protagonista e ajudando-o a enxergar de maneira intensificada a complicação da narrativa. Tendo tais características em vista, verificaremos as produções dos alunos, procurando identificar suas capacidades de linguagem.

No que diz respeito às capacidades de ação, todos os alunos compreenderam que, na atividade social proposta, era necessário cumprir a função de enunciador que instiga o destinatário a assistir o filme. No entanto, observamos em alguns textos a inserção da opinião do autor, à semelhança do gênero resenha. O exemplo a seguir encontra-se próximo ao final da produção de C.S: *“C’est un filme très marrant, et on ne sais jamais quoi espérer.”* A inadequação da frase reside no fato de que no gênero sinopse raramente faz-se adjetivações diretamente ligadas ao filme, usando-se, de preferência, modalizações apreciativas referentes ao elementos constitutivos da história, como personagens, lugares, situações. Assim, no exemplo dado era esperado que o aluno, ao invés de afirmar que o filme é engraçado, expusesse ao leitor tal característica inserindo adjetivações quanto aos personagens, por exemplo, de maneira que deixasse implícito sua comicidade. A supressão das adjetivações a favor de uma subjetivação genérica não se encaixa, portanto, nas expectativas quanto ao gênero. Esse ponto é importante porque é uma das características que diferencia a resenha da sinopse. Enquanto no primeiro espera-se encontrar a opinião do autor sobre o filme, no segundo procura-se somente um pequeno resumo e a caracterização da história.

No que diz respeito às capacidades discursivas, como já dissemos, nas sinopses não se deve avançar além da fase de complicação, para que o leitor queira assistir ao filme. Todos os estudantes identificaram satisfatoriamente essa fase, construindo os textos de forma a conduzir à complicação da narrativa. A única exceção foi R.F., que não propôs uma situação de conflito, nem construiu um momento de tensão. Porém, na classe como um todo, a construção do suspense ficou prejudicada em decorrência de dois aspectos presentes nas produções dos alunos: su-

pressão de dados importantes através de subjetivações e revelação abrupta da complicação, sem instaurar intensificação suficiente. Por exemplo, em alguns casos, o aluno omite ações que poderiam intensificar o suspense com subjetivações genéricas, como nas frases “*Mais la guerre n’est pas finis et ils ont affronter divers problèmes et obstacles, jusqu’à qu’ils finalement retrouvent Ryan*” (G.S.) e « *Ellis devient un vrai ami et l’aide à affronter nombreuses situations difficiles.*” (R.G.) A inadequação das frases sublinhadas reside no fato de que são aplicáveis a quase qualquer filme no intento de valorizá-lo, o que não permite que os filmes sobre os quais se escreve sejam reconhecidos como mais desejáveis que outros. O mesmo ocorre na produção de R.F: « *Dans le voyage le garçon connaît beaucoup de personnes différents. Cette personne enseignent Alexander beaucoup choses sur la vie et il enseigne beaucoup choses pour cette personnes aussi.* » No exemplo, o aluno também não intensifica nem caracteriza satisfatoriamente as experiências do protagonista, fazendo com que o trecho, que deveria ser a etapa de projeções pós-complicação, não cumpra sua função de apresentar ao leitor conhecimentos ou sensações que poderão ser acessados unicamente assistindo ao filme.

Ao invés de tais supressões, seria mais adequado ao gênero inserir dados exclusivos do filme sobre o qual se escreve. Sobre um filme de guerra, por exemplo, ao invés de afirmar que os personagens enfrentarão *diversos problemas e obstáculos*, é preferível nomear as dificuldades, como fome, exaustão, saudade etc., seguindo o que se encaixa melhor à história. No modelo apresentado aos alunos¹⁹, é

¹⁹ Durante as aulas, os alunos foram apresentados ao gênero sinopse de filme através de dois textos do site allocine.fr. Um deles foi a sinopse do longa *Le Petit Nicolas* (2010). O trecho que trazemos como exemplo logo a seguir, diz respeito ao filme *Ratatouille*, cuja sinopse encontra-se disponível

possível observar a nominalização de elementos ao invés de suprimi-los de maneira genérica: “*Ecartelé entre son rêve et sa condition, Rémy va découvrir le vrai sens de l’aventure, de l’amitié, de la famille...*” Aqui, o autor, no intento de seduzir o leitor, prefere expor-lhe os valores específicos a que terá acesso assistindo ao filme ao invés de dizer vagamente que *Rémy vai descobrir muitas coisas sobre a vida*.

Quanto à revelação abrupta da complicação, podemos defini-la como uma dificuldade na etapa de projeção, como nos exemplos a seguir, que dizem respeito à última linha de duas produções, quando a complicação de cada uma é instaurada, sem nenhuma outra manifestação que seduza o leitor: “*Maria prend l’affection et le respect des enfants mais elle se tombe amoureuse du capitaine.*” (V.C.) e « *Mais bientôt, des leçons de piano deviennent les rencontres sexuelles et aucun retard pour les deux tombent amoureux* » (A.S.). As supressões e a revelação abrupta da complicação podem ser compreendidas como certa dificuldade na representação do destinatário e de suas expectativas quanto ao gênero. O segundo desses dois aspectos também pode ser entendido como uma dificuldade nas capacidades discursivas, ou seja, um problema na organização do texto.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, é possível observar a instituição da origem espaço-temporal. Cinco alunos conseguiram instituí-la. R.F., no entanto, apesar de estabelecer uma ação que marca o tempo (“*Il termine les études sur médecine*”), não consegue utilizar uma palavra ou expressão como *quand* ou *le jour où* que indique que aquela é uma ação marco para o desenrolar da história: “*Alexander est un garçon dans une famille américaine traditionnelle. Il termine les études sur médecine et*

em http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=46211.html (acessado em jan/2013).

gagne une voiture ses parents, mais Il ne se sent pas complet et heureux. Ensuite Alexander décide quitter son maison... », assim, o *ensuite* acaba não fazendo referência clara a nenhum momento específico. Já o aluno G.S. indicou uma origem espaço-temporal suficiente para o sistema de conexão, mas insatisfatória para a compreensão do filme, já que não aponta qual a guerra ou período em que se passa a história: “*Quand le capitaine John H. Miller débarque à Normandie au milieu d’une bataille...*” Ainda assim, todos os alunos conseguiram organizar temporalmente o corpo do texto, incluindo R.F., que utiliza *ensuite* para apontar a progressão de ações.

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, os alunos mobilizaram bem tanto as anáforas nominais quanto as pronominais. As modalizações apreciativas foram poucas vezes combinadas de forma a caracterizar os personagens, como no caso da aluna A.S., quando se refere à protagonista de sua sinopse como “*jeune femme écossaise*”. Quanto ao aluno R.F., apesar de tentar construir certa coesão, acaba por repetir muitos elementos, como o nome do protagonista.

A seguir, anotamos a evolução de cada aluno em tabelas conforme as capacidades de linguagem que deveriam ser desenvolvidas. Vozes não foram inclusas, pois foram as que apresentaram menos dificuldades. As modalizações apreciativas foram incluídas na coesão nominal, pois diziam respeito às adjetivações e escolhas nominais. Decidimos adotar uma marcação objetiva, usando “•” para aspectos apropriados pelos aprendizes conforme o esperado e “x” para aquilo que os estudantes não dominaram idealmente²⁰.

²⁰ Reconhecemos que existem níveis diferentes de apreensão de conteúdos e nossas tabelas (que contemplam apenas duas opções) não permitem dar conta da complexidade da aquisição das capacidades de linguagem, nem expressar as nuances do aprendizado de uma língua estrangeira. Portan-

Alunos	Capacidades de ação						Capacidades discursivas				
	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5			PE 1	PE 2	PE 3	PE 4
A.S.	x	x	•	•	•		x	x	•	•	•
C.S.	x		x	•	•		•		x	•	•
G.S.	x	x	•	•	•		•	x	•	•	•
R.F.	x	x	x	•	•		x	x	x	•	•
R.G.	x	•	•	•	•		x	•	•	•	•
S.C.	•	x		•			•	x		•	
V.C.	x	•	•	•			x	•	•	•	

Tabela 3: Progressão das capacidades de ação dos alunos.

Tabela 4: Progressão das capacidades discursivas dos alunos

Capacidades linguístico discursivas											
Alunos	Coesão verbal						Coesão nominal				
	PE 1	PE 2	PE 3	PE 4	PE 5			PE 1	PE 2	PE 3	PE 4
A.S.	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
C.S.	•		•	•	•		•		•	•	•
G.S.	•	•	x	•	x		x	x	•	•	•
R.F.	x	•	x	x	•		•	x	x	•	•
R.G.	•	•	•	•	•		•	•	•	•	x
S.C.	•	x		x			•	x		•	
V.C.	•	•	•	•			•	•	•	•	

Tabela 5: Progressão das capacidades linguístico-discursivas (coesão verbal) dos alunos.

Tabela 6: Progressão das capacidades linguístico-discursivas (coesão nominal).

to, sendo demasiadamente objetivas para ilustrar o detalhamento do estudo, as tabelas pretendem dar somente um panorama geral da progressão dos alunos, a fim de entrever o percurso de cada um.

Considerações finais

Neste artigo, tínhamos por objetivo apresentar os resultados de um estudo sobre a produção de textos escritos, baseados em cinco gêneros textuais por um grupo de estudantes universitários de Letras-francês. O intuito era o de verificar, durante um semestre, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo as capacidades discursivas relacionadas à atividade de linguagem “relatar”, por meio de atividades de produção textual realizadas em autonomia e disponibilizadas por meio da plataforma *Moodle*.

Com o estudo, pudemos comprovar a pertinência do trabalho com gêneros textuais para a aprendizagem da produção escrita em francês, já que os alunos mostraram o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, mesmo com o trabalho em semi-autonomia, por meio da plataforma *Moodle*. Mais do que isso, este estudo permitiu investigar a pertinência de se trabalhar, em um semestre, uma atividade linguageira isolada (em nosso caso, “relatar”), à maneira do que propõe Bronckart (2010), visando à concentração das dificuldades dos alunos em um aspecto apenas.

A análise das produções mostrou que, embora tivessem mais dificuldades, no início, com as capacidades de ação, aos poucos os alunos foram compreendendo a importância da mobilização do conhecimento sobre o contexto de produção, para a criação de uma situação de ação de linguagem adequada. Vimos, também, que o fato de ter que produzir um gênero mais próximo ao que já conhecem é um fator importante para a mobilização das capacidades de ação, mas também das discursivas. Aliás, no que diz respeito especificamente às capacidades discursivas, observamos que é possível

ter havido um desenvolvimento na sua mobilização ao longo das cinco atividades de produção escrita, pois vemos que a atividade de linguagem “relatar” parece ir se tornando mais satisfatoriamente apropriada pelos alunos. Por exemplo, a dificuldade que os alunos tiveram na sinopse, para criar a situação de interesse, não ocorreu no gênero relato de viagem. Finalmente, é importante observar que as capacidades linguístico-discursivas parecem ser as de apropriação mais difícil e são, também, mais dificilmente transferíveis da LM para LE, pois dependem do domínio específico das unidades de cada língua natural.

Esta pesquisa parece também ter evidenciado o papel dos gêneros enquanto instrumentos, pois, ao agirem nos processos psíquicos dos alunos, eles podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nesse sentido, é essencial a continuidade de pesquisas que abordem o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo de vários textos, examinando as possíveis transferências de capacidades adquiridas em um gênero para outro. Também mostra-se relevante a realização de outras pesquisas que focalizem especificamente o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, principalmente em se tratando da aprendizagem de línguas estrangeiras, já que elas parecem ser de difícil aquisição e transferência da LM para a LE.

Referências bibliográficas

- Bronckart, Jean-Paul. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- _____. (2006). *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras.

- _____. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. In: Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun.
- Coutinho, Antónia. (2012). Dos géneros de textos à gramática. D.E.L.T.A., 28:1, p. 27-50.
- Cristovão, Vera Lúcia Lopes (2002). O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: Dionísio, Â.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna..
- _____. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R. ; Cristovão, V. L.. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, Joaquim ; Gagnon, Roxane ; Toulou, Simon. (2008). Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève: FAPSE-Unige.
- Friedrich, janette. (2012). Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras.
- Guimarães, Ana Maria; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Antónia (Orgs.). (2007). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, Mercado de Letras.
- Lousada, Eliane Gouvêa; Rocha, Suélen Maria. (2014). Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. Eutomia, Recife, 13 (1): 581-603.
- Machado, Anna Rachel.; Lousada, Eliane Gouvêa. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez.
- Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane Gouvêa; Abreu-Tardelli, Lília Santos. (2004). Resenha. Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. Planejar gêneros acadêmicos. (2005). Coleção Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. (2010). Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola.

- Petresche, Cláudia. (2008). A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia. (Org.). Estudos da linguagem à luz do Interaçionismo Sociodiscursivo. Londrina: Eduel.
- Riestra, Dora. Para debater. (2010) ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El Toldo de Astier, vol. 1, no. 1.
- Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, Emily Caroline; Lousada, Eliane Gouvêa. (2014). O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. Horizontes, v. 32, n. 2, p. 73-87, jan./jun.
- Vigotski, Lev Semenotich. Pensée et Langage (1997[1934]). Paris: La dispute.
- Volochinov, Valentin. (1977[1929]) Marxisme et philosophie du langage. Paris: Les éditions de minuit.

Sensibilização à aprendizagem de inglês na educação infantil: uma proposta de dispositivo teórico-metodológico²¹

Juliana Reichert Assunção Tonelli
teacherjuliana@uol.com.br
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil

Resumo

Este artigo objetiva discutir maneiras de promover a sensibilização à aprendizagem da língua inglesa (LI) junto às crianças que ainda não se apropriaram do código escrito em sua língua primeira (L1), neste caso, o português do Brasil (LP). Partindo da proposta do material didático *EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'École)*, neste trabalho proponho o ensino de inglês para crianças (IC) com base no gênero história infantil (HI), gênero este (re)conhecido por elas. Para a elaboração das atividades foi considerado o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) dos alunos a fim de favorecer as primeiras concepções sobre os modos de funcionamento da LI, estabelecendo relações entre essa língua e a LP. Além disto, foram consideradas as fases tradicionalmente constitutivas do gênero textual HI no que concerne a uma sequência narrativa (SN) e

²¹ Este artigo é fruto das primeiras reflexões de minha pesquisa em nível pós-doutoral sendo desenvolvida na Fapse – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – na Universidade de Genebra, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Gláís Sales Cordeiro.

ao *script*. Para a sistematização e organização das atividades com vistas ao ensino de IC, proponho o uso do dispositivo Sequencia Didática (SD).

Palavras chaves: língua inglesa na educação infantil; abertura às línguas; sequência didática.

Introdução

Neste artigo retomo a pesquisa desenvolvida em Tonelli (2005), onde propus o ensino e aprendizagem de IC tendo o gênero textual HI como instrumento. Naquele trabalho, com base nas escolhas teóricas-metodológicas feitas, considerei aspectos como ludicidade, motivação, interesse, aprendizagem significativa, formação de conceitos e construção de conhecimentos, importância da repetição léxico-gramatical, entre outros.

Reconsiderando as características do gênero, volto-me agora para uma investigação textual e retomo o uso do gênero textual HI como instrumento, mas também proponho que ele seja tomado como objeto de ensino, considerando que as características inerentes à uma sequência narrativa (SN) – predominante no gênero - podem contribuir para que a criança correlacione o que ela já domina, ainda que inconscientemente, em termos de organização de um texto, podendo levá-la a construir em LI a noção de como a língua é utilizada.

No caso específico da HI eleita para o desenvolvimento deste trabalho, não é possível identificar, do ponto de vista da organização do texto, uma situação de tensão/ complicação clara. Por isto, tomando o pressuposto da heterogeneidade dos textos (BRONCKART, 2003, p. 252), considero os traços de uma SN e do *script* que

organiza os enunciados em uma ordem cronológica simples e pode organizar a totalidade do texto.

Por se tratar de um gênero presente na vida das crianças, elas dominam, ao menos parcialmente, as características de uma HI. Sendo assim, ao considerar a ordem cronológica dos acontecimentos dentro de uma SN, pode-se auxiliar a criança na construção do conhecimento da nova língua sendo ensinada, neste caso a LI.

A organização e a sistematização das atividades com vistas ao ensino de IC se deram em torno do dispositivo Sequência Didática (SD) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), conceito apresentado na seção subsequente.

1. O dispositivo sequência didática como organizador do ensino e aprendizagem de inglês para crianças

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma sequência didática (SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além disto, uma SD objetiva, segundo os mesmos pesquisadores, auxiliar o aluno a conhecer um determinado gênero textual, possibilitando-o a escrever ou a falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação.

A proposta central do trabalho com uma SD é a de explorar gêneros que os alunos não dominam ou que necessitam fazê-lo com mais propriedade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma SD seja construída em quatro etapas, quais sejam: 1) a apresentação da situação; 2) a produção inicial (ou primeira produção); 3) os módulos e; 4) a produção final.

De forma geral, a *apresentação da situação* consiste na exposição do projeto comunicativo e na introdução de uma reflexão sobre as características da situação. Essa etapa é fundamental, já que define uma atividade comunicativa que deve ser realizada e oferece encaminhamentos para os textos que serão produzidos.

É neste momento que é colocado para a turma um *projeto de classe* que envolverá uma prática significativa de uso da língua, materializada nos textos. Além disso, há descrição detalhada das tarefas que os alunos deverão realizar. A partir de então, os alunos elaboram um primeiro texto (oral ou escrito) de acordo com o gênero a ser trabalhado, que é a *produção inicial*. É nesta fase que o professor pode diagnosticar as capacidades que os alunos já dominam e aquelas que ainda devem ser adequadas.

Com base na *produção inicial*, o professor obtém informações preciosas para diferenciar ou até mesmo individualizar o ensino. Todavia, é preciso ter em mente que algumas das capacidades dos alunos são passíveis (e possíveis) de serem antecipadas. O que significa que, para a elaboração dos módulos, as atividades inseridas se aproximam, ao máximo daquilo que se espera dos aprendizes daquele grupo, para aquela faixa etária.

Os *módulos* se constituem em atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na *produção inicial*. Além disto, conforme acreditam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a modularidade no trabalho com gêneros textuais proporciona “diferenciação pedagógica”.

Os *módulos* devem ser calibrados durante o processo de aplicação de uma SD, ou seja, conforme o professor identifica as potenciali-

dades e as dificuldades dos alunos as atividades dos módulos vão sendo adequadas, adaptadas.

Em seguida, na etapa da *produção final*, o aluno coloca em prática os conhecimentos explorados. Essa fase serve também para avaliar os aspectos trabalhados ao longo da SD.

Neste trabalho, proponho que a organização das atividades que objetivam o ensino de IC se dê em torno de uma SD justamente pelo seu caráter flexível o qual possibilita um trabalho, ao mesmo tempo, sistematizado e suficientemente ajustado às necessidades dos alunos e ao objetivo proposto: levar o aluno a refletir sobre a(s) língua(s) e sensibilizá-lo à aprendizagem da LI.

As primeiras noções de CL para compreensão e produção escrita (e oral) foram, inicialmente, concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, posteriormente, expandidas em Dolz e Schneuwly (1998). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem CL como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”²². Embora os autores proponham que elas sejam divididas em três, importa salientar que as CL estão diretamente imbricadas e uma não pode ser tomada como desassociada da outra. Estas são constituídas por capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

A capacidade de ação (CA) é definida, de forma geral, como “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente.”²³ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a CA compreende as situações de

²² “[...] aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée [...]” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

uso da linguagem em um dado momento de interação e em um determinado contexto compartilhado pelo falante, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto onde a interação ocorre. Os autores pontuam ainda que a CA está diretamente relacionada: 1) às representações que o emissor de um texto possui em relação ao contexto físico onde a ação acontece, incluindo o momento e o lugar de produção, assim como suas representações acerca da presença ou não de receptores; 2) às representações das situações de comunicação no tocante ao lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação e a posição social dos participantes; e 3) ao conhecimento de mundo do aprendiz, que pode ser mobilizado ao produzir um texto.

A capacidade discursiva (CD) é definida como “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada”²⁴ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Compreendem-se as escolhas que o falante/produtor faz acerca dos tipos de discursos, a fim de realizar uma ação de linguagem.

Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva (CLD) é definida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) como a “capacidade de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular”.²⁵ A CLD refere-se às operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um tex-

²³ “[...] des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent.” (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução minha).

²⁴ “[...] des capacités discursives, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée.” (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução da pesquisadora).

to e envolve quatro tipos de operações que, com base em Bronckart (2003), podem ser assim agrupadas: 1) operação de textualização; 2) vozes enunciativas; 3) operação de construção de enunciados; 4) escolhas lexicais.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), toda ação de linguagem demanda diversas capacidades por parte do sujeito e, na minha concepção, isto vale também para o ensino de IC. Assim, para elaborar as atividades constitutivas da SD aqui apresentada, cada CL foi contemplada dada a sua importância para a produção final: ditar a HI para o professor.

Na próxima seção, discuto pressupostos que têm sido explorados em países europeus, sobre a importância da “reflexão linguística sobre a natureza e o funcionamento das diversas línguas, necessária a sua aprendizagem” (CORDEIRO, 2013, p. 16).

2. Refletir sobre a(s) língua(s) para a sensibilização à aprendizagem de inglês por crianças

Em relação ao objetivo de ensino de línguas, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR), editado pelo Conselho da Europa em 2000, o qual tem sido considerado como uma referência para o ensino de línguas em diversos países europeus, afirma que

(...) o objetivo de ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simples-

²⁵ “[...] des capacités linguistico-discursives enfin, ou capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier.” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, tradução da pesquisadora).

mente de adquirir o ‘o domínio’ de uma, duas, ou mesmo, três línguas, cada uma isoladamente, tendo como modelo alvo o ‘locutor nativo ideal’. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar.” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2000, p. 11).

Partindo da proposta do material didático EOLE, que vem sendo utilizado mais especificamente na Suíça francófona e que visa uma perspectiva de educação e abertura às línguas na escola, destinado à EI e à escola primária, tenho proposto em minhas pesquisas que as atividades que compõem uma SD com o objetivo de ensinar IC considerem o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas nos alunos, para favorecer as primeiras concepções sobre a escrita e o estabelecimento de relações entre a língua materna e as línguas estrangeiras.

Nas palavras de Cordeiro (2013, p.16/17)

(...) do ponto de vista linguístico, o material didático EOLE visa particularmente: o desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem e as línguas de uma perspectiva comparativa entre línguas fundada no conceito de alteridade linguística, que permite um melhor conhecimento de uma língua a partir de outras; a descoberta do funcionamento de línguas diversas através do desenvolvimento das capacidades de discriminação auditiva, visual, de comparação morfosintática e lexical, etc.

Perregaux et. al. (2003) consideram a abordagem EOLE (*Education et Ouverture aux Langues à l’École*) uma nova forma de abordar as línguas nas aulas em múltiplas ocasiões permitindo: a) desenvolver nos alunos atitudes positivas da abertura à diversidade linguística e cultural, assim

como as capacidades de representação, de análise e de reflexão sobre a linguagem e as línguas; b) ampliar conhecimentos sobre as línguas inscrevendo os aprendizes em um contexto plurilíngue na contemporaneidade; c) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas e trabalhar as atitudes dos alunos face às diferentes línguas que possam vir a ter contato; d) desenvolver nos alunos a capacidade de perceber as diferenças sonoras (às vezes mínimas) e extremamente úteis para a aprendizagem de uma língua; e) desenvolver a curiosidade dos alunos pela descoberta do funcionamento das línguas, a sua capacidade de ouvir e reconhecer na forma escrita aquelas pouco familiares desenvolvendo a capacidade de discriminação auditiva e visual; f) estruturar os conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à abordagem comparativa entre línguas desenvolvendo neles a reflexão sobre a língua(gem); g) construir uma cultura linguareira e promover atitudes de abertura ao plurilinguíssimo etc. Com base na abordagem de EOLE desenvolvo uma proposta para o ensino de IC.

3. Uma proposta didática para o ensino de IC

Partindo da noção de sensibilização à língua - incluindo suas estruturas linguísticas e aspectos culturais - e de um ensino pautado na noção de gênero, trago, nesta seção exemplos de atividades desenvolvidas a partir da HI “Apples and Pumpkins”²⁶ didaticamente organizadas em torno de uma SD.

²⁶ A seleção desta HI aconteceu após a análise textual como proposto por Bronckart (2003). Foram considerados aspectos como características próprias de uma narrativa, relação do texto x imagem e adequação do conteúdo ao público visado.

A SD aqui apresentada foi pilotada no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina, em uma sala do nível E6. A classe é composta por 18 alunos com idade entre cinco e seis anos. A escolha dessa HI deu-se fundamentalmente em função de dois principais aspectos: 1) as características do gênero e; 2) os traços de cultura presentes na história.

Em relação às características textuais, a história contempla as principais fases do gênero – uma situação inicial, um conjunto de ações sequenciadas e uma situação final - as quais foram consideradas na elaboração e na organização das atividades. No que tange à cultura, embora a história gire em torno e privilegie uma determinada festa, de um determinado país, utilizei-me de tal fato para propor atividades que levassem os pequenos aprendizes a refletirem sobre as características daquela celebração e a compararem com festas brasileiras. Seguindo a proposta desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na primeira etapa da SD - *a apresentação do projeto de classe* – é explicado aos alunos que, eles deverão, em um determinado momento, recontar toda a história para que o professor escreva o que eles ditarem. Considerando que este trabalho é proposto para alunos da EI os quais ainda não se apropriaram do código escrito em L1, o professor faz o papel de escriba e, para atingir o objetivo proposto, proponho o “ditado ao adulto” como um dispositivo de registro escrito do texto oralizado pelas crianças.

Conforme Thévenaz-Christien (2006) o ditado ao adulto é um dispositivo de escrita para aprender a ler e reúne um ou mais aprendizes e um adulto letrado promovendo a oralização da escrita. O ditado ao adulto envolve uma situação em que há um ou mais

aprendizes produtores de um texto oral e um mediador “experiente” em uma situação escolar rompendo com as práticas essencialmente centradas na manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas ou letras.

No momento da *apresentação do projeto de classe*, o professor lê toda a história para a classe sempre apontando para o texto e para as ilustrações. Com isto, objetiva-se introduzir a criança na textualização e na função da ilustração. Em seguida, desenvolve-se uma atividade que mobilize a CA dos alunos, tais como a identificação do título do livro na capa; o reconhecimento das ilustrações e de sua função dentro do gênero; quem escreve uma HI (autor); quem as lê (crianças, pais que leem para os filhos, professores que leem para os alunos) etc. Para explorar a CD dos alunos, por exemplo, ao final da leitura da HI, cada grupo de alunos recebe um conjunto das ilustrações de toda a história e devem colocá-las na ordem correta (atividade de sequenciamento).

De acordo com a proposta de elaboração de uma SD, a *produção inicial* deve ser uma atividade mais próxima possível da produção final. Contudo, por se tratar do ensino de uma língua estrangeira/adicional às crianças pequenas, algumas adaptações foram feitas para que a produção inicial se concretizasse. Na sequência, apresento a proposta da *produção inicial* desenvolvida nesta pesquisa.

A produção inicial

Para esta SD, como *produção inicial*, solicita-se aos alunos que, em grupos separados, ditem para o professor, como eles imaginam que será o final daquela HI. Tal procedimento é denominado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como produção simplificada.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. **A produção inicial pode ser simplificada**, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101). (grifo meu)

Levando em conta que o grupo de alunos em questão estava tendo seu primeiro contato formal de ensino com a LI e, ao mesmo tempo, estavam sendo letrados em L1, não lhes foi solicitado que ditassem toda a história. É preciso esclarecer também que, nesta fase, não esperamos que o texto oral seja produzido em LI. Há, contudo, a possibilidade de que algumas palavras sejam utilizadas e, caso isto ocorra, pode-se ter uma noção das CL iniciais dos alunos. Com base nesta primeira produção, são elaborados os *módulos*. Em cada *módulo* um conjunto de atividades é proposto almejando instrumentalizar o aluno para a *produção final*.

Os módulos

Considerando o objetivo geral deste artigo, apresento duas atividades inseridas no *primeiro módulo*, a fim de exemplificar de que forma os conteúdos veiculados podem favorecer o estabelecimento de relações entre as LP e LI e promover a sensibilização à aprendizagem dessa última. A SD aqui apresentada foi idealizada com seis módulos, sendo cada um composto por aproximadamente oito atividades.

Atividade 1

O primeiro módulo, assim como os demais, está ancorado na primeira sentença da SN (transcrita abaixo) que, como já dito, geral-

mente caracteriza uma HI. A *situação inicial* de “Apples and Pumpkins” coloca os personagens em cena e instaura, como o próprio nome diz, o início da HI.

When red and yellow leaves are on trees, we go to the Comstock Farm to pick apples and pumpkins²⁷.

Respeitando a SN e servindo-me dela como fio condutor para elaboração das atividades que instrumentalizarão as crianças para a produção final, na primeira atividade do módulo 1, logo após a leitura da HI, proponho as seguintes reflexões:

Observem as figuras e pensem um pouquinho. O que acontece aqui? Quando eu leio “When red and yellow leaves are on the trees (...)”o que está acontecendo? Quando começa a nossa história, as folhas das árvores estão de que cor? Olhem para as folhas das árvores. Ouçam novamente “red and yellow leaves”²⁸.

Neste momento, o professor deverá apontar com o dedo para o conjunto da ilustração do livro que mostra as árvores com folhas vermelhas e amarelas. Assim, a ilustração pode funcionar como um apoio para que os alunos compreendam ainda mais os questionamentos feitos e

²⁷ Quando as árvores estão com folhas vermelhas e amarelas, nós vamos para a fazenda Comstock colher maçãs e abóboras. (tradução livre).

²⁸ Estas perguntas/ reflexões podem ser feitas em LP ou LI. O professor deve decidir qual língua utilizar de acordo com a realidade da turma.

estabeleçam a relação entre a ilustração e o texto escrito. Na sequência, é realizada a atividade 2, uma atividade de registro.

Atividade 2 :

O professor levar para a aula dois *flashcards*²⁹. Um com uma folha amarela e outro com uma folha vermelha e a figura de um tronco de árvore de, aproximadamente, 1 m de altura e cola na parede da sala antes de começar a aula.

Após retomar as cores das folhas da árvore que aparecem no livro – que instaura a situação inicial – o professor entrega para cada aluno uma folha de árvore vermelha ou amarela (feita de papel dobradura). O professor chama o aluno pelo nome e questiona qual a cor de sua folha. Em seguida, convida a criança para “colar” a folha no tronco da árvore de forma a completá-la. Para isto, o professor deverá levar fita adesiva.

Para retomar a consciência dos alunos sobre a primeira parte da sentença, o professor a lê substituindo as cores *red e yellow (leaves)* por, por exemplo, *blue/ green (leaves)* e observa se os alunos são capazes de identificar a troca. Caso os alunos não a identifiquem, o professor deve aguçar esta observação questionando os alunos:

Vocês ouviram o que eu disse? *When blue and green leaves are on the trees we go to the Comstock farm.* Está correto? É assim que acontece na história?

²⁹ Os *flashcards* são ferramentas comumente utilizadas no ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de gravuras em tamanho grande que podem ou não trazer a forma escrita do objeto sendo explorado.

O confronto/comparação do som das palavras e de seus significados, nesta proposta, não é visto como “tradução”, mas como uma forma de conscientizar os alunos das diferentes manifestações sonoras e ortográficas da LP e da LI. No dizer de Corblin e Sauvage (2010), este movimento permite ao pequeno aprendiz refletir sobre sua própria identidade e, conseqüentemente, promove a consciência linguística e cultural recorrendo à L1 dos alunos para compreender e utilizar outras línguas, neste caso, a LI.

Breves considerações

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta para o ensino da LI a alunos da EI não letrados na L1/LP. Para isto, ancorei-me nos conceitos de língua(gem) e de gênero textual com base na perspectiva do ISD, na noção de CL e na sistematização de atividades em torno de uma SD. Partindo da noção de gênero como objeto e instrumento de ensino de IC foram consideradas as fases tradicionalmente constitutivas do gênero textual HI no que concerne a uma SN e ao *script*. Os exemplos de atividades apresentados como possíveis formas de ensinar IC contemplaram questões para além de conteúdos léxico-gramaticais, sem, contudo, desconsiderá-los.

O conceito central deste trabalho é o de “abertura às línguas” o qual defende a importância de desenvolver no pequeno aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações linguísticas e culturais, com vistas a oportunizar uma formação plurilíngue.

As atividades aqui apresentadas com base em *EOLE* visam, essencialmente, oportunizar crianças da EI, portanto, em fase de letramento em sua L1, um primeiro contato formal com outras manifestações linguísticas. Neste processo, objetiva-se tornar o aluno

sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.

Além disto, busca-se conscientizá-los sobre como outros povos utilizam línguas diferentes para sua comunicação extrapolando a noção de língua como código e possibilitando também a reflexão e a valorização da cultura local x global.

Bibliografia

- BRONCKART, J.-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des langues vivants, 2000.
- CORBLIN, C.; SAUVAGE, J. (Orgs.) *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris: L'Harmattan, 2010.
- CORDEIRO, G. S. Apresentação à segunda edição. In.: TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2ª ed. Revista e ampliada. Curitiba: Appris, 2013, p. 15 – 24.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS, 1998.
- _____. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita- Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: Gêneros orais e escritos na escola. In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-71.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO R.; CORDEI-

- RO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*. Vol. 1, 2003, Neuchâtel.
- ROCKWELL, A. *Apples and Pumpkins*. New York, Aladdin Simon & Schuter, 1998.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas In: ROJO, Roxane R.; CORDEIRO, Glaís S. (Trad. e Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. cap. 1, p. 21- 39
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In.: In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.
- THÉVENAZ-CHRISTIEN, T. Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. *Langage & pratiques*, 2006, 38, p. 34-35
- TONELLI, J. R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

¿Enseñar prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario Claeh. Uruguay

Lilián Bentancur Espiñeira
libepo@gmail.com
Instituto Universitario Claeh
Montevideo, Uruguay

Resumen

El trabajo expone el sustento teórico, los objetivos y contenidos del curso “Alfabetización académica” que dicta la autora en la Maestría en Docencia de la Educación Superior (Instituto Universitario Claeh/Uruguay).

El sustento teórico tiene dos ejes, uno epistemológico centrado en la perspectiva del *interaccionismo socio-discursivo* y uno didáctico que se enmarca en la línea de investigación denominada *conocimiento docente*.

El objetivo del curso es ayudar a los docentes participantes a reflexionar acerca de su postura respecto de la necesidad de enseñar a los alumnos las prácticas discursivas académicas propias de su ámbito disciplinar. Los principales contenidos conceptuales que se abordan son: qué se entiende por leer y escribir; qué son las prácticas discursivas académicas, las dificultades que plantea su dominio y la alfabetización académica.

Palabras clave: educación superior, didáctica universitaria, didáctica de las lenguas, alfabetización académica.

Introducción

Puede afirmarse que la tradicional visión de la universidad como ámbito de creación y custodia del conocimiento que se valida por sí mismo, consolidada durante el siglo XVII, se vio interpelada en el siglo XIX por la necesidad de creación de otro tipo de conocimiento al servicio de la producción o de la salida al mercado de trabajo, o dicho de otro modo, a la formación de profesionales. Llegado el siglo XX y más concretamente luego de la segunda guerra mundial la mayoría de las universidades comienzan un proceso de reflexión sobre sus funciones desde esa doble visión y asientan su organización en lo que en Uruguay se llamó el *ternario universitario: investigación, enseñanza y extensión* (Behares, 2011).

En el contexto de la asunción de esta triple función, de la necesidad de formación de profesionales y del surgimiento del fenómeno de la masificación es que cobra fuerza la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario.

Esta preocupación se evidencia en la creación de ámbitos de investigación y espacios institucionales, que, se le propongan o no, contribuyen a la consolidación del campo teórico de la novel *Didáctica universitaria, o de la educación superior*. Un ejemplo del creciente interés que genera esta disciplina en nuestro medio es la creación de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario del Centro Latinoamericano de Economía Humana (Claeh).

La maestría está organizada en torno a ejes temáticos y de investigación. Los primeros abordan una serie de conocimientos específicos de la disciplina mientras que los segundos pretenden aportar a la creación de nuevos conocimientos. Uno de los ejes temáticos y

de investigación de la maestría es el de la alfabetización académica, que se aborda en el módulo denominado: Alfabetización académica.

Qué es y qué no es la alfabetización académica

Tal como expresáramos en la introducción, entre varios de los cambios que tuvo que afrontar la universidad en el siglo pasado, el fenómeno de la masificación, en especial en la formación de profesionales, es uno de los que la han interpelado con más fuerza. El hecho de abrir las puertas a todos aquellos interesados en recibir una formación que los habilite para ingresar en el mercado de trabajo en mejores condiciones que quienes sólo cuentan con educación media ha puesto en evidencia su incapacidad para atender la diversidad.

Los nuevos escenarios tienen como protagonistas principales, tal como hemos afirmado, a estudiantes que, por el propio fenómeno de la masificación y de su interés profesional específico, se mantienen alejados, no por propia voluntad, de los ámbitos de la producción y difusión del conocimiento disciplinar específico. En otras palabras, no sólo no tienen posibilidad de interactuar con quienes investigan y difunden su investigación, sino que desconocen cómo se produce y circula el conocimiento científico y son prácticamente instados a convertirse en consumidores de esa producción sin ayuda alguna.

Las respuestas institucionales no han sido unánimes. En algunos casos, este fenómeno ha sido visualizado como un problema de los alumnos o de la educación media, que no los ha preparado debidamente para el tránsito por las aulas universitarias, la realidad ha sido enmascarada por un discurso culpabilizador y negador de la responsabilidad institucional. En otros, la responsabilidad es asu-

mida pero desde la perspectiva de que es necesario hacer algo con los estudiantes que *no entienden lo que leen*.³⁰ Por último, hay quienes han visto en este fenómeno un motor para la reflexión acerca de la necesidad de generar nuevas prácticas de enseñanza que den respuesta a estas nuevas exigencias.

Una de las líneas de trabajo-investigación que ha puesto el tema de las dificultades que tienen los alumnos para leer y escribir en la universidad en la agenda de la didáctica de la educación superior desde una perspectiva de asunción de responsabilidades es la denominada *alfabetización académica (academic literacy)*³¹.

El término designa los conocimientos y estrategias que deben ser adquiridos por los sujetos para que puedan desempeñarse de una manera competente en las prácticas discursivas propias de la comunidad académica, o por extensión universitaria, en el entendido de que es a través del dominio de esas prácticas que aprenden los contenidos disciplinares.

Según Carlino (2007, p. 15): “*alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.*”

³⁰ En nuestro medio, especialmente en la Universidad de la República, prevalece la visión de *compensación de déficits*. En el presente año se aplicó una prueba única de comprensión y producción de textos a **todos** los estudiantes ingresantes a la Universidad y la Formación Docente y se han implementado talleres de apoyo a aquellos que no alcanzaron niveles de suficiencia.

³¹ Los postulados de la alfabetización académica han sido introducidos en la región por la investigadora argentina Paula Carlino, por lo que varias de las afirmaciones que se realizan en este trabajo surgen de la lectura de su amplia obra y puesta en práctica de algunas de las ideas que sugiere.

El concepto de *academic literacy* o *alfabetización académica* no refiere a prácticas compensatorias de déficits que puedan traer los alumnos sino que se fundamenta en una perspectiva diferente. Considera que pertenecer a una comunidad, en este caso la académica, es dominar sus formas de pensamiento y por tanto sus formas de discurso. El estudiante que cursa su carrera de grado como aquel que realiza un postgrado, al contrario de lo que argumenta la mayoría de los docentes, no tiene por qué dominarlos. Es tarea de los miembros formados de la comunidad el *iniciar y formar* en el dominio de esas prácticas a quienes se van a incorporar a ella.

El módulo de Alfabetización académica

Presento a continuación una descripción del referido módulo, con la intención de dar a conocer una forma de abordaje particular de un tema central para la didáctica de las lenguas en el ámbito universitario como lo es de la lectura y la escritura académicas. Expongo en primer lugar el fundamento teórico –desde la lingüística y la didáctica–, los objetivos, los contenidos y presento ejemplos de actividades prácticas y de la evaluación del curso.

Desde la teoría...³²

El sustento teórico tiene dos ejes uno que refiere a los conceptos con los que trabajo y sobre los que propongo reflexionar a los docentes y otro que refiere al marco desde el cual organizo la propuesta.

³² Este apartado está basado en el capítulo de mi autoría *Las prácticas discursivas en la educación superior. Una responsabilidad por asumir* del libro *Didáctica Práctica para enseñanza básica, media y superior*. Fiore y Leymonié (2014) Montevideo, Grupo Magro

Expongo en primer lugar el sustento teórico de los conceptos que con los que trabajo en el curso y al finalizar el apartado hago referencia al marco organizativo del curso.

La perspectiva del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004) que pone el acento en el constructo de la *acción*, es el más pertinente para definir qué es el lenguaje.

Las propiedades de las conductas humanas son producto de un proceso de socialización que se ha hecho posible gracias al desarrollo de instrumentos de *semiotización*. El interaccionismo socio-discursivo pone el énfasis en la perspectiva histórica de surgimiento y evolución de las organizaciones sociales como efecto de formas particulares de interacción semiótica.

Se conciben las conductas verbales como formas de acción específicas en cuanto son semióticas e interdependientes de acciones no verbales. Este posicionamiento se opone tanto a las perspectivas de corte psicológico cognitivo como a las de corte lingüístico chomskiano (Bronckart, 2004).

En este marco las acciones humanas se analizan como *acciones situadas* producto del proceso de socialización. Toda acción humana se realiza en el marco de una lengua natural, de la interacción entre esa lengua natural y las acciones humanas surge el concepto de *operación verbal* que es el mecanismo de producción de textos/discursos, como concepto diferente de los mecanismos generales de cualquier producción comunicativa.

Desde una perspectiva sociocultural se entiende la acción como *movimiento mediado por símbolos*. En términos de Habermas (1984) la acción podría asimilarse a la *acción teleológica o decisión entre opciones*

alternativas para lograr un fin guiado por máximas y a partir de una interpretación de la situación.

Según el autor, el contexto de una acción humana puede entenderse como actuar en tres mundos posibles (teleológico, social y subjetivo) que podría constituirse, desde una perspectiva filogenética, en una explicación del origen del lenguaje.

Al desplegarse, toda acción humana asume una pretensión de validez fundada en que asume la existencia de un mundo objetivo, que las experiencias son compartidas (mundo social) y presupone la existencia del mundo subjetivo del agente. Estas presuposiciones abstractas (independientes de cualquier contenido) constituyen lo que Habermas llama el *contexto de la acción con sentido*.

La producción de acciones con sentido requiere que se establezca entre quienes interactúan un acuerdo previo. Para este autor el *actuar comunicacional o actividad significante o lenguaje humano* es el medio sobre el cual se construye el acuerdo entre los miembros de la sociedad.

El lenguaje aparece como producto de la actividad social humana y es a la vez el instrumento por el cual las interacciones pueden establecer pretensiones de validez relativas al medio donde se desarrollan esas actividades.

Esta visión antropológica del surgimiento del *lenguaje* necesita explicar cómo luego cada grupo humano fue generando grupos de signos que le permitieran cumplir con las actividades señaladas dando origen así a las distintas *lenguas naturales*.

Según Bronckart (op.cit) cada lengua tiene su semántica propia y es a través de ella que se construyen los mundos representados. Es en esa diversificación de representaciones donde se originan las di-

ferencias entre las *culturas humanas*. Si bien una lengua natural permite la comprensión entre los miembros de una *comunidad verbal* no puede pensarse que esta sea homogénea, por el contrario está constituida por diversas formaciones sociales.

A medida que las acciones humanas mediatizadas por las *diferentes lenguas naturales* se van diversificando se modifican también los discursos. El concepto de *formaciones socio-verbales* de Bronckart (2004), permite entender cómo los discursos no sólo se modifican a partir de la diversificación de actividades sino que modifican, *moldean*, también, la manera de ver y comprender el mundo de los sujetos hablantes de esas lenguas. El concepto de *formaciones socio-verbales* podría asimilarse al de *práctica discursiva* de Foucault en tanto que:

*Las reglas que permiten conformar un “campo discursivo” suponen un contexto institucional porque **los discursos no son sólo conjuntos de signos** sino también **prácticas sometidas a reglas de formación históricamente determinadas**. Las prácticas discursivas materiales e institucionales permiten repetir, citar, transformar y re-escribir enunciados en el orden regulado por el “archivo”, lugar virtual en el cual los discursos interpelan al sujeto o instancia productora. Según Foucault, este saber cultural da cuenta de la complejidad que conforma las prácticas discursivas que se objetivan en el orden de los discursos políticos, académicos, etc. (Núñez y Tani, 2005)*

Esta propiedad de los discursos de diversificarse según las actividades y de moldear la manera de ver y comprender el mundo que tienen los sujetos explica la existencia de *culturas o sub-culturas*. Puede decirse que estas se definen y perpetúan a partir de los discursos que en ellas circulan.

Un ejemplo es *la cultura académica*, para entender el “intrincado y bizantino mundo académico” resulta interesante la visión de Becher (2001) quien considera que ese mundo está integrado por una diversidad de culturas instituidas en torno a las llamadas disciplinas académicas.

Para el autor una disciplina académica es “una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación, y una estructura conceptual.” (Becher, 2001, p. 38)

Esta visión amplia de disciplina permite entender el papel que juegan en su constitución los elementos culturales tales como las tradiciones, las prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, las normas de conducta, las formas lingüísticas y simbólicas de comunicación. Todos estos aspectos que hacen a la identidad disciplinar deben ser aprendidos por los no iniciados. Dicho de otro modo para integrarse a un campo disciplinar hay que aprender a dominar las prácticas discursivas que le son propias.

Si el conocimiento que circula en una comunidad académica se construye, transforma y transmite a través de la lengua escrita se hace necesario su aprendizaje y dominio para poder participar en ella. Si se requiere aprenderla, alguien debe enseñarla

Para finalizar este apartado destinado a la fundamentación teórica considero que el trabajo que expongo se inserta en el campo de la didáctica de las lenguas. Entiendo con Dolz et al (2009, p.118) que la didáctica de las lenguas es una disciplina cuyo objeto central es el estudio de *la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar*. Ahora bien este estudio, tal

como señala Bronckart, 2000 (citado por Riestra, 2008 p. 69), no es uniforme y ha dado lugar a varias orientaciones:

*Los dominios generados por las investigaciones e intervenciones didácticas en la actualidad serían por lo menos cuatro: 1) el que enfoca **el estado de la enseñanza de la lengua materna**...2) el que aborda los procesos de **transposición didáctica** ...3) el que contempla el análisis de las interacciones **de enseñanza- aprendizaje** que se desarrollan en las clases (centrados en los procesos cognitivos de los alumnos, en las acciones de los enseñantes ...) y 4) el que resulta netamente intervencionista en función de **construir nuevos procedimientos de acción formativa**...*

De los cuatro dominios ubico el módulo que expongo en el de *construcción de nuevos procedimientos de acción formativa, en los que se plantea la elaboración de secuencias didácticas junto a los enseñantes para evaluar su eficacia en la práctica.*

Todo en el marco de la docencia universitaria por lo que podría pensarse también como una contribución a la didáctica de ese nivel, aspecto que me limito a presentar pero no discutir.

Tal como expuse al comienzo de este apartado destino la parte final del mismo a presentar el eje desde el cual organizo las actividades. Estas se sustentan en la línea de investigación didáctica denominada *conocimiento docente*. Según Porlán y Rivero (1998) llaman el *conocimiento profesional dominante* de los profesores se construye a partir de cuatro tipos de saberes:

Los saberes académicos: originados en el proceso de formación inicial.

Los saberes basados en la experiencia: conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de los alumnos, los contenidos, la evaluación. Emer-

gen al momento de planificar o evaluar y no tienen un alto grado de organización interna.

Las rutinas y guiones de acción: constituidos por esquemas tácitos que permiten predecir el curso de los acontecimientos.

Las teorías implícitas, de naturaleza asociativa cuya función es capturar de modo simplificado *la estructura correlacional* del mundo. Esto hace que muchas veces sean incompatibles con las teorías científicas o disciplinares de un dominio dado (Pozo, 2001). Al no ser teorizaciones conscientes ni saberes académicos que se han aprendido en forma significativa solo estas teorías sólo pueden hacerse explícitas con la ayuda de otras personas (compañeros, investigadores).

Desde la práctica...

He diseñado las actividades del curso de modo que los participantes-docentes puedan hacer explícitas sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita, las exigencias discursivas de la cultura académica y el auto-concepto que tienen como lectores y escritores en sus áreas disciplinares.

Se espera que al finalizar el curso los participantes:

- *Comprendan que hablar, leer y escribir se aprenden los nuevos conocimientos y es por ello que se debe enseñar a los alumnos a leer y escribir los textos de circulación específica en los niveles terciario y universitario.*
- *Sean capaces de elaborar dispositivos para enseñar a sus alumnos las prácticas discursivas de su ámbito disciplinar.*

- *Sean capaces de mostrarse como modelos de escritura para sus alumnos.*

Los contenidos que abordamos a lo largo del curso son:

- *El concepto de Alfabetización Académica.*
- *Los géneros discursivos académicos.*
- *La lectura de textos académicos. Qué es leer. Obstáculos provenientes de las disciplinas, del texto, del lector.*
- *La evaluación de la comprensión de textos.*
- *La escritura de textos académicos. Qué es escribir. Función epistémica de la escritura. Las dificultades retóricas, aspectos formales.*
- *La evaluación de la escritura: dificultades.*
- En cuanto a la metodología se trabaja en dos encuentros presenciales de 8 horas cada uno con actividades virtuales entre ellos. En las sesiones presenciales se realizan talleres alternando con presentaciones teóricas, las consignas para cada taller se entregan con el nombre de fichas que el estudiante irá elaborando y reuniendo en un portafolio, con el que se evalúa el tramo de la especialidad –primera parte de la maestría-.

Presentaré a modo de ejemplo algunas de las fichas de trabajo en clase y la ficha con que evaluó el módulo.

Maestría en Didáctica de la Educación Superior

Alfabetización académica

Ficha 1. Lectura, escritura y aprendizaje

La concepción de aprendizaje que orienta nuestra enseñanza trae implícita una idea del papel que le asignamos a la lectura y la

escritura en dicho aprendizaje. Teniendo en cuenta esta idea, la presente ficha procura que nos dediquemos unos minutos a pensar sobre nuestra práctica docente en relación a este tema. Para ello planteamos algunas interrogantes que orientan esa revisión.

- ¿Qué pido a mis estudiantes que lean?
- ¿Qué les pido que escriban?
- ¿Para qué les pido leer y escribir?
- ¿Qué hago con lo que leen y escriben?

¿Les doy alguna clase de orientaciones antes, durante y después de la lectura y la escritura de esos textos? ¿Por qué?

Cuadro 1. Ficha de trabajo para concepciones sobre lectura, escritura y aprendizaje.

Maestría en Didáctica de la Educación Superior
Alfabetización académica

Ficha 2. Géneros discursivos de las disciplinas

Esta ficha tiene por objetivo promover la reflexión de los participantes acerca de la enseñanza de los géneros discursivos propios de su disciplina.

El trabajo se realizará en grupos.

Les proponemos:

- Leer el apartado *Los géneros discursivos odontológicos* del artículo de Cassany y Morales “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos” en Revista *Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela 2008.

- A partir de esa lectura y de la exposición realizada identificar, para exponer a los colegas que integran el grupo, qué géneros discursivos se leen y se escriben en la práctica académica y profesional de su disciplina.
- Describir las características propias de alguno/s de ellos.
- Discutir con los colegas acerca de si esos géneros son enseñados en los trayectos de formación profesional.

Cuadro 2. Ficha de trabajo sobre los géneros discursivos de las disciplinas

Maestría en Didáctica de la Educación Superior

Alfabetización académica

Ficha 3. Metacognición de las estrategias de lectura

Esta ficha tiene como propósito:

- Que usted realice un ejercicio de metacognición de las estrategias de lectura que usted emplea al leer un texto proveniente de las Ciencias Humanas.
- Ayudarlo en su lectura, tal como hacen los docentes que dan la “bienvenida” a la cultura universitaria a sus alumnos.
- Favorecer la reflexión acerca de qué ayudas podría dar a sus estudiantes para comprender los textos de la disciplina que usted enseña.
- Para ello le proponemos:
- Leer la ponencia de Paula Carlino (2003) que da nombre a esta ficha: *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*.
- Responder las siguientes cuestiones (sugeridas por Carlino)

que lo ayudarán a comprender el texto.

¿Qué sabía usted del contenido del texto antes de leerlo?

¿Qué postura defiende la autora en su ponencia? Cite ej.

¿Qué posturas contradice? Cite ejemplos.

¿Cómo organiza su argumentación? ¿Cómo comienza el texto?

¿Esta forma de presentar la argumentación es común en los textos disciplinares que usted lee?

¿Refiere a otras voces en el texto? ¿Qué estrategias emplea para hacerlo?

¿Qué implicancias de lo que ha leído puede inferir para su práctica profesional?

Escriba un texto de no más de cuatro carillas que sintetice los principales argumentos de la ponencia de Carlino y que dé respuesta a la última pregunta de esta ficha. Piense que ese texto será un documento base de discusión con sus colegas sobre el tema: *Las dificultades que tienen los estudiantes para leer los textos de la asignatura.*

Recuerde que el texto que usted escriba será un borrador sobre el cual se trabajará en la próxima sesión.

Cuadro 3. Ejercicio de metacognición de las estrategias de lectura

La evaluación del módulo recoge los objetivos del curso: por un lado se pretende que el participante diseñe una actividad de trabajo con sus alumnos enmarcada en el enfoque de la alfabetización académica; por otro, se lo induce a experimentar los desafíos de comunicarse en contextos académicos tales como un congreso o seminario. Dado que la mayoría de los asistentes son profesores en formación docente y tienen escasa producción académica este objetivo es

un reto, en especial porque les exigirá pensarse luego como modelos de enseñanza de escritura académica.

Maestría en Didáctica de la Educación Superior

Alfabetización académica

Ficha de evaluación del módulo

La evaluación es de carácter continuo y auténtico. Durante la clase se evalúan múltiples dimensiones de la situación de aprendizaje, a saber: aporte de ideas nuevas al grupo, interés y comprensión de la tarea, grado de involucramiento en el trabajo de aula.

Las fichas de trabajo y reflexión elaboradas durante el trabajo de clase son también insumos para la valoración del desempeño de los estudiantes, en los planos procedimental y conceptual.

La evaluación certificativa del curso se realizará a través de la entrega de un trabajo final de elaboración personal que dé cuenta de que el participante ha cumplido con los objetivos del curso.

Consigna para el trabajo final:

Elaboración de una ponencia para un hipotético *Seminario Internacional de Alfabetización Académica* que pueda ser incluida en el área temática: *Presentación de experiencias prácticas*.

Pautas formales:

- Letra Arial 11. Interlineado sencillo.
- Resumen de la ponencia de no más de 300 palabras que incluya objetivos y descripción de la experiencia que se desea comunicar.
- Texto de la ponencia que deberá tener una extensión máxima de 10 páginas. El texto deberá incluir un fundamento

teórico de la experiencia, objetivos, descripción de la misma y conclusión o reflexiones finales. Se deberán respetar las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Entre el título y el trabajo, se consignará el nombre del autor, la institución de pertenencia y el correo electrónico. El documento que se subirá a la plataforma se identificará con la palabra “Trabajo” más el apellido del autor y el área temática. Por ejemplo, “Trabajo Bentancur_ Presentación de experiencias”.

Para la valoración del trabajo se considerará la competencia escritora del autor que se evidencia en el dominio del género discursivo solicitado. La evidencia de ese dominio se valorará en las siguientes dimensiones:

1. Aspectos formales: respeto por la pauta entregada.
2. Gramática y ortografía: ausencia de errores.
3. Contenidos teóricos: justificación de la propuesta a partir, entre otros, de los contenidos del curso, empleo acertado de términos técnicos.
4. La pertinencia de la experiencia presentada: en el marco de los contenidos teóricos del curso y del evento al que se presenta.

Las dimensiones 1 y 4 se consideran esenciales por lo que es requisito indispensable la suficiencia en ambas para la aprobación del trabajo. Las dimensiones 2 y 3 se consideran relevantes, sólo se aceptará una de ellas en insuficiente para aprobar el trabajo, aún cuando las dos esenciales hayan sido valoradas como suficientes.

Cuadro 4. Evaluación del módulo de Alfabetización Académica

Reflexiones finales

Los diseños de intervención que están pensados desde un marco didáctico requieren la mirada de colegas para reflexionar sobre ellos y modificarlos, ese y no otro es el camino que marca esta disciplina. Esa es mi expectativa con este trabajo, contar con la opinión de colegas experimentados para re-pensar y reformular mi práctica.

Bibliografía

- Behares, L.E. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo, Programa publicaciones CSIC (2010) Universidad de la República.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bronckart, J.-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____ (2007) *MANIFIESTO**. Por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vigotskiana. Desarrollo del lenguaje y enseñanza de las lenguas. Buenos Aires: Muiño y Dávila.
- Carlino, P. (2003) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.
- _____ (2007) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Dolz, J. R, Gagnon y Mosquera, S. *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción* en *Didáctica. Lengua y Literatura* 2009, vol. 21 117-141 ISSN: 1130-0531.

- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Tomos I y II.* (1ª Reimpresión) Madrid, Taurus.
- Núñez, M. y Tani, R. (2005) *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Universidad Complutense de Madrid. Consultado en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/apuntes.html> (10/10/2013).
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla, Díada.
- Riestra, D (2010) *Entrevista a J.P. Bronckart.* Propuestas 7: 7-18. En CELA. Facultad de Humanidades Rosario. ISBN N° 987-43-38-40-4.

Gêneros orais no letramento de alunos: em foco a arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado

Luzia Bueno – luzia_bueno@uol.com.br

Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – SP - Brasil

Resumo

O objetivo central desta apresentação é discutir sobre a importância dos gêneros orais no desenvolvimento do letramento de nossos alunos, seja na escola de educação básica, seja na universidade. Para fundamentar a nossa discussão e exemplificar um modo de olhar para os gêneros orais, traremos os resultados de uma pesquisa que permitiu a construção de um modelo didático do gênero oral Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado e Doutorado. O modelo didático é um objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero. Sua construção é apenas uma das etapas de uma proposta mais ampla sobre o trabalho com o ensino de gêneros, visando à elaboração de sequências didáticas, organizadas de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) que se espera que os aprendizes desenvolvam. Nesse trabalho, nós adotamos as discussões sobre letramento de Street (1984, 2010) e Kleiman (1995, 2010), o modelo de análise de textos do Interacionismo sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (2009, 2004), a proposta de ensino de gêneros por meio da construção de modelo didático e sequência didática de Schnewly & Dolz (1998, 2004), bem como a teoria de análise da conversação proposta por Marcuschi. (2001, 2003). Diante

da análise desse gênero oral concluímos que Arguição do Candidato para Qualificação ou Defesa de Mestrado é muito complexa, a qual exige um trabalho sistematizado com ele, contemplando desde a fase de preparação até a apresentação propriamente dita, para que os candidatos o dominem efetivamente como instrumento de ação de linguagem e, assim, avancem em seu letramento acadêmico.

Palavras-chave: letramento; gêneros orais; arguição do candidato em banca

Introdução

Nesta apresentação, o nosso foco é discutir sobre a importância dos gêneros orais no desenvolvimento do letramento dos alunos, seja na escola de educação básica, seja na universidade. Para isso, apresentaremos inicialmente o conceito de letramento e de signo ideológico, articulando-os com os gêneros textuais, uma vez que o desenvolvimento das práticas sociais ocorre mediado por um gênero. Em seguida, discutiremos sobre o ensino dos gêneros orais e a elaboração de um modelo didático. Logo após, abordaremos o percurso para modelizar o gênero oral apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de Mestrado e Doutorado. Por fim, apresentaremos nossas considerações. Assumimos como base teórica os estudos sobre letramento ideológico (Street, 1984, 2010; Kleiman, 1995), as discussões sobre signo ideológico (Bakhtin/Volochinov, 1929/2009), o quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999, 2006, 2008), a proposta de ensino de gêneros por meio da construção de modelo didático e sequência didática de Schneuwly & Dolz (1998, 2004).

1. O letramento no plural e sua relação com os gêneros textuais

Partimos de uma visão de letramento plural fundamentada nos Novos Estudos do Letramento, conforme Street (1994, 2010) e Kleiman (1995). Nessa perspectiva, o letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman (1995, p. 18). Dessa forma, não há como falar de letramento sem fazer uma relação com o contexto sociohistórico em que ele se desenvolve, conforme Street (1984, 2010), o que significa que existem vários letramentos, variando conforme os contextos. Em nossa sociedade, por exemplo, há um letramento acadêmico no contexto da universidade, mas há também um letramento jurídico, um literário, um dos trabalhadores do campo, outro dos grupos menos favorecidos da cidade, já que cada grupo estabelece as suas relações com a leitura, a escrita e o oral.

Nesses vários grupos, há diversos gêneros textuais que são empregados em cada prática de letramento: o artigo científico, a discussão sobre uma notícia lida no jornal ou sobre os valores de uma conta de luz, etc. Assim, notamos uma articulação entre o letramento na perspectiva que adotamos e os trabalhos do Círculo de Bakhtin, principalmente em suas discussões a respeito da relação entre os signos e a ideologia. Em todas as situações de comunicação, os modos de perceber os signos poderão sofrer variações e serão passíveis de avaliações de acordo com as relações já desenvolvidas na sociedade. Nas apresentações de congressos, por exemplo, é preciso explicitar o significado dos signos tomados, como o de Letramento, no nosso caso. Não explicitar os conceitos-chave poderia nos fazer sermos mal avaliados pelo público da comunidade científica para

quem falamos. Mas essa mesma discussão sobre letramento poderia ser vista como sem sentido para determinados grupos da sociedade que valorizariam um discurso oral menos abstrato. Como se pode ver, os signos estão carregados de ideologia.

E eles aparecem nos gêneros que são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1997, p.279), dentre os quais há aqueles que o indivíduo domina bem, pois fazem parte de seu cotidiano, mas há outros que ele precisará de ajuda para dominar. Aí entra o papel da escola e da universidade: levar o aluno a conhecer as práticas de letramento de que ele precisa para agir na sociedade.

Com o objetivo de realizarmos um trabalho com o letramento acadêmico nessa perspectiva, partimos da proposta didática de trabalho com gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004) junto com o modelo de análise de textos do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2008).

2. Gêneros orais e seu ensino

Os gêneros textuais seja ele oral ou escrito, costumam ser entendidos como "complexos e heterogêneos [...], produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação da linguagem" (SCHNEUWLY, 2004, p. 136). Retomando a tese do ISD de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano se dá por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos organizados em gêneros.

Essa proposta se centra na questão de que o ensino dessas práticas permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas pessoas, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais, sendo de três tipos: *capacidade de ação* (que mobilizamos para termos ciência de qual gênero textual está em questão ou como quando conseguimos identificar em que situação de comunicação o texto foi produzido, como quem o produziu, a quem, com que objetivo, onde, em que momento e a que se refere); *capacidades discursivas* (dizem respeito ao modo como o texto foi organizado, mais especificamente à organização e à elaboração do conteúdo, ou seja, o gerenciamento da infraestrutura geral do texto); e *capacidades linguístico-discursivas* (que referem-se aos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero).

Para Bronckart (1999), apoiando-se fortemente nas discussões de Bakhtin/Volochinov (1929/ 2009), somos confrontados com um universo de textos, organizados em gêneros, que se encontram sempre em processo de modificação. Nosso contato com os gêneros textuais ao longo de nossa história faz com que tenhamos construído um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente (MACHADO, 2009b). Segundo Bronckart (2009), o texto é uma produção verbal, seja ela oral ou escrita, portanto empírica, situado num dado contexto, que apresenta formas e tamanhos diferentes, mas ao mesmo tempo é dotado de características comuns, as quais manifestam uma relação de interdependência com o contexto imediato de produção.

Dessa forma, para o ISD o ensino sistematizado de uma língua precisa focar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e o

Modelo Didático, assim como a Sequência Didática, são instrumentos significativos para subsidiar a construção de um conhecimento que pode nos possibilitar um trabalho significativo com os gêneros em sala de aula.

O modelo didático é construído após o levantamento das características dos textos pertencentes a um determinado gênero, e é considerado como sendo a descrição das características ensináveis deste. Portanto, o modelo didático é uma das etapas importantes e necessárias para a realização da intervenção didática. Essa intervenção é a realização de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de proporcionar, ao aprendiz, o desenvolvimento de capacidades para agir com e por meio da linguagem, a qual é denominada como sequência didática – SD que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Para o ensino dos gêneros orais, seguindo os pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), deve-se primeiramente construir um modelo didático de gênero, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. Isso deve ocorrer para que, posteriormente, possamos ensinar ao aluno em que situações poderão usar esse gênero, como estruturá-lo, qual linguagem e postura utilizar, ou seja, poderemos levá-lo a desenvolver as capacidades de linguagem e as capacidades não-verbais de que ele precisará para participar plenamente das situações comunicativas, produzindo ou compreendendo esse gênero quando for o destinatário dele.

Vale ressaltar que os meios não-linguísticos são recursos que fazem parte somente do discurso oral.

Assim, ao analisar os textos de um determinado gênero, é possível apoiar-se nas contribuições do ISD de Bronckart (1999, 2006, 2008), observando alguns elementos para a identificação dos gêneros, estando eles delineados no modelo de produção de texto proposto por Bronckart (2009), e que consiste na análise: do contexto de produção e da arquitetura interna do texto composta pela infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e tipos de sequência), pelos mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal, concexão) e os mecanismos enunciativos (modalização e vozes). Contudo, em se tratando de um gênero oral, percebemos que o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) não é suficiente para analisar alguns aspectos que são característicos da linguagem oral, dessa forma, complementamos tal quadro, acrescentando, nos mecanismos de textualização, as características da análise da conversação propostos por Koch (2012) e Marcuschi (2003). Após a análise dos aspectos linguísticos acrescentamos, também ao quadro, a análise dos aspectos não-verbais proposto por Dolz & Schneuwly (2004).

Assim, baseadas nesse conjunto de autores, foi possível desenvolver um modelo didático do gênero apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de Mestrado e Doutorado, levantando suas principais características, e possibilitando aos professores/doutores de cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu*, subsídios para ajudar os seus alunos a se apropriarem deste gênero.

Vejamos, na próxima seção, os caminhos percorridos para a elaboração do modelo didático desse gênero oral.

3. Um modelo didático do gênero apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de Mestrado e Doutorado

Nas sessões de qualificação ou defesa de mestrado ou doutorado acadêmico, nomeia-se como arguição as intervenções que o candidato ao título e que cada componente da banca fazem oralmente. O termo Arguição, encontrado no dicionário online, tem o significado de “Ação ou efeito de arguir, acusar, denunciar. Argumento fundamentado, ressaltando os prós e contras em uma discussão, para defender uma ideia ou provar algo. Ação de repreender, censurar e acusar algo ou alguém, exprobração. Teste, questionário ou exame oral”.

Para aprofundar o termo pesquisamos também, em vários sites de diferentes instituições de ensino, o conceito sobre o termo e quais as orientações são dadas para a arguição do candidato, no entanto, não obtivemos sucesso, pois as mesmas só dão orientações técnicas para a apresentação, como requisito obrigatório para a conclusão do curso, tempo direcionado ao candidato para sua exposição oral, tempo para cada especialista presente na banca. Sendo assim, não encontramos nenhum direcionamento quanto à organização da arguição, bem como orientações práticas para elaboração dos slides, que fazem parte dela. E decidimos investigá-la melhor, centrando-nos na parte inicial da arguição do candidato que é a apresentação oral do seu trabalho.

Buscamos na literatura informações sobre o gênero em destaque e mais uma vez não encontramos informações precisas. Desse modo, decidimos investigar exemplares concretos desse gênero, mas diferentemente das dissertações e teses que encontramos nos sites ou bibliotecas das universidades, as apresentações orais geral-

mente não ficam registradas. Por isso, após pesquisa, selecionamos e transcrevemos quatro vídeos de arguições de diferentes instituições e áreas do conhecimento, disponíveis no youtube. Os textos foram transcritos, seguindo as normas para transcrição, extraídos de Castilho (1989), em seguida foram analisados: a situação de produção, a infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e tipos de sequência), os mecanismos de textualização (dentro dos mecanismos de textualização, analisamos também os marcadores conversacionais) e os mecanismos enunciativos; além dos aspectos não-linguísticos.

Primeiramente analisamos o contexto de produção em que os textos estão inseridos e, em seguida, descrevemos a arquitetura interna dos textos, considerando que o produtor de um texto deve tomar decisões na execução da produção textual, tendo em vista o quadro contextual, ou seja, ele deverá refletir na situação de ação de linguagem em que ele está inscrito, o contexto de produção e o “assunto” - o conteúdo temático que o agente produtor quer produzir, de acordo com os parâmetros dos mundos físicos e socio subjetivos.

Após essa primeira análise, observamos as escolhas que o produtor do texto faz em relação ao plano geral do texto, os tipos de discurso que são organizados através das sequências e/ou outros tipos de planificação.

Em se tratando da análise dos mecanismos de textualização, as conexões desempenham um papel fundamental nos planos de textos, nas fases das sequências e nos tipos de discursos. Os organizadores textuais propriamente ditos ordenam as partes referentes ao tempo e ao espaço (caso dos organizadores espaciais e temporais). Já os mecanismos de coesão nominal tanto podem introduzir temas

e/ou personagens, quanto assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto, fazendo com que o produtor do texto organize as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por sintagmas nominais e pronominais (BRONCKART, 2009, p.268).

Ainda nos mecanismos de textualização analisamos as características do texto falado, proposto por Koch (2012) e os marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 2003).

Para o nível enunciativo do texto, analisamos as vozes que dizem respeito a: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico e podem se manifestar de maneira direta ou indireta; e a modalização – que expressam comentários ou opiniões sobre o conteúdo.

Para analisar os aspectos não linguísticos, seguimos o esquema expostos por Schneuwly e Dolz (2004), sobre os meios não-linguísticos, analisando: os meios para-linguísticos (boa qualidade da voz, elocução e pausas, respiração controlada, ritmo controlado); os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); a posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); a disposição dos lugares (lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Dessa forma, as nossas análises nos permitiram chegar às seguintes conclusões:

- *Contexto de Produção* - a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado ocorre na esfera social acadêmica, em uma instituição escolar, pública ou privada,

em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado. Trata-se de uma apresentação para um pequeno grupo de acadêmicos, ou seja, professores doutores especialistas no tema apresentado pelo candidato. E o aluno/pesquisador assume o papel de cientista em formação que irá transmitir um conteúdo, no caso sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, sobre o tema a ser tratado.

- *Infraestrutura do texto* - Para compreender o plano global da apresentação oral, recorreremos a especialistas em gêneros orais, para entender a organização que é “esperada” nesse gênero. Encontramos nela fases semelhantes a de um seminário, a qual é exposta por Dolz e Scheuwly (2004), sendo: *a) Fase de abertura* - na qual o expositor-especialista tem o primeiro contato com a banca examinadora, saúda-os, legitimando a sua fala; *b) Fase de introdução* - onde o expositor-especialista irá apresentar o título de sua pesquisa, o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado, ou seja, momento em que expõe seus objetivos e hipóteses. *c) Fase de desenvolvimento e o encadeamento de diferentes temas* - em que consiste no encadeamento dos diferentes subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser tratado. No gênero em questão inclui-se a apresentação da Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos Dados. *d) Fase de conclusão* - momento em que o expositor-especialista transmite um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate. *e) Fase de encerramento*: etapa em que o aluno expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Nos tipos de discurso, as apresentações analisadas, na maioria das fases, são marcadas por um discurso interativo, onde o enunciador, na maioria dos segmentos, mostra-se implicado com relação ao ato de produção do texto, pois os organizadores linguísticos espaciais, temporais e as unidades pronominais [em negrito] remetem diretamente o sujeito e ao espaço dessa interação ou o momento da interação. Encontramos frases interrogativas [sublinhado] para reforçar o assunto e introduzir um novo tema. Vejamos os seguintes segmentos:

1. A **minha** pesquisa o objetivo geral é investigar.... E os objetivos específicos? Levar junto aos docentes.....(Vídeo 2)
2. O que vou apresentar **aqui hoje** é uma interpretação **minha** das histórias que **eu** vi. (Vídeo 4).

Em uma das fases da apresentação, mais especificamente, na fundamentação teórica encontramos ora o discurso interativo, ora o discurso teórico onde não há nenhuma unidade linguística que se refere ao agente produtor e nenhuma unidade linguística refere-se ao espaço-tempo da produção. O segmento a seguir mostra algumas dessas características:

- O meu referencial teórico. Eu *trabalhei* nos seguintes conceitos... bom **com relação a modalidade** **Ou seja**, o aprendiz..... **um outro fundamento** interativo é..... e o terceiro que é..... (Vídeo 2)

Ainda dentro da infraestrutura, ao analisarmos os tipos de sequências encontramos, predominantemente, dois tipos: explicativa (apresenta na forma de sequência simples - constatação

inicial, problematização, resolução e conclusão) e a esquematização (sua organização é simplesmente informativa e constitutiva de uma lógica natural - definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc).

- *Mecanismos de Textualização* – Em relação aos mecanismos de coesão nominal, observamos que os turnos de fala explicitam as relações de dependências existentes entre argumentos que têm as mesmas propriedades referenciais, sendo identificados por sintagmas nominais ou por pronomes [itálico] que assumem uma função sintática determinada pelo sujeito ou objeto. O uso das elipses [negrito], também estão sempre presentes, proporcionando o texto coerente e menos repetitivo, como ilustrado no excerto a seguir:

(4) O *meu* referencial teórico... *eu* trabalhei nos seguintes conceitos a modalidade comunicacional transmissiva e interativa... cibercultura e ciberespaço... interação e interatividade.... hipertexto e complexidade... e desenho didático... e:: Ø dialoguei... com os seguintes autores... *Freire... Jesus Martin Barbero... Levy Morin Santos... Silva Tardif Vigotski....* esses... os principais (Vídeo 2)

É também recorrente encontrarmos conectores com função de ligação (5), que juntam duas frases com sentido de adição e com sentido de oposição. Os conectores com função de ligação são os de maior predominância juntamente com os conectores com função de iniciar uma nova unidade comunicativa (6,7 e 8) e o uso de frases interrogativas para chamar a atenção dos ouvintes (9), principalmente na fase de apresentação dos objeti-

vos e a fundamentação teórica. Nota-se o cuidado em se produzir um discurso mais formal, que ainda que falado tenha características mais próximas de um texto escrito formal. Observe-mos os seguintes segmentos:

- [...] e também medir o trabalho total [...] e além de medir eu vou comparar. (Vídeo 1).
- **Mas** a gente já tem, *então* a gente já sabe [...] *então* não é tão comum. (Vídeo 3).
- **Diante desse contexto** o meu problema consiste no seguinte. [...] **Diante** do meu problema o meu objetivo é [...]. (Vídeo 1).
- **Além disso**, o pânico está relacionado [...] (Vídeo 3).
- E os objetivos específicos? [...] E o professor? (Vídeo 2).

Observa-se ainda o uso de marcadores conversacionais com a função de manter a sequência, conforme excerto acima (6), que encontra-se em itálico.

- *Mecanismos Enunciativos* - Nesse nível, pode-se analisar a questão das modalizações, responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático e que podem ser divididas, segundo Bronckart (2009) em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. Nas arguições analisadas, não foram encontradas essas modalizações, sugerindo o cuidado dos cuidados em não fazerem juízos de valor ou atribuírem qualificações à sua pesquisa, evitando expressões vistas em apresentações tais como "fizemos uma rápida pesquisa" ou "a análise desse tema foi pouca aprofundada" que denigrem o trabalho. Já as vozes explicitam as instâncias que

assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito e também fazem parte dos mecanismos enunciativos. No gênero textual apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de Mestrado e Doutorado, a voz do autor se sobressai na maioria das fases, sendo ele quem assume o papel de textualizador, que articula os tipos de discurso, do plano geral do texto e dos mecanismos de textualização, segmento (10). Na fase da Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos dados além de evidenciar a voz do autor, aparece também à voz de outros autores, segmento (11).

(10) Porém quando **eu** vou prescrever os exercícios para essa população, **eu** quero saber a intensidade desses exercícios.....(Vídeo 1)

(11) **Segundo**

- *Meios não-linguísticos* - Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, no entanto a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos, é preciso também destacar que existem os meios não-linguísticos que estão presentes, seja ela através de mímicas faciais, olhares, gestos, tonalidade da voz (SCHNEEWLY, 2004). Nas apresentações analisadas, em relação aos meios para-linguísticos notamos uma boa qualidade da voz dos locutores, apresentando um ritmo de voz e respiração controlada, com elocução e pausas, transmitindo aos ouvintes tranquilidade e segurança.

Analisando os meios cinésicos, os candidatos apresentaram gestos e movimentos comedidos, ou seja, raramente gesticulavam e andavam pela sala. Em seus olhares, demonstravam inte-

ração com todos, pois não estavam fixos somente nos professores (componentes da banca). Os candidatos, na posição de locutores se posicionaram ao lado da apresentação dos slides, não atrapalhando a visão de seus destinatários. Essa postura foi possível pela disposição dos lugares, pois pudemos perceber que os espaços destinados para as arguições estavam bem distribuídos, deixando centralizados a imagem dos slides e os equipamentos em um canto da sala, possibilitando a frente livre.

Em relação ao aspecto exterior, observamos que os candidatos estavam com roupas discretas, de cores neutras, sem muitos acessórios e detalhes, ficando a vontade para a apresentação.

Esses resultados nos dão subsídios para discutirmos com os candidatos sobre como se organizarem para fazerem as suas apresentações orais, percebendo que estas têm um contexto de produção diferente das que ele possa ter realizado em disciplinas ou congressos. Dessa forma, levar o aluno a compreender essas características serve para levá-lo a desenvolver o seu letramento acadêmico.

Considerações Finais

O trabalho na perspectiva do letramento ideológico nos leva a perceber que existem vários letramentos na sociedade, coexistindo cotidianamente, e que, para sobreviver nas situações comunicativas de que tomamos parte, é preciso conhecer as diferentes relações que a escrita e o oral assumem em cada esfera de atividade. No entanto, adquirir esse conhecimento não é tarefa simples, mas pode ser possibilitado ao se as-

sumir uma outra relação com os gêneros textuais e a formação dos alunos, seja na escola de educação básica, seja no nível superior.

Assim, a universidade precisa assumir o seu papel de agência de letramento e participar ativamente do processo de letramento acadêmico de seus alunos, seja na graduação ou na pós-graduação. Para isso, é preciso um olhar atento aos gêneros textuais produzidos nesse espaço e uma forma de fazer isso seria a elaboração de modelos didáticos, já que eles nos permitem perceber a complexidade de um gênero e o que ele demanda de conhecimento do agente produtor acerca das condições de produção, da apropriação de estruturas linguístico-discursivas, de organizadores textuais e dos aspectos não-verbais.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ.
- _____ (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____ (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras.
- CASTILHO, A. T. (1989). Para o estudo das unidades discursivas no português falado culto no Brasil. In CASTILHO, A. T. (org.) *Português falado culto no Brasil*. Campinas: UNICAMP, p. 249-279.
- KATO, Mary A (1986/ 2009). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

- KOCH, Ingedore Villaça (2012). *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto.
- MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos (2009b). O Intera-
cionismo sociodiscursivo no -Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lú-
cia Lopes. (orgs). *O ensino e Brasil*. In: Abreu *a aprendizagem dos gêneros*.
Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). Letramento e oralidade no contexto das
práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.).
Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas:
Mercado de Letras.
- _____ (2003). *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática.
- ROJO, Roxane (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de
aula:diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI,
Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*.
Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros Oraís e escritos na esco-
la*. Campinas: Mercado das Letras.
- STREET, Brian (1984). **Literacy in Theory and Practice**.Cambridge University
Press.
- _____ (2010). The ‘academic literacies’ approach to writing
support in universities. In: *INTERNATIONAL CONFERENCE: UNIVER-
SITY LITERACIES – KNOWLEDGE, WRITING, DISCIPLINES*, Lille,
França. Proceedings..... Disponível em:<[http://evenements.univ-
lille3.fr/litteraciesuniversitaires/cd/version_anglaise/3_4_o_
authors_index.html](http://evenements.univ-lille3.fr/litteraciesuniversitaires/cd/version_anglaise/3_4_o_authors_index.html)>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- TFOUNI, Leda Verdiani (1995). *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cor-
tez.
- TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz (2009). *A leitura do professor em for-
mação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. 204
p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas,SP: Unicamp.

Intervención docente y reflexión sobre el sistema de escritura en el aula de alfabetización inicial³³

Mirta Luisa Castedo

mirtaunlp@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- Fahce.
UNLP. LA PLATA, ARGENTINA.

Resumen

Tomando como referencia la investigación psicogenética sobre la adquisición del sistema de escritura en el marco de los desarrollos didácticos constructivistas sobre alfabetización inicial, se analizan tres clases sucesivas donde dos equipos de alumnos, en el momento inicial de la escolaridad, escriben y revisan la producción de rótulos para una imagen, poniendo en juego conceptualizaciones prealfabéticas y alfabéticas iniciales. Se describe la acción didáctica con especial referencia a las intervenciones del docente en relación con la reflexión sobre el sistema de escritura. Por último se señalan algunas breves conclusiones.

Palabras claves Acción didáctica, Alfabetización inicial, Intervención docente, Psicogénesis

³³ El texto se reproduce con permiso de la Editorial Graó (<http://textos.grao.com>), forma parte del monográfico de la revista *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, número 67, de Octubre 2014, titulado "La enseñanza de la gramática en la educación obligatoria", coordinado por Carmen Rodríguez (Universidad de Valencia) y Xavier Fontich (University of Exeter)".

Introducción

Para aprender a escribir es necesario intentar interpretar y producir escritura hasta comprender las leyes que permiten que todos los miembros de una comunidad se entiendan entre sí. Se trata de una comprensión en la acción, cuya explicitación aparece cuando no hay acuerdo entre los participantes o cuando se violan las reglas para producir un efecto. En el aula, las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura.

Tomamos como referencia la investigación psicogenética sobre la adquisición del sistema de escritura (Ferreiro, 1979; 1998; 2002) en el marco de los desarrollos didácticos constructivistas sobre alfabetización inicial³⁴. En esta perspectiva didáctica, se escribe todo tipo de textos completos desde el inicio de la alfabetización (a diferencia de otras, donde se ejercitan habilidades llamadas “básicas” -tales como la codificación fonológica o el trazado de las letras- de manera aislada para después producir escritura propiamente dichas). Se concibe que para que los alumnos avancen en sus conceptualizaciones, la reflexión sobre el sistema de escritura, sobre sus partes y relaciones entre sí y con la oralidad está siempre presente, incluyendo la reflexión sobre las unidades menores -letras y palabras-. Dicha reflexión descansa sobre una decisión sostenida del maestro que no la deja librada a la “oportunidad” sino que la provoca cuando toma el lenguaje como objeto, normalmente, después de

³⁴ Para una síntesis, ver Castedo, M., & Torres, M. (2013).

ponerlo en escena en el contexto de la práctica. (Castedo & Torres, 2013).

Ferreiro (2004: 9-10) explica claramente la necesidad de reflexionar sobre unidades menores:

“Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan”.

Las clases que se analizarán pretenden ejemplificar un proceso de construcción de conocimiento didáctico que devine de un movimiento en espiral entre la acción didáctica y la conceptualización de la acción. Por ello, los registros han sido tomados en las condiciones de trabajo real del maestro, donde es poco frecuente que - a diferencia de la investigación psicogenética- se cuente con información precisa sobre las condiciones de producción -más que el marco general propuesto por la misma situación de enseñanza-, sobre el pro-

ceso de producción de cada uno de los niños y sobre las interpretaciones dadas por los niños a la escritura. Lo esperable es que el maestro tome nota de la intención de los alumnos al escribir de manera inmediata y que tenga una aproximación construida a partir de la observación permanente de sus alumnos.

Los datos: contexto, obtención y selección

Los datos analizados son los registros de tres clases (50' cada una) y tres producciones sucesivas de dos equipos de alumnos en el momento inicial de la escolaridad (6 años), cuando los niños están comprendiendo la base alfabética del sistema de escritura. Cada equipo representa los extremos de la clase en cuanto avance en sus conceptualizaciones sobre la escritura. El registro sigue a la maestra³⁵ a través del aula porque el foco, en este caso, no son las interacciones entre los niños sino las posibilidades de intervención de la docente, bajo el supuesto de que dichas intervenciones serían escasas para cada equipo –por la demanda permanente de todos- pero no obstante útiles para el avance de los pequeños. De estos registros se muestran aquí solo los fragmentos donde la docente interviene para provocar momentos de reflexión.

Las clases se desarrollan en el contexto de una secuencia sobre la diversidad de las partes del cuerpo de los animales³⁶. Estas clases se

³⁵ Gloria Seibert, La Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

³⁶ La secuencia original fue diseñada por el equipo de Ciencias Naturales de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Primaria de la PBA, Argentina (Laura Lacreu & Claudia Serafini, 2008). Sobre esta secuencia de Cs. Naturales, el equipo de Prácticas del Lenguaje de la misma dirección (Mirta Castedo, Alejandra Paione, Gabriela Hoz y otros) elaboró un

organizan en pequeños grupos. La docente distribuye imágenes de especímenes vertebrados para cada pareja; cada imagen tiene flechas donde hay que producir las escrituras. Ya se ha presentado el tema, se observaron imágenes y se buscó información en diferentes fuentes. De manera que se trata de una situación donde los chicos saben sobre el contenido que van a escribir y la docente puede tener una aproximación a sus intenciones (qué quisieron poner), los enunciados son nombres o construcciones nominales que designan partes de animales que serán producidas en parejas y conservadas por los propios autores como parte de su proceso de estudio del tema.

Nos detendremos en el momento en que las parejas escriben y revisan la producción de rótulos y epígrafes para una imagen.

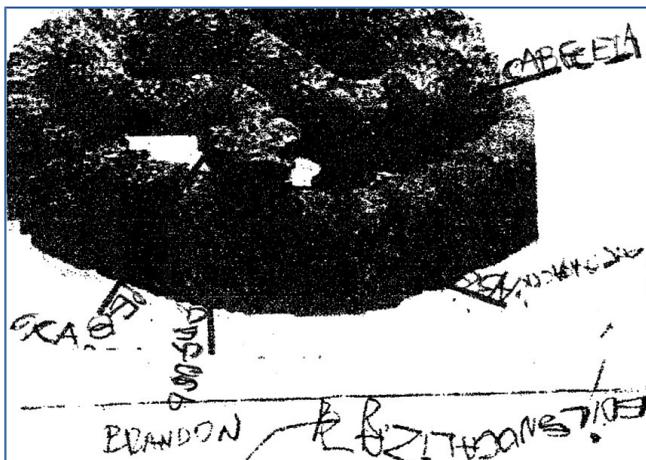
Contamos con tres producciones sucesivas recogidas en dos clases:

- Producción 1: escritura producida después de la lectura de información sobre varios animales (no del que aparece en la imagen).
- Producción 2: revisión del léxico empleado por los niños para denominar las partes del cuerpo.
- Producción 3: al día siguiente, revisión reflexionando sobre el sistema de escritura -cuántas letras, cuáles y en qué orden-. Se trabaja específicamente la reflexión sobre el sistema de escritura.

documento que pone de relieve las prácticas de lectura y escrituras involucradas en la misma y orienta su tratamiento en el aula (año 2010). Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/default.cfm>

Descripción y primer análisis de la acción

Esta es la primera producción de Bautista y Erik³⁷:



Por las notas tomadas por la docente sabemos que quisieron escribir y que hacen señalamiento continuo de sus producciones³⁸.

CABECELAF	<i>Cabeza</i>	¿?AACACUIAISE	<i>Espalda</i>
CE¿??P	<i>Cucaracha</i>	PEBA¿6	<i>Cabeza</i>

Una mirada sobre el conjunto de la producción del equipo nos

³⁷ Las escrituras entre paréntesis y cursiva que se aprecian en las producciones de los chicos son notas tomadas por la docente con el propósito de recordar la intención de los escritores, luego de haberlas retirado de la vista de los niños.

³⁸ Por razones de extensión de este artículo, solo se comentan las producciones sobre las cuales se ha intervenido.

advierte que: la orientación de las escrituras constituye una dificultad para la interpretación porque los chicos la inician desde la imagen y la continúan hacia afuera; hay pseudolettras; un par de escrituras tienen cinco letras y las otras dos parecen tener un requisito mínimo más alto –aparentemente producidas por chicos diferentes de la pareja–; todas tienen diferencias cualitativas; el léxico es poco específico. Los chicos disponen de muchos carteles sobre el tema en el aula; seguramente la parte “CABE” en “cabeza” proviene de la copia de algún cartel.

Al día siguiente la docente indaga por qué escribieron “cucaracha”; los niños afirman “Que come cucaracha”; luego de retomar la consigna de escribir las partes del cuerpo, deciden cambiar “cucaracha” por “lengua”.

1. Bautista: La “A” (dice y escribe)
2. Docente: (dictando) Lengua... lengua... (sin alargar ni segmentar).
3. Erik: La “L” (sonido)
4. Docente: La “L” (sonido). (A Erik) ¿Cuál es la “L”? Mostrásela.
5. (Erik muestra un cartel que empieza con “L”)
6. Docente: Muy bien, esa es la “L”. (Se retira, solicitada por otro equipo).
7. (Bautista escribe “L”)
8. Erik: La “E” (Queda escrito “ALE”)
9. Bautista: (Señalando con el dedo) “Luenga”, “lengua”

Nótese que por fuera de la intervención de la docente los chicos

se centran en los núcleos vocálicos -E (8) y A (1)- sin atender al orden de los mismos. La docente hace una intervención general que consiste en remitir a fuentes de información (4). Para niños con distintos niveles de aproximación a la escritura esta intervención puede adquirir distintos sentidos. En este caso podemos pensar que ayuda a sostener un repertorio cada vez más amplio de marcas y que tal vez colabore con vincular “esa” letra con un nombre.

Cuando la maestra vuelve, les lee un fragmento de un texto que llevó seleccionado (“...Las serpientes constrictoras no trituran a sus víctimas como se cree, sino que le enrollan su cuerpo alrededor de la víctima...”). Les pregunta cuál es el cuerpo y los alumnos señalan donde escribieron “ESPALDA”. “Ustedes escribieron ‘ESPALDA’. ¿Cómo se llama entonces?”. Nuevamente se retira requerida por otro equipo.

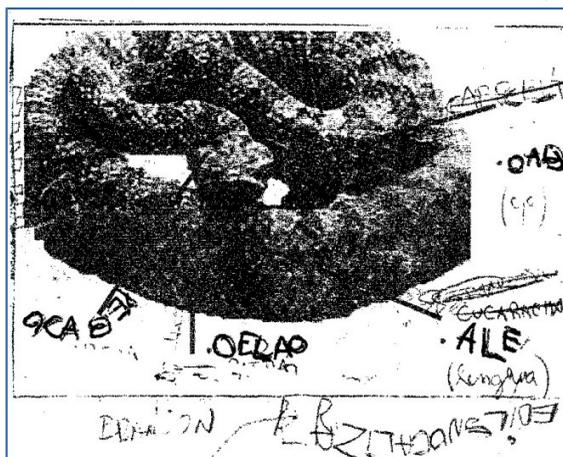
- Bautista: CUER- CUE, la “E”
- (Siguen segmentando oralmente y anotando letras hasta que queda escrito “OELAO”)

Nuevamente aparecen los núcleos vocálicos (E-O) aunque acompañados de otras letras no pertinentes.

El resto de las palabras no alcanzan a ser revisadas con intervención de la docente -está pasando por todos los grupos. Podemos decir que los niños logran comenzar a pensar que hay partes en la escritura sobre las cuales pensar, a las que se aproximan en varios intentos y con mucho esfuerzo. Aparentemente no tuvieron esto en cuenta en la primera producción dentro de la misma clase. Sin em-

bargo, la vuelta sobre lo escrito y un clima general que va instalando el “pensar más” sobre cómo escribir, parecen favorecer que se ponga de manifiesto esta incipiente conducta analítica que seguramente estaba disponible en los chicos pero que no ponen en acción espontáneamente.

La producción resultante de esta clase, cuyo propósito central es revisar el léxico empleado y no el sistema de escritura, es la siguiente:



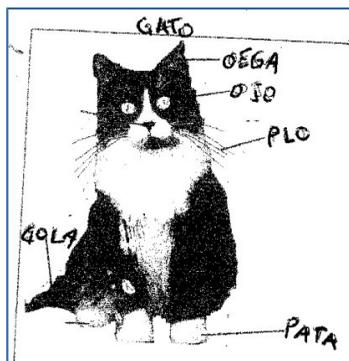
OABF	Ojo	OELAO	Cuerpo
ALE	Lengua	<i>(La otra escritura de cabeza no se modifica)</i>	

Nótese que la cantidad de marcas está más controlada y en todas las palabras aparecen vocales pertinentes.

Como vemos, a pesar de que el foco está puesto en la revisión del léxico. Aparece una mínima reflexión sobre el sistema porque al escribir entre varios es casi inevitable – y a la vez deseable- que ello suceda. Los chicos muestran sus esfuerzos por comprender la escri-

tura a través de producir escritura: al tener que poner sobre el papel cada marca, es necesario pensar qué marca poner y hasta dónde (cuántas) para cada (parte del) enunciado, más allá de la corrección de la marca en sí desde el punto de vista convencional. De allí que hablamos de reflexionar sobre el sistema de escritura.

Mientras tanto la pareja más avanzada, Sofía y Daniel, producen el siguiente texto:

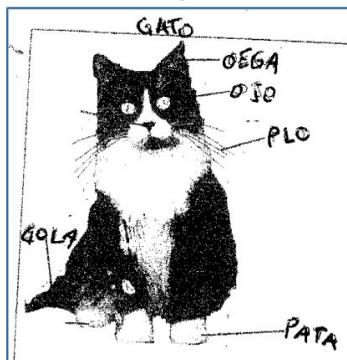


La producción, silábico-alfabética, es legible. La maestra le solicita que relea lo que escribieron. Ante la relectura Daniel relea e inmediatamente cambia “GOLA” por “COLA”. En este nivel de conceptualización, la sola invitación a releer hace advertir a chicos la ausencia de marcas o la no pertinencia de otras.

La maestra, apuntando a la revisión del léxico, les propone buscar en los libros para ver si esa parte donde escribieron PLO (pelo) se llama realmente así o si tiene otro nombre (más específicamente, son “bigotes”). Para ello les lee un pasaje que ha seleccionado. Sofía corrige cambiando “PLO” por “BIGOTE” sin verbalización alguna. Seguidamente Sofía relea “PATA”. La maestra lee un pasaje donde se señalan las diferencias entre patas delanteras y traseras. “Son

dos patas, patas delanteras...”, Sofía interrumpe con un gesto y agrega “PATA RASRAS” (“patas traseras”), tacha la otra escritura de PATA y agrega PATASDELAMTERAS (“patas delanteras”).

La producción resultante es la siguiente:



En la siguiente clase se vuelve sobre la producción, pero ahora la intención de la maestra es que se detengan sobre cuántas letras poner, cuáles y en qué orden. Es allí donde la reflexión sobre el sistema se hace más evidente.

Con la primera pareja, se detiene sobre la escritura de ALE (lengua):

- Docente: ¿Qué pusieron ahí?
- Bautista: “Lengua” (señalamiento continuo).
- Docente: ¿Con qué termina “lengua”?
- Erik: “Lengua”, “lenguuuuuuu”, “len-gu-aaa”, “gua”... con “a” termina...
- Docente: A ver, fíjense cómo pusieron... (señala). ¿Termina con “a”?
- (Bautista -con gesto de asentimiento de Erik- tacha la A inicial y la agregan al final, queda LEA.)

Preguntar por cuál va en el inicio o en el final de una palabra (14) ayuda a pensar que esa es una parte diferente al resto. Erik se esfuerza por distinguir esa parte (14) e inmediatamente la docente remite a lo producido (15) para hacer advertir que la parte aislada en la oralidad no aparece en la misma posición en la escritura. El cambio de posición de la A en el que los dos niños parecen acordar (17) no necesariamente supone que puedan poner en correspondencia las partes de la emisión oral con las partes de la cadena gráfica de manera sistemática; sin embargo para estos niños empieza a ser evidente que el orden es algo a lo que hay que atender al escribir.

En otro momento, sobre la de OELAO (cuerpo):

- Docente: ¡Ahí qué pusieron?
- Alumnos: “Cuerpo”.
- Docente: Bien. Miren, acá pongo “cuervo”, “cuero”, “cuesta”... (escribe con mayúscula imprenta). ¿“Cuerpo” tiene alguna de las de “cuervo”, “cuero”, “cuesta”...?
- Alumno: ... “Cu... cu... cu...”
- Alumno: La “u”, la “u”
- Todos: La “uuu”, la “uuu”
- Docente: Sí, la “u” está en “cuerpo”. ¿Ustedes la pusieron?_
- Alumnos: (Observan). No...
- Docente: Los voy a ayudar. Acá están todas las de “cuerpo”. (Entrega letras móviles con todas las letras de CUERPO). Traten de ponerlas en orden para que diga “cuerpo” y después arreglan lo que escribieron.

Aquí la docente elige comenzar por reflexionar sobre el valor sonoro convencional inicial. Entrega información de manera indirecta – aporta palabras escritas que comienzan igual- y de la forma más asimilable posible para estos chicos que apenas están comenzando a establecer algunas relaciones entre emisión oral y cadena gráfica –las palabras propuestas empiezan exactamente con la misma sílaba (20). Qué toman de la sílaba queda a cargo de los chicos, que naturalmente se inclinan por el núcleo vocálico (22) y la docente lo valida e inmediatamente los invita a comparar el reciente descubrimiento con la escritura (24). La ayuda que les propone a continuación es un recurso muy utilizado en las aulas y que en los últimos años ha sido probado experimentalmente con niños con niveles de escritura cuasialfabéticos (Zamudio, 2008). Al entregar todas las letras de la palabra no es necesario pensar ni cuántas la forman ni cuáles, sino solo decidir sobre el orden. A pesar de que estos niños no manifiestan aún tal nivel de escritura, la intervención resulta productiva. El orden también es un problema para quien aún no vincula sistemáticamente con la oralidad. La producción de los chicos es más próxima a la convencional pero no por ello correcta (la producción resultante es EUPO para “cuerpo”).



	Producción 2		Producción 3	
a)	OABF	Ojo	OABFO	Ojo
b)	ALE	Lengua	ALEA	Lengua
c)	OELAO	Cuerpo	OELAEUPO	Cuerpo

Es interesante advertir que en c) tachan la escritura precedente – igual que en la primera revisión-, mientras que en b) operan sobre los extremos y en a) aunque no contamos con el registro sobre el modo de producción de las modificaciones, logran una escritura cuasi alfabética por recomposición interna de las partes. Este último trabajo de reflexión, que desarrollaron sin la asistencia de la docente, nos hace pensar que ya no se trata de una cadena gráfica cuyo único requisito es la presencia de los núcleos vocálicos (que podrían haber agregado en los extremos).

Mientras, Sofía y Daniel hacen lo propio. Pero la intervención de la docente es bien distinta. Sobre la escritura de PATA RASRAS (patas traseras), se detiene a reflexionar sobre la composición de la sílaba compleja.

- Docente: ¿Dónde pusieron “traseras”?
- (Alumnos señalan)
- Docente: Miren aquí escribo (verbaliza lo que va escribiendo mientras lo hace en dos columnas, lentamente, sin segmentación ni alargamientos) “TRÁFICO, RAMA, TRABAJO, RAMIRO, TRAJE, RANA.) ¿Cómo es “trase-ras”, como “traje” o como “rana”? (señalando de abajo hacia arriba la sílaba inicial de ambas columnas).

- (Sofía agrega una “T” delante de “RASRAS” sin verbalizar).
- Docente: Mientras yo ayudo a otros chicos, Sofía, explícale a Daniel por qué agregaste esa “te”. (Se aleja).
- (No hay registro de este intercambio pero en la escritura de TRÀFICO, RAMA, TRABAJO, RAMIRO, TRAJE, RANA hay rastros del lápiz de ambos niños señalando distintas partes.)

La ayuda de la docente, al igual que en (20) consiste en brindar información indirecta. Lo que cambia es que la docente interpreta de manera diferente el problema que se plantean estos chicos: ellos ya escriben alfabéticamente pero no tienen suficiente control sobre las sílabas no directas, algo propio del inicio de esta conceptualización, de allí que la información que brinda es muy precisa y apunta a comparar la diferencia en la escritura entre un inicio “ra” y “tra” (29). Sofía manifiesta una respuesta correcta en la acción, pero no sabemos lo que piensa (30). Daniel solo mira lo que hace su compañera. Requerida por otro equipo la docente se aleja pero pide a Sofía que le explique a Daniel. El rastro que tenemos de que ambos niños hay reflexionado juntos son las marcas en la escritura de la docente donde, con ambos lápices, han encerrado y subrayado partes de estas palabras.

Luego sobre PATASDELAMTERAS la intervención apunta a la separación entre palabras. La docente hace tres intervenciones sucesivas para ayudar a esta pareja a separar partes de la escritura que aún producen de manera continua: 1º, “¿Cuántas cosas escribo cuando digo “patas delanteras”?”, apunta a distinguir que al escribir

hay partes; 2º, Señalando el texto, dice “Patras delanteras”, “patas traseras”, “patas coloridas”, “patas suavécitas” y con ello apunta a cambiar el modificador del núcleo nominal para advertir que se trata de dos partes relacionadas pero no necesariamente continuas; 3º, “¿Puedo escribir “patas” sin escribir “delanteras”?/ ¿Puedo escribir “patas” sin escribir “traseras”?/ ¿Puedo escribir “delanteras” sin escribir “patas?””, señalando así la posibilidad de escritura independiente de las partes. Ante las dos primeras intervenciones solo obtiene silencio de los niños y solo con la tercera los chicos hacen propio el problema y encuentran una respuesta que en este caso es correcta. Por último los invita a revisar el epígrafe y a reutilizar este descubrimiento en esa parte de la producción.

El resultado es la siguiente escritura:



Ambos niños avanzan tanto en el análisis de las sílabas complejas como en la separación entre palabras que por el momento señalan con marcas no pertinentes (producir rayitas en el lugar de los espacios; introducir espacios supondría una reescritura completa).

Algunas conclusiones sobre el análisis de la acción

Cuando los niños escriben por sí mismos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores. No obstante, la intervención del maestro para provocar reflexiones sobre el sistema parece crucial para la mayoría de los chicos, sobre todo para los menos avanzados, quienes parecieran no producir sus primeros intentos al máximo de sus posibilidades conceptuales.

La intervención en el aula se caracteriza por una complejidad particular: no es posible intervenir sobre todo lo posible ni con todos los niños en el transcurso de todas y cada una de las clases. Por tal motivo, esta intervención es planificada por parte del docente: ha seleccionado los problemas más relevantes para cada producción y ha pensado cuidadosamente los modos de proceder, considerando también que las intervenciones oportunas son diferentes para niños con conceptualizaciones diferentes. En esta presentación solo se han expuesto las intervenciones que han dado lugar a reflexiones y modificaciones sobre el texto ya producido.

Una primera condición para intervenir es organizar un juego de situaciones en las cuales la lectura y la escritura estén altamente entramadas: cuando los niños escriben por sí mismos el desarrollo de las situaciones precedentes permite que tengan más claro y disponible el contenido y la forma del discurso para poder centrarse en las marcas a producir cada enunciado. En este sentido, la intervención del docente, que siempre supone una relectura y revisión de lo producido, se despliega en dos etapas: en la primera, despeja el contenido a través de ajustar el léxico – producción 2-; en la segunda,

cuando el enunciado producido ya es seguro, se centra sobre el sistema de escritura –producción 3-. Este modo de intervención en dos etapas, ha demostrado ser más productivo que hacerlo a la vez sobre el sistema y sobre el lenguaje que se escribe y constituye, a partir del momento en que fue posible conceptualizarlo, durante el análisis de estas clases, un modo permanente de intervención.

Dice Guy Sensevy (2007:20) que “puede ser útil, en determinados momentos, ver la actividad didáctica como una secuencia de juegos, eventualmente encajados unos en otros” y que las categorías “definir, hacer devolución, regular, institucionalizar” pueden dar cuenta de la gramática interna de estos juegos. Para iniciar o cambiar de juego, cuando la docente percibe que es necesario hacer avanzar el aprendizaje, lo define, es decir, transmite las reglas que lo constituyen para que los alumnos comprendan cuál es el juego en el que se les propone entrar: escribir, como puedan, pero lo mejor que puedan, cómo se llaman las partes del animal propuesto señaladas con una flecha. El docente regula el comportamiento de los alumnos a lo largo de la clase para hacer avanzar el aprendizaje, lo cual supone la condición de no sustituirlos en resolución de los problemas que les plantea a la vez que entregarles información directa o indirectamente o hacerles advertir relaciones no advertidas inicialmente. Así, plantea a los niños problemas tales como preguntarse por el inicio o el final de una palabra, invita a corroborar si el principio o el final anticipado se corresponde con el producido, propone comparaciones entre palabras que comparten inicios iguales o próximos, entrega letras sobre cuyo orden y pertinencia los chicos deben decidir, etc. Pero además, para que el juego avance, la docente hace evidente ante los alumnos sus propios avances en los apren-

dizajes, los valida. Por ejemplo, valida cuando reafirma después de la respuesta del niño "...esa es la "L", cuando sostiene "Sí, la "u" está en "cuerpo" después que el alumno identifica el núcleo vocálico de la sílaba analizada, o cuando la niña agrega "T" delante de "RAS-RAS" sin verbalización porque al solicitarle que explique a sus compañeros por qué agregó y retirarse, da señales de la adecuación de la respuesta.

A la caracterización didáctica enunciada debemos agregar razones que devienen de la concepción sobre el objeto de enseñanza, cuyo aspecto central, en estas clases, recae sobre el sistema de escritura. Concebir que la reflexión sobre las unidades menores de la escritura –palabras y letras- y su relación con la oralidad puede resultar de procesos de reflexión progresiva del alumno, a través de transitar situaciones propuestas por el docente con intervenciones específicas para propiciarla, es un principio básico de la enseñanza desde una perspectiva constructivista en sentido estricto que toma la teoría psicogénética de adquisición de la escritura como disciplina de referencia. La postura no solo obedece a razones psicológicas sino también a la concepción misma de la escritura cuando no se la considera un reflejo de la oralidad.

En palabras de Ferreiro (2002)

"Lo que estamos proponiendo, para el aprendiz que es hablante de una lengua con una representación alfabética de la misma, es un proceso dialéctico a múltiples niveles donde, para empezar, el objeto lengua no está dado. Ese objeto debe ser construido en un proceso de objetivación, proceso en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión. Tampoco las unida-

des de análisis están dadas; ellas se redefinen continuamente, hasta corresponder (aproximadamente) con las que define el sistema de representación.”

Es este el trabajo conceptual que los niños que participan de la clase han mostrado poder desplegar. Se trata de un trabajo dialéctico y no lineal donde “un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura” porque al escribir se hace inevitable producir marcas aisladas para una producción oral continua, y donde la escritura producida “a su vez, provee un ‘modelo’ de análisis [de la oralidad] que exige refinamientos sobre la reflexión inicial...” (Vernon y Ferreiro, 1999). De allí que toda la intervención del docente se realice en torno a la interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma.

Bibliografía

- Castedo, M. & Torres, M. (2013). “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir.); Spregelburd, Paula (codir.): Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Buenos Aires: El Calderón. Disponible en portugués: Castedo, M., & Torres, M. (2011). Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). Cadernos Cenpec | Nova série, 1(1). <http://wwwh.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/40>.
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2004). “Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita”. *Patio*, VII (29), 8-12.

- Ferreiro, E. (Ed.). (2002). Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura (Vol. 21). Madrid: Gedisa.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Sensevy, G. (2007). "Categorías para describir y comprender la acción didáctica". Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de "Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). "Writing Development: A neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness". *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.
- Zamudio, C. (2008) "Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos", en *Lectura y Vida*, Año 29, N°1, Buenos Aires. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf

Prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura y prácticas de lectura y escritura en la formación docente: un problema de conceptos

Carolina Cuesta

carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) e Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales (IDICHS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).

La Plata, Argentina.

Resumen

La noción de *prácticas* de enseñanza de la lengua y la literatura, también de *prácticas* de lectura y escritura, presenta en la actualidad un lugar preponderante en distintos desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura realizados en nuestro país. Así, tanto en los lineamientos curriculares como en la formación docente inicial y continúa, se ha naturalizado que las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura *se planifican*, y que las prácticas de lectura y escritura *se enseñan*. En la presente comunicación, problematizaré estas resignificaciones del concepto de prácticas mediante una recuperación de algunas de sus fuentes teóricas, es decir de las perspectivas sociales y culturales que lo han acuñado, en procura de retornar a sus aportes como modo de abordaje de la enseñanza y las lecturas y escrituras que se desarrollan en el cotidiano escolar. Dichos abordajes suponen para la formación docente una opción explicativa de las particularidades que asumen la enseñanza de la lengua y

la literatura, y las lecturas y escrituras, entendidas como acciones sociales reproducidas y producidas en el marco de la cultura escolar. Desde este recorte, es posible comprender la complejidad del trabajo docente y, con ello, los puntos de partida para las posibilidades de su cambio.

Palabras claves: prácticas, enseñanza, lectura, escritura, formación docente

Problemas conceptuales sobre las prácticas como categoría de análisis social y cultural

Si hiciéramos un somero repaso de distintos autores que suelen ser citados a la hora de definir el concepto de prácticas como modo de abordaje de distintas realidades sociales, no solo en lo concerniente a la enseñanza, la lectura o la escritura, ya sea Michel de Certeau (2000), Roger Chartier (1995; 1998; 1999) o Pierre Bourdieu (1990; 1991; 2001), nos recordarían que refiere a acciones sociales que ya ocurren, y que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de las distintas sociedades y culturas. Importa esta primera y básica distinción ya que la fórmula *enseñar las prácticas* orienta la interpretación hacia acciones que no ocurrirían, que no serían realizadas por los estudiantes, y por ello deberían ser enseñadas. No obstante, *las prácticas* es un modo de recortar para su estudio ni más ni menos que acciones sociales históricamente reproducidas, pero que al mismo tiempo muestran sus cambios y variaciones.

Al analizar un poco más en detalle el concepto de enseñanza que integra las fórmulas en cuestión, se puede afirmar siguiendo a Geertz (1992) que se trata de uno de los tantos megaconceptos del

análisis social. Esto significa que su referencia ya supone *acciones* y, como tales, se dan entre muchos actores y a la vez, en espacios particulares de prefiguración, por ejemplo las instituciones que conforman el sistema educativo de nuestro país.

Asimismo, como señala Bernstein (1993) en su estudio sobre el discurso pedagógico, la enseñanza como acción social siempre es auto-regulada y regulatoria en múltiples aspectos: corporales, morales, cognoscitivos, ideológicos, por nombrar algunos. Por lo general, cada perspectiva didáctica parte de la afirmación de un estado anterior de la enseñanza que no solamente no obtendría “buenos resultados” respecto del conocimiento, sino que además “limitaría” a los estudiantes, ya que, por nombrar algunos de sus principios más divulgados, no los dejaría “desarrollarse en sus competencias lectoras”, “construir significados” o “experimentar sus subjetividades”. Sin embargo, estos principios sobre la liberación de los estudiantes de aquello que los sometería son en sí mismos regulaciones. Es decir, que discutir y tomar posición respecto de unas regulaciones sobre otras no significa que quiméricamente desaparezcan, o que unas sean más buenas que otras. De ese modo, pongamos el caso de las prácticas de lectura y escritura, cada línea didáctica intenta persuadir respecto de sus capacidades para ir “más allá de la escuela”³⁹, porque sus propuestas conseguirían hacer del aula un

³⁹ De hecho, el “más allá de la escuela”, o “más allá de lo escolar”, viene presentándose como fundamento y en algunos casos contenido para la formación docente en distintos programas de cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura, tanto de universidades como de Institutos de Formación Docente. Por ejemplo, el programa de Didáctica de la lengua y la literatura II y prácticas de la enseñanza de la FaHCE-UNLP. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7827/pp.7827.pdf>

espacio donde se leerá y escribirá como “verdaderamente” se lo hace “por fuera de la escuela”. Y, por ende, como “necesitan” los alumnos. Se trata de una propensión a neutralizar la enseñanza en tanto acción social y en especial localizada en las instituciones educativas, es decir en la creencia de que “cuanto más se distinga la orientación didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura de sus históricas actividades regulatorias, mejor será”. Sin embargo, la fantasía de la desregulación de las prácticas de enseñanza, de lectura y de escritura, además de ocultar un reemplazo de regulaciones, supone cosificarlas, pues las acciones sociales no se aíslan ni se modifican en nombre de las teorías con las que se las explican, sino que están allí para ser comprendidas en sus lógicas. Sobre este problema señala Bourdieu en *El sentido práctico*:

Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así a extraerle incoherencias, bien a imponerle una coherencia forzada. El análisis de los diferentes aspectos, por lo demás estrechamente interdependientes, de lo que puede llamarse el efecto de teorización (sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los principios de producción por el sistema de los productos, etc.) hace aparecer, en negativo, algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica (1991: 145).

Bourdieu construye una tríada interesante: de prácticas sociales recorta *sentido práctico* y de allí *la lógica de las prácticas*. A la vez que permite escapar de las complejidades de la noción de *habitus*, categoría que también ha sufrido procesos de naturalización porque

suele ser utilizada en los análisis didácticos como “causa” de lo que “funciona mal” en la educación, o como “hábito”, y no como la realización de la *estructura estructurante de y en* las acciones sociales, que posibilita explicar por qué, justamente en sentido social, los sujetos actúan como actúan. Dicha utilización didáctica de la noción de *habitus* como lo incorrecto, volviendo a la cita de Bourdieu, muestra una posición que se concentra en los productos y no en las condiciones de producción haciendo aparecer en negativo algunas propiedades de las prácticas⁴⁰. Así, hallamos en programas de cátedras

⁴⁰ En este sentido, cabe en este punto la necesidad de realizar una serie de aclaraciones respecto de los desarrollos específicos que hace Bourdieu sobre las prácticas lingüísticas en sus teorizaciones sobre el campo lingüístico (Bourdieu, 2001). Seguramente, sus motivos se emparentan con los debates que sostuvo con Bernstein (1993: 15), ya que al recortar su mirada en aquello que se reproduce y el modo en que lo hace, en procura de desmontar las relaciones estructurales entre lenguaje y poder, por momentos asfixia las posibilidades de entender “la lógica de esas prácticas” de otra manera que no sea, justamente, en negativo. Al contrario de lo que plantea en *El sentido práctico* (1991). Por ejemplo, todos los planteos de Bourdieu sobre el “discurso ritual” y los “rituales de la institución” (2001: 67-86) que se presentan tan específicos para pensar la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas parecieran sobreentender que esa ritualización deviene en una especie de ejercicio casi “impúdico” de poder, si vale el término. Porque, y para formularlo de una manera sencilla, sin “discurso ritualizado” o “sin rito de institución” no hay educación entendida como un proceso de institucionalización que se vuelve crucial en las vidas de las personas para asumir lugares de ventaja o desventaja en el juego social. De hecho esta última premisa atraviesa todos los trabajos de Bourdieu, el mismo *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos* (2001), cuando describe y explica las cotizaciones de la “lengua legítima” en el mercado

de Didáctica de la lengua y la literatura afirmaciones del tipo “las prácticas de lectura habituales” o “tradiciones e innovaciones en la práctica de escritura en Argentina” (sic), haciendo aparecer en negativo “habituales” y “tradiciones”, cuando toda práctica social por definición es habitual y se enmarca en tradiciones⁴¹. Es por ello, que Elsie Rockwell (2009) resitúa la noción de prácticas específicamente en el espacio educativo:

Hay transformaciones, por un lado, que reproducen las relaciones de poder o destruyen tramas de organización civil. En cambio, hay reproducciones locales de la memoria histórica nacional o de saberes y prácticas populares, que refuerzan los procesos de resistencia. Hay resistencias que transforman el sentido de prácticas tradicionales y reproducen la fuerza colectiva. Dentro de este cruce de procesos de reproducción, transformación y resistencia, se plantea el problema de distinguir el sentido de cada práctica social, incluyendo aquellas que ocurren en las escuelas. (...) Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios [la etnografía] permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (Rockwell, 2009: 34-35).

lingüístico. Igualmente, pensamos que sus argumentaciones sobre el “poder mágico del discurso ritual”, sus “formas eufemizadas”, que hasta detalla en aspectos retóricos específicos, son puntos de partida para análisis localizados en “las fuerzas performativas” que motorizan la enseñanza de la lengua (también de la literatura) en las instituciones educativas.

⁴¹ Programa de Didáctica de la lengua y la literatura II y prácticas de la enseñanza de la FaHCE-UNLP, disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7827/pp.7827.pdf>

En las comparaciones y contrastes entre los archivos oficiales de la gestión escolar y otras fuentes, el investigador produce esos actos de imaginación para leer *lo no explícito*, lo que está *debajo* o *al lado de* la norma⁴². Es el caso de la reconstrucción de las prácticas que ciertas normativas han prohibido, en el juego de una lectura contraria a lo que proscriben, o el de la observación de la materialidad de los textos y no solamente la de su contenido⁴³. Las búsquedas de esas huellas de las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, ocultas en la historia también pueden ser encontradas en los mismos discursos que suponen, en sus retóricas y elipsis, porque habilitan hipótesis respecto de cómo algunas de esas prácticas dejan de ser

⁴² Se trata de otras escrituras que hacen a la cultura escolar y que pueden ser halladas en archivos locales, a saber: actas de procesos judiciales escolares, cartas de la comunidad, peticiones a las autoridades, testimonios de conflictos, como también, relatos autobiográficos, cuadernos, exámenes, fotografías, dibujos, planos arquitectónicos e inventarios escolares, las estadísticas de las cantidades de alumnos y alumnas, directivos, ayudantes y docentes, expedientes federales y estatales que contienen los oficios de las autoridades locales que completan el “acervo para imaginarnos las vidas en el aula” (Rockwell, 2009: 167).

⁴³ Por ejemplo, los pasajes de los documentos oficiales escritos en manuscrita firmados por los docentes a los formatos impresos llenados por los directivos hablan de capas de historicidad que ofrecen modos de entender las prácticas educativas en distintos cortes sincrónicos sumados al constante crecimiento del aparato burocrático escolar (Rockwell, 2009: 168).

descritas y fundamentadas cuando sufren procesos de normalización y naturalización.

Vuelvo a algunos fragmentos de la cita de Rockwell: “Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios” es posible “responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas”. Entonces las prácticas de enseñanza, de lectura y escritura, nunca se “diseñan ni perfeccionan”, no son “planificaciones de clases” ni “secuencias didácticas” en sí mismas, no “están ausentes” o “deben ser promovidas” (caso lectura y escritura), sino que son acciones sociales históricas que se reproducen y resignifican en las escuelas y a lo largo del tiempo; en contrapunto con coyunturas que, en algunos casos, llegan a resemantizar algunos de los sentidos que las motorizan. En otras palabras, hay un problema en la investigación didáctica y sus orientaciones para la formación docente cuando se homologan prácticas conservadas con formas “tradicionales” de la cultura escolar y que, por ende, son las formas que se proponen “superar” en nombre del “cambio” o la “innovación”. Porque cualquier línea pedagógica o didáctica debería efectuar ejercicios de validación de sus propios desarrollos, no solamente para reconocer sus problemas conceptuales, sino para que atendieran a las siguientes preguntas de las que sí deberían partir cualquier postulado o propuesta sobre la formación docente: “¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del aula y su identidad como maestros, como para su práctica docente? ¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (Rockwell, 2009: 29).

Pensar el trabajo docente en términos de *la lógica de las prácticas* -y no de *habitus* o de “tradiciones equivocadas”- permite observar el

punto de vista de los actores de las prácticas y no estereotipar, principalmente, a los docentes al modo de: “Tal profesora hace cuestionarios por su *habitus* y, por ello también enseña Casona”, “como se formó en el estructuralismo es tradicional, lo que la lleva a enseñar gramática”. De nuevo, estas afirmaciones apelan a una idea estereotipada de “concepciones cristalizadas y perimidas”⁴⁴ de la enseñanza, que preexistirían a los sujetos y que “desde fuera” los conducirían a efectuar determinados actos, como si fuesen sus “causas” externas. Por el contrario, abordar esas acciones sociales hipotéticas como prácticas, y más aún, desde la lógica de las prácticas, implica en palabras de Bourdieu, reconocer: ...“*eso de lo que se trata*, principio de pertinencia implícito y práctico”, y cómo “el sentido práctico *selecciona* ciertos objetos o ciertos actos y, de esta forma, algunos de sus aspectos”, porque “reteniendo aquellos con los que hay que hacer en la situación considerada, o tratando como equivalentes unos objetos o unas situaciones diferentes, distingue propiedades que son pertinentes y otras que no lo son” (Bourdieu, 1991: 151).

Por ello, a la pregunta acerca de cómo se está entendiendo el concepto de *prácticas* en la formación docente se le debe agregar otra: de qué manera se accede a ellas y qué se estudia de ellas. Todos los trabajos de metodología de la investigación en ciencias sociales recuerdan constantemente que cuando se opta al menos por un punto de partida propio de las líneas cualitativas, en este caso decir que se estudiará la enseñanza, las prácticas y no “los procesos mentales que subyacen al aprendizaje de la lengua materna”, ningún dato recolectado reflejará de manera directa la realidad. Para preci-

⁴⁴ Ver nota 3.

sar: ningún relato o comentario de docente o alumno conseguido con la técnica cualitativa que fuese reflejará algo que ocurriría en una especie de realidad fáctica. Lo que sí hará es habilitar un acceso a un entramado de significaciones que estructuran y reestructuran, coyuntural y circunstanciadamente, las acciones sociales. A su vez, las recurrencias de significados, es decir las creencias, convicciones que se reiteran de manera similar como orientadores de las prácticas, se cargan de mayor validez cuando documentadas en los decires de docentes y alumnos vuelven a armar nuevos arcos recursivos con otras fuentes. Por ejemplo, la repetición de las convicciones de que “se debe enseñar a comprender textos”, o “se deben enseñar las prácticas de lectura y escritura”, también se reiteran en lineamientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura elaborados por especialistas. No obstante, la relación de dichas orientaciones didácticas con las prácticas no es refleja, sino que supone una serie de recreaciones, reinterpretaciones que en algunos casos se vuelven disruptivas de la creencia y potenciales de cambio educativo. Me detendré en este punto.

Prácticas sociales, producción de significado y cambio

Al recurrir a otro clásico de la investigación antropológica como lo es Marshall Sahlins se puede recordar que, en definitiva, aquello que hace a las acciones sociales es la *producción de significado* y que allí anida la posibilidad de entender el *cambio* en su sentido social, cultural e histórico:

...voluntaria o involuntariamente –parafraseo a Marc Bloch- los viejos nombres que están todavía en los labios de todos adquieren connotaciones que se encuentran lejos de su significado ori-

ginal. Este es uno de los procesos históricos que denominaré ‘la revaloración funcional de las categorías’. (...) Al actuar desde perspectivas diferentes, y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los individuos llegan a diferentes conclusiones y las sociedades elaboran consensos diferentes. La comunicación social constituye tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo (Sahlins, 2008: 10-11).

Si a la hora de objetivar sus interpretaciones de las cosas, las referencias, los actores las volvemos a significar de una manera distinta a las categorías antes utilizadas por las sociedades, acción para la que “...la metáfora, la analogía, la abstracción, la especialización: todos los tipos de improvisaciones semánticas son inherentes a la actualización cotidiana de la cultura con la posibilidad de hacerse generales o unánimes por su aceptación sociológica en el orden vigente” (Sahlins, 2008:11); las zonas de los dichos de docentes y alumnos que condensan significados compartidos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, la lectura y la escritura, creo que pueden ser leídas en esas claves interpretativas. Pareciera que, también siguiendo con Sahlins, algo ocurre en la “realidad” del aula en tanto los significados irrumpen con una marca de un yo testigo y protagonista del hecho educativo, de esas prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura, de la lectura y la escritura. No obstante, como explica Sahlins no se tiene la ventaja de nombrar a las cosas realmente como son, de hecho ya señalé que no adscribo a esa ilusión realista, sino que los nuevos modos de nombrar pueden darse en tanto sean inteligibles, en tanto “el viejo sistema se proyecta hacia el futuro en sus nuevas formas” (2008: 12). Volviendo a los ejemplos anteriores si se reitera en las prácticas de enseñanza la opción

por Alejandro Casona o la gramática, se tratará de localizar su inteligibilidad para sus actores, su carácter de viejo sistema recreado en nuevas formas, es decir, cómo adquieren sentido y valor en las coyunturas de las políticas curriculares y del trabajo docente actuales⁴⁵. No se trata de convalidar dichas opciones en una especie de celebración de la reproducción de las tradiciones, sino de comprenderlas y estudiarlas, en términos de Sahlins, como *revaloraciones funcionales* propias de la producción social del significado, que aunque siempre *puesto en riesgo*, muestran su historicidad estructural. Se trata de estudiar esas prácticas y lo que sus actores tienen para decir de ellas a modo de una sociología *situacional*, siguiendo con Sahlins, en la que el *cambio* no puede dejar de ser entendido sin la consideración de una *estructura de la coyuntura*.

Si tomamos otro ejemplo para avanzar sobre el carácter coyuntural de las prácticas, y que va a contrapelo de los anteriores, seguramente hay un cambio cuando varios docentes dicen que apuestan a literatura para “lograr algo” con sus alumnos frente a realizaciones de significado estructurales-históricas que, al revés, ponen al ruedo significados que objetivan a los estudiantes como “incapaces” de acceder a la literatura. Diría Sahlins que este caso mostraría que “los efectos de esos riesgos [de significado] pueden ser innovaciones radicales” (2008: 11). Seguramente, este cambio tendrá relación

⁴⁵ En este sentido resultan relevantes distintos relatos o registros de clase en los que la gramática se resignifica desde el punto de vista de los estudiantes (Cuesta, 2011), lo mismo algunos clásicos del canon escolar como *El Poema del Mío Cid* (Di Benedetto, 2012) y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca (Gagliardi, 2012).

con la contingencia porque “los alumnos con los que se intenta lograr algo”, habla de cambios culturales y socioeconómicos de los últimos cuarenta o treinta años en la Argentina. No obstante, ese significado de la literatura ahora como “salvadora del trabajo docente” recupera y refuncionaliza el sentido añejamente conservado de la “literatura como salvadora de los espíritus”, como “garante de la cultura”⁴⁶. De este modo, “...el orden cultural se reproduce a sí mismo en el cambio y como cambio” (Sahlins, 2008: 13).

Es probable que el hecho fáctico de ofrecerles material y simbólicamente literatura a unos “alumnos con los que se intenta lograr algo”, o negárselas, repercuta en un *cambio* cuando la opción es la primera. Pero, los significados que sustentan ese *cambio* han sido *cambiados*, justamente, dentro de la posibilidad estructural de la producción de significado que es histórica y coyuntural a la vez. En realidad, estos potenciales de sentido realizados muestran lo contingente del acontecimiento: algo hay que hacer con los jóvenes en las aulas, con la literatura y, para ello, su lectura es el camino. A la vez que develan lo estructural histórico: la literatura tendría unos poderes para resolver casi mágicamente algún problema vinculado con la sociedad, la educación o la cultura.

En suma, abordar la formación docente desde una perspectiva de las prácticas sociales implica reconocer el carácter coyuntural y estructural de las prácticas de enseñanza, de las prácticas de lectura y escritura, junto con los significados que las motorizan confrién-

⁴⁶ Estas continuidades de sentidos conferidos históricamente a la literatura están bien explicados por Terry Eagleton (1988) y Raymond Williams (1982).

doles sentido y valor, inteligibilidad. Un quiebre, una ruptura en sus lógicas, en el sentido de *cambio*, siempre tiene *algo de lo anterior* y muchas veces excede sus temporalidades más cercanas. Además, porque las prácticas no se modifican en la determinación de poderes exógenos, a saber, la última orientación en didáctica de la lengua y la literatura legitimada por políticas públicas, la academia o la industria editorial escolar; sino que cambian en contrapunto con ellas y sus propias lógicas. Cambian si sus significados son puestos en riesgo, no descalificados.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Chartier, Roger (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.
- y Cavallo, Guglielmo (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.
- Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, Memoria Académica, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- de Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Di Benedetto, Matías (2012). “Entre las ‘históricas’ de Flores y Gironde, el Mio Cid y el ‘Pata’ Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 19-29. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD.Di%20Benedetto-%20nro%205.pdf>
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México, FCE.
- Gagliardi, Lucas (2012). “Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del aula”, en: *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Plata, Año 3, Nro. 5, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, Fahce-UNLa Plata, pp. 94-107. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/M.Gagliardi-%20nro%205.pdf>
- Geertz, Clifford ([1973] 1992). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, pp. 17-40.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sahlins, Marshall ([1977] 2008). *Islas de historias. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Buenos Aires, Gedisa.
- Williams, Raymond (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós.

Teorías Lingüísticas y Enseñanza de la Lengua

Sonia Gabriela Lizarriturri
soniaglizarriturri@gmail.com
Universidad Nacional De Villa María
Villa María, Argentina

Resumen

Esta exposición se enmarca en los proyectos de investigación, “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” y, “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM”, Instituto de Investigación UNVM, bienio 2014-2015.

La investigación contempla estas fases:

- a) Sistematización de las categorías conceptuales que conforman los núcleos de las teorías psicolingüísticas y socio-discursivas, acerca del lenguaje y la escritura como estructuras representativas de las lenguas, habilidad cognoscitiva y sistema de comunicación social.
- b) La puesta en tensión vinculante de los modelos teóricos sistematizados, con el objetivo de establecer las configuraciones didácticas que se derivan de ellos. Dichas configuraciones permiten el reconocimiento de las representaciones lingüísticas, comunicativas, socio-cognitivas y culturales subyacentes en el discurso didáctico y en las modalidades de enseñanza sobre la lengua/lenguaje.
- c) Análisis de escritos académicos producidos por los estudiantes de los últimos años del Profesorado de Lengua y Literatura, en las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Lite-

ratura, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, Literatura Argentina I y II, a fin de identificar y describir los procedimientos lingüístico-discursivos que utilizan de modo preponderante los estudiantes.

- d) Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el nivel superior, a partir de la escritura como estrategia metalingüística, metacognitiva y didáctica.

Palabras clave: Teorías del lenguaje, Lenguaje, Lengua, Lingüística, Enseñanza

Introducción

Esta exposición se enmarca en los proyectos de investigación, “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” y, “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM”, años 2014-2015, que contempla las siguientes fases:

- a) Sistematización de las categorías conceptuales que conforman los núcleos de las teorías psicolingüísticas y socio-discursivas acerca del lenguaje y la escritura como estructuras representativas de las lenguas, habilidad cognoscitiva y sistema de comunicación social.
- b) La puesta en tensión vinculante de los modelos teóricos sistematizados, con el objetivo de establecer las configuraciones didácticas que se derivan de ellos. Dichas configuraciones permiten el reconocimiento de las representaciones lingüísticas, comunicativas, socio-cognitivas y culturales subyacentes en el discurso didáctico y en las modalidades de enseñanza sobre la lengua/lenguaje.

- c) Análisis de escritos académicos producidos por los estudiantes de los últimos años del Profesorado de Lengua y Literatura, en las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, Literatura Argentina I y II, a fin de identificar y describir los procedimientos lingüístico- discursivos que utilizan de modo preponderante los estudiantes.
- d) Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el nivel superior, a partir de la escritura como estrategia metalingüística, metacognitiva y didáctica, para la enseñanza y el aprendizaje, comprensivo, de conocimientos temático- disciplinares.

Categorías conceptuales y Configuraciones didácticas

Hasta la aparición de *Aspects of the theory of syntax* (1965) de Chomsky, la preocupación de la Lingüística radicó en el estudio de las estructuras de las lenguas como productos susceptibles de ser descritos. La idea subyacente es que dicha descripción representa la organización de un sistema lingüístico ideal que no contempla la actuación del hablante.

Según Jakendoff (2010), la ya citada obra de Chomsky abrió el panorama de la Lingüística moderna al concebir a la estructura de las lenguas como un modelo de una estructura cognitiva en la mente del hablante. En función de ello, Chomsky distingue entre competencia y actuación. La competencia es el conocimiento que un hablante tiene de su lengua y, la actuación consiste en cómo el hablante ejerce el uso real de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1999).

Entre los factores que Chomsky atribuye a la actuación aparecen las limitaciones de la memoria, los desplazamientos de la atención, los errores, la distinción entre conocimiento y procesamiento, la entonación y cuestiones estilísticas.

Esta perspectiva que vincula al lenguaje con el conocimiento lingüístico que los hablantes tienen de la estructura de su lengua/ lenguaje, introdujo nuevas categorías conceptuales en el ámbito de la Psicología del Lenguaje y la Lingüística. Así, en *Fundamentos del lenguaje*, el ya citado lingüista Ray Jakobson, fundamenta la complejidad de la estructura lingüística del sistema de las lenguas en los niveles de combinatoriedad de las estructuras fonológica, sintáctica, semántico- conceptual y espacial (representacional) que conforman la oración. En otras palabras, ambos lingüistas refieren a la complejidad estructural del lenguaje desde concepciones biológicas, psicológicas y filosóficas, pero se diferencian en la fundamentación de las dos últimas concepciones con relación a la estructura lingüística del sistema de las lenguas y su representación en la mente de los hablantes.

Otras teorías psicolingüísticas relevantes del siglo XX, como el Constructivismo y los Enfoques socio-culturales de Vigotsky-Luria, radican la complejidad del lenguaje en sus aspectos psicológicos y funcionales, con grados de complejidad diferente según remitan a la oralidad o la escritura.

Consecuentemente, en la actualidad, la caracterización del lenguaje como objeto epistemológico comprende su complejidad estructural, cognitiva y comunicativa y la posibilidad de abordar su estudio en tanto complejo sistema representacional y metarepresentacional de la estructura de las lenguas, habilidad socio-cognoscitiva y sistema de comunicación (Rivière, 2003).

¿Cómo referirnos, didácticamente, a esta complejidad epistémica de las teorías del lenguaje?

Una alternativa proviene de “Las narrativas” para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación ⁴⁷ que revisan, entre otros saberes, el papel de los textos y discursos escritos. Por ello, planteamos nuevos interrogantes de investigación, ¿porqué y cómo los textos-discursos se constituyen en puentes articuladores *en* y *para* la construcción del vínculo entre teorías lingüísticas y enseñanza de la Lengua?

La respuesta presupone la revisión de la categoría conceptual de “texto-discurso” en la Lingüística y la Enseñanza. De acuerdo con la historiografía lingüística recordemos que hacia 1960, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso inician el estudio de los textos-discursos como categorías lingüísticas superiores a la oración. Ambas disciplinas evolucionaron de concepciones disciplinares estructuralistas y gramaticales, a las actuales concepciones cooperativas, inter y transdisciplinarias, donde los textos-discursos asumen la complejidad estructural-representacional, socio-cognitiva y comunicativa del lenguaje (De Beaugrande y Dressler, 1997; De Beaugrande, 2002; van Dijk 1998; 2001, 2008, 2011).⁴⁸

Por su parte, las Narrativas de la enseñanza consideran el papel de los textos-discursos como parte del saber pedagógico sobre los contenidos y de los buenos relatos de la enseñanza y la práctica docente (Litwin, 1997; McEwan, H. y Egan.K., 2005). Aquí el concepto de texto es

⁴⁷ McEwan, H. y Egan.K. Comps.(2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

⁴⁸ De Beaugrande (2002), propone el término *discursivismo* para describir o analizar la textualidad de un texto o discurso como parte del corpus lingüístico que comparten la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso.

abordado desde su complejidad socio-cognoscitiva, representa un “tipo” o modo de pensamiento (Bruner, 1988), y el proceso-producto a partir del cual se adquieren, transmiten y difunden los conocimientos. Tal como su nombre lo indica, las Narrativas para la enseñanza apelan a la función epistémico-educativa de los relatos, a la tradición latina del término “narrativa” que independientemente de la disciplina o tradición académica, refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades para construir una historia.

Gudmundsdottir (2005), distingue dos áreas, en el campo de la Educación, donde las narrativas aparecen como estructura organizativa: la enseñanza de los contenidos (incluye la organización del currículum) y la investigación educativa.

Cabe, entonces, una nueva pregunta, ¿cómo se configuran los relatos de enseñanza sobre las teorías lingüísticas?

En investigaciones anteriores (Lizarriturri, 2010, 2013), la revisión de los currículums para la enseñanza de Lengua, en nuestro país, en el nivel medio, desde 1976 hasta la sanción de la actual Ley Nacional de Educación, 2010, nos permitió narrar la evolución socio-histórica del concepto “Lengua” y, el de su didáctica. Precisamente, la Didáctica de la Lengua acusa como rasgo caracterizador la consideración implícita, elíptica, y sobreentendida de las teorías, enfoques y perspectivas lingüísticas y discursivas que la constituyen. Este rasgo también emerge como característica en los programas para la formación lingüística-docente, de nivel terciario y universitario que estamos analizando y, notablemente, en los materiales didácticos.

Las elisiones y sobreentendidos acerca del marco teórico-conceptual desde el que se configura el discurso didáctico sobre la enseñanza de las nociones de, lenguaje oral y lenguaje escrito, texto y

discurso, tipos textuales y géneros discursivos, producción⁴⁹ de textos y géneros discursivos, lectura y escritura de textos y géneros académicos, entre otras, que se vinculan con la temática que exponemos, se tornan reveladoras de una elisión que las contiene y subsume solapadamente: la estructural-representacional del sistema de la/ lengua/s.

Otra manera de contar⁵⁰ O La escritura como estrategia didáctica

Voy a abandonar, momentáneamente, el estilo académico de escritura del género “ponencia”, para introducir mi narrativa personal sobre la escritura del presente título. Primero, casi automáticamente, al escribir el último párrafo del apartado anterior, acudió a mi mente el título “La escritura como estrategia didáctica”, en sintonía con la progresión temática del trabajo y con el título y propósito central del proyecto de investigación “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior.” Estaba transcribiendo y pensando cómo conectar la hipótesis del proyecto de investigación, con lo hasta aquí expresado, cuando mi hermana me acerca amorosamente un mate y me pregunta cómo voy con el trabajo, porque había visto mi desvelo la noche anterior. Le hablo de mi falta de “inspiración”, del bloqueo que experimento para escribir desde el año pasado, que no puedo pasar de dos o tres páginas sin repetirme, bueno lo que todos sabemos que ocurre alguna vez ante la demanda académica de la página en blanco... interrumpe mi hermana y dice:- “Acordate de lo que cuenta Berger en *Un pintor de hoy*, de su momento de quiebre personal cuando se tiraba al piso esperando

⁴⁹ El término producción se asocia con textos escritos y procesamiento de la información.

⁵⁰ Título del libro de John Berger y Jean Mohr, (2013) Barcelona, Gustavo Gili.

que aparecieran ideas creativas y pasaban los días y no podía pintar... es el momento en que decide dejar la pintura para “abrazar” la escritura”.

Seguimos hablando de nuestro admirado John Berger, del que compartimos y atesoramos sus obras traducidas al español y de cómo, por distintas razones personales, guía nuestras pasiones vitales. En el acto mi mente repasó los títulos de las obras de Berger que leo y releo porque como dice el refrán popular -que repetía nuestra abuela- son las que “me vuelven el alma al cuerpo”: *Aquí nos vemos; El cuaderno de Bento, Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos; Siempre Bienvenidos; El toldo rojo de Bolonia; Un hombre afortunado...* Simultáneamente, en el entropiso mental- parafraseando a Piaget y a Susana Barco-, reflexionaba sobre la escritura de Berger, mi obsesión por rastrear la evolución de su escritura, su oficio artesanal de escritor que en sus últimos libros mixtura géneros estéticos (fotos, dibujos, pinturas, poesías), y consolida un estilo discursivo que denota el pulido constante del lenguaje para llegar a su esencialidad, a lo decible de lo indecible.

“La bendición del lenguaje es que es potencialmente completo; tiene la potencialidad de contener en palabras la totalidad de la experiencia humana, todo lo que ha ocurrido y todo lo que pueda ocurrir. Incluso deja espacio para lo indecible...”

(Berger, 1986; p.100).

Retomo la escritura en el estado de la “Dialéctica del canguro cojo”⁵¹, saltando de un cuadro- texto- libro a otro-, para escribir en paralelo a este trabajo un relato personal, inspirado por supuesto en

⁵¹ Gómez de Lora, Ch. (2006) en Berger, J. y Camino, M. (2006) *Como crece una pluma 199-2005*. Madrid, Ediciones Exposiciones

la escritura de Berger. Las ideas, las reflexiones y los conceptos se mezclan y superponen en mi mente, hasta que me sorprende preguntándome, ¿qué se me hace difícil, muchas veces, *indecible* con relación a la enseñanza de la escritura? También recapacito en que esta pregunta, desde las tradiciones de las Narrativas de la enseñanza y el aprendizaje, puede ser una “buena” pregunta didáctica (en el sentido de la “buena enseñanza” de Litiwin, 1996, 2008), y una buena pregunta, tal vez, para trasladar a los docentes y estudiantes de los profesorado de la UNVM., en el marco de nuestras investigaciones sobre las configuraciones didácticas.

Pero, ¿qué contesto sobre mis dificultades para enseñar a escribir? Nuevamente, Berger, me auxilia para responder que mis dificultades se vinculan con la generación de propuestas didácticas inquietantes que guíen el empleo del lenguaje cuando escribimos. Más aún, mis dificultades se acrecientan cuando se trata de enseñar a escribir textos académicos, por la distancia que generan estos textos entre el estilo discursivo que requieren y la subjetividad narrativa del escritor-autor-alumno. Esa distancia puede observarse si reescribo este ítem en el estilo discursivo del género ponencia, lo que ejemplifico seguidamente:

Los antecedentes reseñados fundamentan la importancia de enseñar a la escritura como sistema metarepresentacional, lingüístico-cognitivo, comunicativo y socio-cultural, dada su significación para el desarrollo de los procesos de reflexión metalingüísticos y metacognitivos, necesarios para la producción de los diferentes discursos y textos propios de la cultura universitaria.

En tal sentido, nos proponemos desarrollar una propuesta didáctica que guíe la organización y comprensión del sentido textual

a partir de la función léxica, sintáctica, semántica, pragmática y representacional que desempeñan las categorías lingüísticas que conforman la complejidad estructural del sistema de la lengua (Ciapuscio 2009; De Beaugrande, 2002, De Beaugrande y Dressler, 1997; Jakendoff, 2010; Van Dijk, 2001).

Este propósito central de nuestras investigaciones conlleva otros dos problemas de investigación: a) la selección de una metodología acorde para su realización y posterior evaluación y b) la selección de un estilo escriturario que registre las fases de la investigación y los procesos vivenciados por los investigadores que la integran. En este punto, se entrecruzan las perspectivas teórico-metodológicas de las Ciencias del Lenguaje y la Didáctica de la Lengua y las Narrativas personales y sociales de investigación.

Me abandonan las palabras, aunque tengo claro según el bosquejo de mi esquema de escritura, que debo proseguir con la incorporación de la tercera y cuarta fase del proyecto de investigación..., ¿qué elijo como voz enunciativa para continuar?, ¿la primera persona del singular o del plural que proponen las Narrativas de investigación?, o, ¿la impersonalidad de la tercera persona del discurso académico? ¿Cómo explico y conecto la relación del análisis de los escritos de los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura, de la UNVM, con la temática de la investigación y la elaboración de materiales didácticos, para la enseñanza de la escritura en el nivel superior?

Opto por mixturar estilos de enunciación, de discursos y, sobre todo, por recordarme que a lo largo de mi vasta experiencia docente, aún resuena en mis oídos un pedido permanente de los estudiantes: claridad y amenidad en el relato explicativo acerca del fun-

cionamiento de los componentes del sistema lingüístico. (Paréntesis deliberado para leerse como comentario al margen, ya que lo que acabo de escribir me recordó que esta premisa me ha valido el apodo de “Sonis”, por parte de una de las integrantes del equipo de investigación, el año que cursó Lingüística del Texto y Análisis del Discurso y Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la UNVM).

Opto por “decir” y “escribir” que el sentido de las ideas que queremos expresar tarda en aparecer sobre la superficie de la página, porque antes de materializarse como finalmente las escribimos, tuvimos que “restregarnos”⁵² varias veces en cada palabra del lenguaje, para discernir la elección de un modo y tiempo verbal, la precisión o ambigüedad de un sustantivo, la necesidad o innecesariedad del adjetivo, la contundencia pronominal y preposicional y, la lista de elecciones se extiende a los conectores, la sintaxis y la semántica oracional y el sentido total del texto.

Opto por comentar que las elecciones anteriores representan procedimientos y estrategias lingüísticas, metalingüísticas y metacognitivas, que en el caso del análisis de los escritos de los estudiantes, de los últimos cursos del Profesorado en Lengua y Literatura, de la UNVM., nos permitieron reconstruir sus procesos de escritura y planificar propuestas didácticas.

Opto por transparentar y transparentarme que la escritura como estrategia didáctica es un proceso en continua construcción, que cobra vida social, educativa y cultural en cada una de las propuestas y actividades de escritura que editamos con los estudiantes y equi-

⁵² Término utilizado por John Berger para referirse a la diferencia entre el baile, el dibujo y la escritura narrativa en *El cuaderno de Bento*.

pos de investigadores, en forma gráfica o electrónica, especialmente en esta última a través del correo electrónico, facebook, y Blog de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Dos modos de contar “Cómo se construye una pluma⁵³”

“... si nos imagináramos los relatos que se están narrando de un extremo a otro del mundo esta noche y consideráramos sus resultados y sus desenlaces, encontraríamos, creo yo, dos categorías principales: aquellos cuya narración hace hincapié en algo esencial que está oculto, y aquellos que hacen hincapié en lo que se revela.” (Berger, 2011; p. 80).

Engarzo en la secuencia del final para los relatos que escribe Berger, los dos finales que mi razón e imaginación deciden:

Final escrito: las teorías del lenguaje hacen hincapié en algo esencial que está oculto, y las teorías de la enseñanza de la Lengua hacen hincapié en lo que se revela.

Final gráfico-metafórico: las imágenes **“mensajero”**, carboncillo y pluma sobre papel, página 60, y **“verbo”**, tinta china y carboncillo sobre papel, página 72, del libro de Berger y Camino, *Como crece una pluma 1999-2005*, nos interpelan de manera indecible e indeleble. La primera, sobre la arqueología, oculta, de la escritura. La segunda, en la revelación de la arqueología escrituraria como manifestación de la necesidad humana de contar y explicar, con el lenguaje.

⁵³ Alusión a la ya citada obra de John Berger y Marisa Camino.

Bibliografía

- Berger, J. y Mohr, J. (2013) *Otra manera de mirar*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Berger, J. (2012) *El cuaderno de Bento*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Berger, J. y Camino, M. (2006) *Como crece una pluma 1999-2005*. Madrid, Ediciones Exposiciones.
- Berger, J. (1986) *Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos*. Madrid, Herman Blume.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Camps, A. (Coord.) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- Camps, A. y Millan, M. (Comp.) (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Ciapuscio, G. (2009) *De la palabra al texto*. Buenos Aires, Eudeba.
- Chomsky, N. (2005) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, Cambridge, The MIT. Versión en español, Chomsky, N. (1999) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, Gedisa.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- De Beaugrande, R. (2002) “La teoría y la práctica en los estudios discursivos: Lingüística del texto y Análisis del Discurso”, en *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio*. Memorias. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Gudmundsdottir, S. (2005) “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jakendoff, R. (2010) *Fundamentos del lenguaje. Mente, significado, gramática y evolución*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1996) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Barcelona, Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

- Lizarriturri, S. (2010) " Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico- explicativos". Tesis de maestría, publicación electrónica en:
<http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/898>.
- Lizarriturri, S. (2013) -"El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua" en *Didáctica General y Didácticas Específicas. La complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María, Universidad Nacional de Villa María. En prensa.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Rivière, A. (2003) "Teoría de la mente y metarrepresentación", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo M., y Marichalar, I. (eds.) Ángel Rivière, *Obras escogidas*. Volumen I. Madrid, Panamericana.
- Van Dijk, T. (1998) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2001) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. (2006) "De la gramática del texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica", página web de ALED, versión 2.0., diciembre de 2006, Universidad de Pompeu Fabra, Barcelona.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011) *Sociedad y discurso*. Barcelona, Gedisa.
- Vigotsky, L. (1999) *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires, Fausto.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Madrid.

Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender a objeto ensinado

Elvira Lopes Nascimento
(UEL)⁵⁴

Introdução

Inserida em uma perspectiva histórico-cultural que concebe o desenvolvimento humano como processos de transformação que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, descontinuidades e rupturas (OLIVEIRA, REGO, AQUINO, 2006), tenho buscado compreender até que ponto as minhas ações colaborativas articuladas a um curso de formação contínua de professores contribuem para abrir espaços de desenvolvimento no sentido da eficiência que Clot e Fajta (2000) denominam como *desenvolvimento do poder de agir*.

Com base em Vygotsky (2003) e pensando na formação profissional de adultos, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento se caracteriza pela reorganização do funcionamento psíquico constituindo “zonas de desenvolvimento potencial” (Bronckart, 2013), surgem indagações que me instigam a buscar respostas: Quais seriam as condições para essa reorganização? E em quais condições, na formação continuada de professores, essa reorganização psíquica se revelaria efetivamente desenvolvimental?

⁵⁴ Docente associada à Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. elopes@sercomtel.com.br

Em suas reflexões sobre as condições de emergência da consciência, Vygotsky sustentava que a questão do desenvolvimento devia ser posta simultaneamente em termos de continuidade e ruptura, ou seja, na passagem do externo para o interno em que emerge a contradição, a tensão, o conflito com aquilo que constitui uma organização psíquica anterior. Entretanto, como enfatiza Bronckart (2013), os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que eles geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento. Assim, o “desenvolvimento do poder de agir” a que se referem Clot e Fajta (2000) implica para o formador de profissionais “a identificação dessa “zona potencia” de eficácia, a porta que se abre para que o formador proponha os elementos que lhe parecem exploráveis.

A questão fundamental para as minhas reflexões é a de que, se em Vygotsky temos que o desenvolvimento procede da apropriação e da interiorização da linguagem, se pensarmos no contexto de intervenção formativa de adultos (onde se dão as minhas intervenções formativas), a linguagem em situação de trabalho profissional assume o papel primordial na tomada de consciência do profissional sobre si, sobre o seu próprio agir, sobre o agir do seu aluno, o que culminaria com a ressignificação das suas ações e o redimensionamento da sua aula.

Tenho encontrado contribuições relevantes para o enfrentamento dessas questões a partir dos estudos que concebem o trabalho educacional como integrante de um gênero de atividade (SAUJAT, 2004; FAJTA, 2004), nas investigações baseadas nos trabalhos de Clot e Fajta (2000), nas investigações dos pesquisadores fundamentadas nos aportes do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008) e nas in-

investigações de Bucheton (2013) sobre o agir profissional e os gestos profissionais ajustados aos contextos educacionais. Os conceitos advindos desse quadro teórico e metodológico me ajudam a ampliar a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos professores em formação continuada que participam do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE no estado do Paraná (2009). Nas entrevistas iniciais, quando solicitados a falar sobre o seu agir profissional, esses professores apontam para modos de fazer estabilizados, modos de ação tidos como comuns ao ofício, mas também relatam que há práticas que consideram inovadoras, mas que não conhecem, ou que conhecem pouco. Os modos adequados de agir, reagir, obrigações, prescrições que esses profissionais dão a si mesmos, constituem um conjunto de noções elaboradas a partir da noção de gênero de discurso de Bakhtin que apontam para o reconhecimento de um fazer coletivo que constitui o gênero de atividade. Para Clot (2002), manter essa gênero vivo implica cultivar a história coletiva da profissão, da precariedade de condições, da lógica de responsabilização individual do professor pelo fracasso ou sucesso dos alunos. Assumir essa tese implica focalizar a relação entre as atividades do sujeito em formação, os textos e discursos. Nesse sentido, busco aprofundar a reflexão sobre a interação entre linguagem, pensamento e agir humano ao estimular os profissionais em formação a refletir sobre o trabalho e a tomar consciência do agir, dos gestos para os alunos e as suas repercussões na situação de trabalho. A hipótese que me norteia é a de que as tomadas de consciência do agir na situação de trabalho podem ser um instrumento potencial de desenvolvimento das capacidades de ação profissional quando detectadas em situação de autoconfrontação do agir gravado em vídeo.

1. Pressupostos metodológicos

Coadunada aos preceitos da Linguística Aplicada, a pesquisa se configura como qualitativa-interpretativa de natureza etnográfica caracterizada pelo uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva, a análise de documentos e a ênfase aos processos. Analisei os documentos referentes ao processo formativo oferecido pelo PDE-PARANÁ e efetivado pela UEL; entrevistei e apliquei questionários aos sujeitos envolvidos; em sala de aula, observei os valores, os hábitos, as práticas e os comportamentos das professoras PDE, fazendo anotações, filmando aulas em áudio e vídeo, no contexto da parceria entre o Programa e a Universidade e, principalmente, nas aulas de três professoras PDE. Com Bronckart (2006, 2008) e Machado (2004) defendo que é por meio da interpretação da linguagem empregada em textos produzidos sobre o trabalho, bem como a empregada antes, durante e depois do trabalho, que as ações e o desenvolvimento humanos são apreendidos e compreendidos. Nessa perspectiva, os textos que constituem o *corpus da pesquisa* formaram dois grandes grupos.

O primeiro grupo é o dos textos produzidos sobre o trabalho do professor, de autoria das instituições promotoras do PDE-PARANÁ e de professores que atuaram como formadores no Programa, uma vez que parto do conceito de Bronckart (2006, p. 137) de que para ser possível compreender aquilo que é específico no funcionamento humano “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”. No segundo grupo, foram

reunidos os textos produzidos pelos professores PDE, sujeitos empíricos da pesquisa, textos produzidos durante o período da participação deles no PDE-PARANÁ. Os textos deste grupo resultaram na constituição de três subgrupos, a saber: textos produzidos pelas professoras sujeitos da pesquisa antes do trabalho em sala de aula, ou seja, produzidos antes da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, momento considerado ação pedagógica propriamente dito, texto das entrevistas abertas e de instrução ao sócia; textos planejadores do agir, Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e Produção Didático-Pedagógico (PDP); textos de diários produzidos diariamente durante a implementação do PIP e textos das transcrições de áudios gravados em vídeo das aulas de implementação do PIP.

Nos áudios gravados em vídeo busco localizar certos momentos do trabalho real de implementação do PIP e identificar gestos fundadores do coletivo de trabalho. Também busco identificar os gestos que indiciam o ajustamento, a adaptação, reconcepção das prescrições em função da situação particular e das representações de professores sobre o contexto das atividades. Os gestos profissionais passam a ser o meu objeto de pesquisa pelo qual articulo um diálogo com conceitos de campos teóricos distintos, nos quais se inscreve a relação pensamento, ação, linguagem, recursos materiais e semióticos para o agir, transposição didática e objeto de ensino e aprendizagem.

2. Os gestos profissionais na abordagem da autoconfrontação

Na abordagem de Clot (2006, p. 228), a noção de gêneros de enunciados bakhtiniana é ampliada para gêneros sociais da atividade de

modo a abarcar, não apenas gêneros de enunciados, mas também “gêneros de técnicas” configurados em gestos corporais que fazem a ponte entre a operacionalidade dos recursos materiais disponíveis e os modos de agir e de pensar de um meio social. Assim, na abordagem do autor, um gênero diz respeito tanto às atividades técnicas e corporais quanto às atividades linguageiras. O gênero social da atividade retém a memória das regras implícitas que o tramam e é, ao mesmo tempo o instrumento técnico e psicológico desse meio de vida. Os gestos profissionais constituem índices de operacionalidade para os que os acionam nas práticas educacionais e englobam “o inventário, arquivos de técnicas, de saber-fazer, de conhecimentos que trazem a marca das práticas. São representações rotuladas de uma história semiótica, de um saber reconhecido, de um profissionalismo afirmado” (ALIN, 2007, p. 1). A noção de gestos permite identificar o gênero social da atividade do professor e os modos de realização desta atividade (GAL-PETITFAUX (2007).

Os gestos apontam para uma “matriz do agir profissional” onde se entrelaçam pensamento e atividade, relação em que distingo quatro possibilidades de análise: a) os gestos linguageiros e multimodais relacionados à postura enunciativa do professor; b) os gestos de colocação em cena dos saberes que invocam os processos de institucionalização dos saberes; c) os gestos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas interações com a situação de ensino-aprendizagem; d) os gestos que se revelam como ação ética em uma determinada sala de aula, centro de emanção de valores emergentes em um tempo e lugar.

Nesse cenário de pesquisas sobre gestos, os termos que os designam também variam: alguns utilizam *gestos profissionais*; outros,

gestos do professor, outros ainda, *gestos didáticos fundadores*, *gestos de ajustamento* e *gestos didáticos específicos*. A noção de gestos profissionais nos leva a perceber que não se trata apenas de conceber *gesto* como meros movimentos corporais, mas de compreendê-los “como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor” (JORRO, 2006). Em síntese, não se trata de pensar separadamente a didática e a pedagogia, assim como a conduta do professor e dos alunos.

Para Bucheton (2012), trata-se de observar as maneiras diversas como os professores agem, adaptam-se aos diversos contextos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos. Nesse sentido, argumento a favor de uma compreensão dos dispositivos envolvidos na formação de professores, o que implica observar tanto a realização dos gestos, quanto a atualização e reinvenção a que eles estão sujeitos, conforme a dinâmica e especificidade da situação. O gesto é indicador de movimento discursivo que se direciona a outrem, o que traduz a dimensão pragmática do trabalho do professor que, a partir de Volochinov ([1930]2013) vejo como essencialmente dialógica e permite, dialogicamente, a criação e recriação.

Os gestos do professor configuram múltiplas ações pelas quais assume a pilotagem do enquadre geral da lição; presentifica, delimita, institucionaliza, explica, compara, analisa etc os objetos de estudo. Nesse sentido, o modelo dos gestos profissionais proposto pela equipe de Bucheton (2008; 2009; 2011) é composto de cinco macropreocupações a partir das quais se estruturam as ações no gênero da atividade que se apoia na cultura profissional coletiva (CLOT, 2006, p. 37). Bucheton (2012), apresenta uma multiagenda

em que as macropreocupações constituem a base que dá suporte à arquitetura complexa dos gestos que constituem o referencial cognitivo fundador do metiér.

Entretanto, ainda que a agenda das macropreocupações seja fundadora do coletivo de trabalho dos profissionais da educação, as condições concretas de realização do trabalho fazem emergir o diferente, criado pelo imprevisto, o que repercute na renovação das técnicas e modos de agir do professor que se depara com a heterogeneidade dos alunos, dos materiais disponíveis e de gêneros para multiletramentos (MELO e ROJO, 2014). O modelo da multiagenda proposto por Bucheton e sua equipe e sintetizado na figura a seguir, compreende um tipo de gramática elementar dos gestos profissionais combinados nas cinco preocupações centrais que se articulam ao objeto de saber e técnicas de operacionalização dos recursos materiais e semióticos:



A modelização do agir pelo poder integrador das macropreocupações do professor proposta por Bucheton (2014), constitui um instrumental analítico com critérios bem definidos que me ajudam a mediar as diversas semioses /reconfigurações languageiras e cognitivas que são operadas na dinâmica da aula, contribuindo para que o formador e o professor em situação de autoconfrontação interpretem e compreendam o agir, o dizer e o pensar no momento da ação, o que pode contribuir para a definição de possíveis ajustamentos nos gestos profissionais que as macropreocupações fundamentam.

No curso de uma situação de ensino, a força investida a uma macropreocupação evolui, se modifica em função da (co)construção do saber pelo professor e alunos. Por exemplo, o indicador da macropreocupação de *atmosfera* pode apresentar um valor 9 (em uma escala de 0 a 10) por incitar, animar, seduzir os alunos para que “entrem” na tarefa que introduz uma sequência didática, no momento de “apresentação do projeto de comunicação à classe” (Schneuwly e Dolz, 2004) e, depois, nas tarefas dos módulos subsequentes ser negligenciada pelo professor, o que pode tornar os alunos apáticos e pouco envolvidos com as tarefas. Quanto à *pilotagem*, esta pode estar associada a um indicador do tipo “consigna” se o professor apresenta os comandos da tarefa que os alunos devem realizar. Da mesma forma, o valor atribuído a cada uma das demais macropreocupações pode ser alto ou baixo dependendo do esforço do professor para criar uma situação de ensino. Nesse sentido adoto um “indicador de força” em uma escala de zero a dez para ajudar o professor a avaliar e autorregular o seu esforço, fazendo delas instrumentos potenciais para o seu desenvolvimento profissional.

Entre o trabalho prescrito e o trabalho real: a abordagem do gesto profissional

As questões que nortearam as análises do conjunto de dados aqui apresentados estão relacionadas ao objetivo maior da pesquisa que é o de compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista as disputas entre teorias, prescrições oficiais, auto-prescrições e métodos de ensino. Conforme Daniellou (2002), são distintas as prescrições descendentes, vindas da estrutura organizacional oficial e prescrições descendentes, vindas das regras e modos de fazer do coletivo de trabalho. No caso dos professores articulados ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Paraná, o Projeto de Implementação Pedagógico –PIP, elaborado pelos próprios trabalhadores atua como texto autoprescritivo do agir docente.

No diálogo entre os enunciados/textos que prescrevem os saberes, competências e capacidades para o exercício da docência; entrecortado pelo diálogo permanente entre os saberes experienciais contidos na bagagem de vida do professor, busco respostas às questões que emergem de dois campos de observação dos gestos:1. Quais gestos profissionais aparecem no trabalho real de implementação de uma sequência didática com foco em gênero textual? 2. Quais gestos didáticos de ajustamento são acionados no trabalho real em que se dá a transposição didática do gênero de texto selecionado para o trabalho didático? Sob quais dimensões do objeto eles se materializam? Sob quais formas eles se apresentam? Quais sentidos e efeitos de sua ação pedagógica são tomados como momentos de autocrítica e autorregulação?

O desenvolvimento desta pesquisa compreende quatro movimentos: 1^a). a análise dos textos oficiais prescritivos do PDE no que

diz respeito à elaboração do Projeto de Implementação Pedagógica -PIP; 2ª) a elaboração do PIP como texto autoprescritivo do trabalho; 3ª). a implementação do projeto na escola e os diários do cotidiano vivenciado pelos professores; 4ª.) o trabalho realizado, observado na sala de aula e gravado em vídeo, do qual são retirados recortes da ação delimitados pelo objeto de ensino por meio do método de autoconfrontação. Neste texto, os dados que utilizo são emergentes do quarto movimento da pesquisa (de implementação do projeto na escola), registros de aulas e transcrições de cenas das autoconfrontações, gravadas em vídeo e congeladas em momentos estratégicos.

Como mediadora dos encontros elaborei a tabela a seguir como instrumento que me permitisse organizar os encaminhamentos para observação e análise dos dados. A tabela sintetiza alguns dos critérios adotados para a análise do agir em sala de aula que me permitiram mediar as autoconfrontações de uma das professoras e, assim, abrir caminhos para a sua reflexão sobre a ação vivida no contexto de sala de aula. Essa professora tornou-se ela mesma observadora exterior das atividades desenvolvidas durante os módulos de implementação do Projeto de Implementação Pedagógica - PIP 1: “Crônicas da minha cidade.

Tabela 2: Critérios para a mobilização de atos reflexivos nas autoconfrontações ao agir

Objeto de saber: Técnicas		Sequência didática: crônica literária	
Macro-preocupações fundadoras do métier:	Gestos profissionais	Indicador de força Escala: 1 a 10	Gestos de ajustamento ao contexto singular da aula: procedimentos, materiais, técnicas.
PILOTAGEM	Presentificação do objeto de ensino		
	Delimitação do objeto de ensino		
	Formulação de consignas		
	Apresentação de dispositivos didáticos		
	Gestão do tempo		
	Gestão do espaço		
TESSITURA	Apelo à memória		
	Articulações intradisciplinares		
	Articulações interdisciplinares		
APOIAMENTO	Diagnóstico de dificuldades para a realização da tarefa;		
	Monitoramento		
	Mediação instrumental		
ATMOSFERA	Atitudes e comportamentos próprios frente a diferentes situações		
	Manejo da turma negociação de problemas gerados por conflitos		
	Procedimentos de preservação das faces/ polidez/ modalização dos enunciados para atenuar formas autoritárias		

O momento da transposição didática do gênero textual materializa o trabalho real durante os módulos de implementação do PIP. Para isso a professora conta com o “guia” autoprescritivo do trabalho, o Caderno Pedagógico (resultante do PIP). Esse dispositivo didático longamente planejado será validado na escola (pelos demais professores, pais e coordenadores escolares) e retextualizado/reconfigurado nos gestos de ajustamento à realidade contextual e cognitiva dos alunos. O espaço deste texto me leva a restringir o foco no módulo 1 da sequência didática do PIP 1: “Crônicas da minha cidade”. A tabela 3 evidencia duas colunas: na da esquerda, apresenta-se o passo a passo da organização do trabalho na forma como foi prescrito no PIP; na coluna da direita, a organização passo a passo da forma como a professora organiza e desenvolve o trabalho na real situação de sala de aula. A visualização das duas colunas na tabela me permitem traçar um panorama comparativo entre o trabalho prescrito e o trabalho real implementado pela professora:

	O trabalho planejado no PIP	O trabalho real: realizado e impedido
Módulo 1 da sequência didática: “crônica”	<p>A crônica se apresenta como um gênero da criação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de crônicas pelos alunos -Discussão sobre a característica discursiva das crônicas: narrativas - O tema das crônicas: o olhar sobre o cotidiano - Levantamento dos temas nas crônicas apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de crônicas em voz alta: tarefa realizada. - Discussão sobre o tipo de discurso predominante: tarefa realizada - Apresentação de temas trazidos pelos alunos a partir do passeio pela cidade: tarefa não realizada - Trabalho improvisado: substituição da tarefa pela apresentação do vídeo com o hino e imagens da cidade - Tarefa não realizada: o vídeo travou.

	- Os temas da minha cidade: passeio pela cidade em busca de temas	- Trabalho improvisado: lista, na lousa, de lugares bonitos da cidade lembrados pelos alunos.
--	---	---

Tabela 3: O trabalho prescrito no PIP e o trabalho real no Módulo 1 da SD

A autoconfrontação ao vídeo do Módulo 1:

O material audiovisual permitiu seções de diálogos e reflexões que ocorreram nos momentos de autoconfrontação simples. Na presença da pesquisadora e mediadora, a prof^a se vê realizando gestos profissionais para dar tessitura ao seu agir. Entretanto, os obstáculos para a realização a levam a ajustar a tarefa de modo diferente: desvia-se do trabalho planejado ao perceber que os alunos estavam “desligados” da atividade. Sai da sala por alguns minutos e volta com o vídeo para ser colocado na TV Pendrive - disponível na sala de aula. Segue a transcrição do diálogo entre prof^a e mediadora, na autoconfrontação com as cenas do módulo 1 gravadas em vídeo (disponíveis no acervo deste projeto):

Mediadora: *Nesse momento ... Você consegue identificar os recursos para agir nessa situação com os alunos? O que você pretendia fazer... o que resolveu fazer para chegar nos objetivos que tinha planejado?*

Prof: *bom... eu estou vendo aí... a gente já tinha lido várias crônicas ... eu comecei essa aula recapitulando o que a gente tinha visto ... vimos Rubens Braga ... lemos uma crônica dele. Eu vou fazendo perguntas para eles lembrarem que na crônica a gente conta, relata um fato bem simplesinho ... não tem um enredo complicado o tema é bem do cotidiano. Eu tinha pedido como tarefa de casa que eles trouxessem temas sobre a cidade. Eles tinham que*

passar ... dar uma volta e olhar tudo que servisse de tema para as crônicas ... mas eles não fizeram a tarefa de casa. Então eu tive de improvisar porque não tinha tema nenhum! E eles tinham gostado tanto da minha proposta ... quem não gosta de passar só olhando as coisas?

Mediadora: *Você acha que esse gesto de tecer, amarrar o saber de antes com o que você está construindo agora, vale a pena? É importante para a aprendizagem dos alunos?*

Prof.: *É muito importante sim... você falava isso no planejamento ... tem de amarrar aquilo que se está estudando com o que já foi estudado ... dar uma sequência amarrando ... senão vai ficando tudo solto na cabeça do aluno e ele esquece rapidinho.*

Mediadora: *Você encarou um problemão! Sem a tarefa de casa que eles deviam ter trazido você não tinha os temas das crônicas. Como você enfrentou esse problema? Que decisão tomou? Valeu a pena tomar essa decisão?*

Prof.: *Nada ... não consegui nada. Olha eu andando pela sala ... ninguém trouxe... eu pensei que pelo menos alguns iam pedir aos pais para dar uma volta de carro observando a cidade ... se alguns alunos tivessem trazido temas eu ia colocar em grupos... porque eles iam trabalhar melhor nos grupos. Mas olha aí ... ninguém se importou com a tarefa....*

A prof^a se dá conta dos impedimentos da atividade e aponta aquilo que não consegue realizar. Fica latente a sua crença de que o trabalho em grupo é a melhor estratégia para organizar a aula, deixando implícito o que já afirmara nas entrevistas iniciais “a postura do professor como transmissor do conhecimento e os alunos como receptores passivos, em silêncio, isso faz parte da didática tradicio-

nal”. O agir “tradicional” é rechaçado por ela (professora em formação no PDE) como ultrapassado, o que a deixa frustrada. Ela tenta inovar, mas os alunos não se integram à “proposta inovadora” que ela tenta propõe a eles. Ela fracassa ao tentar implementar gestos relacionados à criação da atmosfera na sala de aula, não consegue negociar a realização da tarefa que havia passado a eles forma arbitrária: gerou um conflito para ela e para os alunos (os “bons alunos” que não ficam indiferentes às tarefas de casa prescritas pela professora). A decepção da professora diante do desinteresse dos alunos em obedecer e aceitar o que a escola prescreve pode arrefecer a sua disposição para o trabalho e, repetindo-se por anos a fio certamente vai se transformar em desânimo, fadiga, adoecimento ou ... acomodação. Na situação de autoconfrontação ela partilha os dilemas do trabalho real dialogando sobre os modos de realizá-lo. Isso pode ajudá-la a compreender que o comportamento exposto nas imagens gravadas é uma dentre muitas outras possibilidades (VYGOTSKY, 2003), o que pode funcionar como um motor para impulsioná-la a buscar novos recursos para a ação.

Mediadora: *Você acha que poderia ter conseguido o seu objetivo de outra maneira?*

Prof.: *Vendo agora ... eu planejei assim...dá para ver que não deu certo... acho que eu devia ter pedido para eles trazerem fotos antigas da cidade... pedir para os pais os avós... fazer uma exposição na sala... outra coisa boa seria nós irmos ao Museu Histórico da cidade... é lá que a gente vê as coisas do passado...nessa cena aí eu estou quebrando a cabeça para pensar em estratégias diferentes...*

A mediadora capta a macropreocupação do *métier* profissional que consiste em dar o apoio às dificuldades diagnosticadas nos alunos: eles não conseguiram gerenciar a tarefa da consigna que havia sido proposta. O fracasso na pilotagem do fazer proposto a faz reforçar o monitoramento das dificuldades dos alunos, para isso ela pensa nos recursos que poderia ter acionado (fotos da cidade, postais, visita ao museu...). O seu gesto é o de apelo às articulações interdisciplinares como forma de implementar a tessitura dos saberes: uma visita ao museu desencadearia saberes sobre acontecimentos, pessoas ligadas à História da cidade, da região, do país...

Mediadora: *e o que você está vendo agora? O que está fazendo nesse momento aí no vídeo?*

Prof.: *nesso momento aí eu tive de improvisar de novo. Liguei a TV Pendrive e coloquei o hino. Eles gostaram muito ... tudo o que envolve tecnologia, imagem, TV, internet é com eles. Olha aí ... apareciam imagens da cidade enquanto o hino era tocado mas olha só dá pra ver aí que o vídeo do hino travou ... foi um aperto nessa hora... olha como eu fiquei nervosa ... eu não conseguia fazer nada ... olha como os alunos estão na algazarra também ... que bagunça!*

É flagrante o sentimento da professora resultante da comparação que fica implícita em seu enunciado: eles querem tarefas que mobilizem recursos tecnológicos; ela apresenta crônicas escritas no papel. A concepção de atividade realizada pelo sujeito postulada por Clot (2006b), pressupõe novas possibilidades para a criação do novo, o ajustamento, a adaptação, pois ela não é só produto do gênero da atividade, mas é também uma realização única do sujeito. Ao se deparar com um obstáculo para atingir o objetivo, ela “teve de

improvisar de novo”. A tomada de consciência do que devia fazer mas não conseguiu ocasionou a busca de novas formas de fazer, tornando-se potencialmente desenvolvimental porque “gerou em seguida uma reestruturação psíquica positiva” (BRONCKART, 20113, p. 104).

Mediadora: *olha lá! o que aquela aluna está fazendo? Ela não está olhando alguma coisa debaixo da carteira... o que será? O que você pensa sobre isso? Ela não está se importando com a aula!*

Prof: *Aquela menina ali no canto ... o que que ela tá olhando debaixo da carteira? O celular? Sei lá ... tá vendo? A gente quer fazer mas nada dá certo ... deu vontade de falar pra eles abrirem o livro didático e pronto ... chega de sequência didática... chega de crônica eles não se importam com crônicas literárias bonitas do Machado ... do Drumond ... a gente planeja e vira confusão porque as coisas não acontecem como a gente quer...*

A prof^a. coloca em cheque a realização do seu trabalho também em função das cobranças externas (dos pais, dos próprios alunos) que, por caminhos diferentes se referem à “incompetência”, do professor. Ela sofre por esse tipo de prática que visualiza no vídeo e avalia negativamente, ao mesmo tempo que expressa seus sentimentos de impotência diante dos obstáculos. Como afirma Clot (2006, p.77) “a vitalidade do gênero depende justamente desse debate”. A linguagem se torna o instrumento de trabalho da mediadora (formadora) e da prof^a. que age no sentido de promover o diálogo sobre a atividade real configurada nos gestos profissionais, procedimento metodológico que contribui para a tomada de consciência dos acontecimentos que envolvem a prática docente.

A fala da prof^a dá indícios da sua capacidade de avaliação - gesto de regulação do próprio agir -, implicado na pilotagem da atividade, ampliando, assim a mobilização de atos reflexivos. Ao revelar que “teve de improvisar de novo” diante do resultado frustrante, buscou o que Clot (2006, p.233) define como “novas mobilizações psíquicas, reconfigurando o objetivo”. Como postula o autor, a concepção de atividade realizada pelo sujeito pressupõe essas novas possibilidades para a criação do novo, assim como as improvisações que não são só produto do gênero da atividade, mas são também uma realização única do sujeito. No trabalho real, diante dos impedimentos à atividade autoprescrita no Projeto de Implementação Pedagógica que solaparam os gestos embutidos na macropreocupação de tessitura das atividades, ela “tirou da cartola” um modo novo de atingir o seu objetivo.

O que está implicado no gênero de discurso (BAKHTIN, 1979/2003) ou de atividade (CLOT, 2006) dessa aula apresenta, de um lado as forças de concentração que permitem a repetição dos gestos profissionais fundadores do trabalho educacional; de outro lado, demonstra a flexibilidade que permite a (re)configuração pela recriação e ajustamento à circunstância singular do contexto (como “formas ou tipos *relativamente* estáveis de ação humana”). Ao se deparar com as imagens de si durante o trabalho com os alunos, a prof^a fala do seu investimento para planejar a aula, articulando a sua ação à voz das prescrições oficiais (*a gente quer fazer..*) (*chega de gênero textual*) em confrontação com a voz dos saberes experienciais que lhe diz “use o livro didático e os alunos ficam quietos”.

O contato consigo mesma (VYGOTSKY, 2001) a fez assumir uma posição “fora de si”, o que lhe permite reconhecer-se na atividade e

interpretar o real, o que implica as possibilidades não realizadas, impedidas pela situação. Nesse procedimento metodológico de autoconfrontação a multiplicidade de fios dialógicos vão além da interação face a face com a mediadora, mas se realiza pelo intercâmbio de enunciados anteriores (internamente persuasivos como os da professora mediadora no curso de formação; autoritários, como os das prescrições oficiais para o PIP) e posteriores, ao tomar distanciamento da interação e antecipar julgamentos e avaliações externas sobre o seu agir (BAKHTIN, 1929/2005). Na autoconfrontação, ela vai sedimentando a sua capacidade de autoavaliação, gesto de autorregulação do agir que implica a mobilização de atos reflexivos mediada pelo formador.

Ao problematizar, nas autoconfrontações o sentido dos gestos, a prof^a. deixa entrever pontos de tensão entre as prescrições oficiais, o trabalho planejado no projeto PIP e as suas representações sobre o real da atividade. A mediadora localiza zonas de tensão e tenta coordenar diálogos para fazer com que essa tensão faça emergir zonas potenciais de desenvolvimento: da professora consigo mesma, com a mediadora e com os enunciados de outrem, em outros tempos e espaços. A mediadora se esforça para provocar nesses diálogos a emergência de posicionamentos conflitantes: por um lado, sobre o trabalho com projetos didáticos (cf. prescritos no discurso oficial); sobre a transposição didática de práticas sociais de referência e sobre alguns conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana (cf. os cursos específicos do PDE); por outro lado, os posicionamentos sobre os gêneros como megainstrumentos para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (cf. Schneuwly e Dolz, 2009) e, ainda, os saberes experienciais da própria professora, suas crenças, sua história de vida; os posicionamentos dos alunos que

desdenham das crônicas literárias e preferem a leitura de textos acessíveis no celular.

Nas sessões de autoconfrontação, a prof^a. identifica gestos profissionais para a pilotagem das atividades, a presentificação do objeto de estudo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009), a delimitação do objeto em módulos bem planejados e para a apresentação de dispositivos (a TvPendrive, o vídeo, o hino da cidade, crônicas diversas etc.); identifica também o seu esforço para oferecer consignas menos autoritárias e incrementar a atmosfera cordial da classe. Dessa forma, as tomadas de consciência sobre a reorganização do trabalho prescrito e do efetivamente realizado se materializa no diálogo com a mediadora nas autoconfrontações, deixando entrever indícios do diálogo tenso entre os recursos psicológicos que ela já dispunha e os recursos novos que lhe são propostos pela formação PDE - o que interpreto como uma reorganização mental potencialmente promotora de desenvolvimento profissional.

Considerações

Os diálogos durante as autoconfrontações evidenciaram tensões na implementação da sequência didática sobre crônicas. Os diálogos com a mediadora deixaram entrever dificuldades, apesar das auto-prescrições para a realização do trabalho as tomadas de consciência das tensões, rupturas e conflitos representaram formas potenciais de desenvolvimento. Fatores internos e externos ao contexto de trabalho, como a necessidade de formação (que segundo a prof^a. “é precária na formação inicial” e “melhor no PDE”), a falta de tempo e a precariedade dos recursos oferecidos pelo espaço escolar afetam a

elaboração de materiais alternativos ao livro didático. Entretanto, é o desinteresse e “falta de compromisso” dos alunos o que mais afeta a relação de afetividade com a sua profissão.

As reflexões demonstram ausências importantes no curso de formação contínua que têm sido repensadas em meu grupo de pesquisa, tais como as práticas de organização das tarefas em sequências didáticas; a resistência relacionada às prescrições; a importância de propostas de atividades fundamentadas em um quadro teórico e metodológico com foco no agir educacional e nos gestos profissionais. Sobretudo, temos repensado a importância do diálogo entre formador e professor formador durante e depois do trabalho realizado na sala de aula.

Referências

- ALIN, C. Les gestes professionnels: pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques. In: Actes du colloque analyse des pratiques en éducation physique et sportive. expériences marquantes et gestes professionnels. Clermont-Ferrand, mar., 2007. [CD-ROM]. Disponível em: <http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal_petit.pdf>. Acesso em: out. 2013. 2007).
- BAKHTIN, M. 1979. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, 4.ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.
- _____. O agir nos discursos. *Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2008

- _____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Luzia Bueno, Maria Angela Paulino Teixeira, Lopes, Vera Lúcia Lopes Cristovão (Orgs.). Gêneros textuais e formação de inicial: uma homenagem a Malu Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.85-109
- BUCHETON. D.. (Org.) *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Éditions, 2013.
- BUCHETON. D. ; DEZUTTER, O. (Éds.) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. *Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- BUCHETON. D ; JORRO, A. Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique. In: BUCHETON, D. (Org.). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Éditions, 2012. P.7-25
- BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.
- CHABANNE J-C. ; DEZUTTER, O. (Orgs.). Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Bruxelas: De Boeck, 2011.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n°. 4, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes, 2006.
- _____. Genres et instruments. In: CLOT, Y. (DIRETOR). Avec Vygotski. Suivi d'une note de Léontiev sur un séminaire de Vygotski. La Dispute: Paris, 2. Edição, 2002.
- _____. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 219-243.
- DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. Disponível em: www.ergonomie-self.org/documents/Aix-en-provence-2002/danielou.pdf
- DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. <http://tfe.-revues.org/index596.html> 03.02.2009

- FAITA, D. Mettre au travail lês genres de discours. Polifonia. Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, n.8, Cuiabá, Editora Universitária, 2004.
- _____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.
- FAITA, D. A noção de gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In:.
- GAL-PETITFAUX, N. Analyser les pratiques en Education physique et sportive: une entrée par le travail, l'expérience et les gestes professionnels. In: Actes du colloque analyse des pratiques en education physique et sportive. experiences marquantes et gestes professionnels. Clermont-Ferrand, mar., 2007. [CD-ROM]. Disponível em: <http://www.site.aeeps.org/IMG/pdf/gal_petit.pdf>. Acesso em: 9 out. 2010. 2007).
- JORRO, A. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs em question*. Bruxelles: De Boeck, 2000.
- MACHADO, A. R.; ; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77
- MOITA-LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.
- OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C.; AQUINO, J.R.G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. Pro-Posições (Unicamp), v. 17, p. 119-138, 2006.
- MELO, R.; ROJO, R. A Arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R.(Orgs.). Gêneros de texto/discurso e os

- desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-273.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2009
- SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres d'activité professorale. Polifonia. Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem, UFM, ano 7, n.8, Cuiabá, Editora Universitária, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. Repères, 2000. 22, p. 19-38.
- _____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes. 2009. P. 29-45.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes. 2009, p. 17-28.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes (Presses Universitaires de Rennes, collection "Paideia – Education, Savoir, Société"). Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (1930). A construção da enunciação e outros ensaios. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Perspectivas y desafíos de la investigación educativa en el área de la lectura y la escritura inicial

Susana Ortega de Hocevar

suhocivar@gmail.com

Instituto de Lectura y Escritura. Subsección Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.

Resumen

Esta ponencia estará centrada en la investigación en el campo de la lectura y escritura inicial, es decir, de la alfabetización, sus perspectivas y sus desafíos. En primer lugar se explicitarán las primeras investigaciones específicas del área, luego se efectuará un breve recorrido por las distintas disciplinas que han contribuido a la expansión de los estudios del campo en las últimas décadas, mencionando en todos los casos los debates o controversias más importantes entre investigadores. Se hará referencia a los principales aportes provenientes del campo de la Psicología desde la década del 80 a la actualidad como así también a los métodos de investigación. Se abordarán, además, las nuevas tendencias del siglo XXI, tales como la relación entre uso de la lengua y actividad metalingüística; las denominadas “innovaciones cooperativas” entre docentes e investigadores y la formación de redes o asociaciones destinadas a tener en cuenta los problemas comunes de la alfabetización en distintas partes del mundo. Finalmente se esbozarán los desafíos que se deben enfrentar en el siglo XIX.

Palabras clave: alfabetización, lectura, escritura, investigación educativa, perspectivas teóricas.

Introducción

El presente trabajo está centrado en la investigación en el campo de la lectura y escritura inicial, es decir, de la alfabetización, sus perspectivas y sus desafíos.

En las tres últimas décadas del siglo XX los trabajos sobre teoría, investigación y enseñanza de la lectura y la escritura tuvieron un incremento notable. En la primera mitad del siglo pasado la preocupación por este campo era eminentemente práctica. Al respecto Dubois (2006, p. 61) afirma:

Era preciso hallar una solución al problema de la deficiencia en la enseñanza, y el camino escogido para ello consistió en considerarlas como habilidades susceptibles de ser divididas en sus partes componentes –o subhabilidades- que podían ser aprendidas siguiendo un orden creciente de dificultad.

Esta conceptualización condujo a la famosa “querrela de los métodos”, magistralmente descrita por Braslavsky (1962) ya que la solución se limitó a encontrar el mejor método para enseñar a leer y escribir. Debemos recordar que esta polémica ya se había planteado en el siglo XVIII y tuvo un momento de gran auge a fines del siglo XIX al enfrentarse los métodos que parten inicialmente de los elementos no significativos de la lengua (letras, sonidos, sílabas)- denominados métodos de marcha sintética- y los que comienzan con los elementos significativos (palabra, oración y más recientemente, texto) -métodos de marcha analítica-.

En la década del 60 junto con el desarrollo de nuevas disciplinas: la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Sociolingüística, las

preguntas de las investigaciones se centraron en los procesos de leer y escribir y el rol de los lectores y escritores. Esto originó nuevas teorías, particularmente en el área de la Psicolingüística y la apertura de un nuevo campo dedicado a la adquisición y uso del lenguaje: comprensión y producción.

No obstante estos avances, recién a partir de los 80 se ampliaron las perspectivas teóricas y metodológicas que sirvieron de base a la investigación en el campo de la lectura y la escritura, con la incorporación de mayor número de disciplinas que apoyan las actuales investigaciones. En función de ello se introdujeron otros campos disciplinares tales como la Historia, la Sociología, la Neurolingüística y la Neurofisiología, que permitieron ampliar la perspectiva de las concepciones psicológicas y pedagógicas vigentes hasta ese momento.

En primer lugar efectuaré un breve recorrido por las principales disciplinas que han contribuido a la expansión de los estudios en este campo, en las últimas décadas del Siglo XX, mencionando en todos los casos los principales debates o controversias entre investigadores. Finalmente, desarrollaré las perspectivas actuales y esbozaré los desafíos que debemos enfrentar.

Las principales contribuciones al campo de la lectura y la escritura

Comenzaré este apartado con los principales aportes provenientes del campo de la Psicología con un desglose por períodos y/o la incorporación de otras disciplinas, que marcaron cambios importantes en la conceptualización de la alfabetización

Década del 80

Estuvo marcada por el desarrollo de la *Psicología Educativa* con un posicionamiento dominante en el paradigma cognitivo que ya desde la década del 60, como expresé, era la principal corriente de investigación.

Entre sus contribuciones más destacadas podemos mencionar

- La adopción de una perspectiva cognitiva para estudiar los procesos subyacentes en la lectura y la escritura. Se difunden los modelos más destacados de lectura y escritura elaborados por distintos investigadores entre los que podemos mencionar a Flower y Hayes (1981, 1982), Bereiter y Scardamalia (1987), van Dijk y Kinstch (1983), De Beaungrande (1984), Smith, 1980; Goodman, K. 1982) entre otros. Estos modelos dan cuenta de los procesos básicos del pensamiento que realiza un lector o un escritor para comprender o producir un texto lo que implica una reformulación fundamental de los paradigmas anteriores centrados en los productos y los comportamientos observables.
- Los numerosos estudios realizados sobre estrategias para leer y escribir en los distintos niveles educativos.
- Las limitaciones más criticadas son:
- El énfasis puesto solo en lo cognitivo lo que llevó a un automatismo de procesos complejos con un énfasis destacado en el símil de la mente con la computadora. Esto llevó a dejar de lado otros aspectos de gran importancia tales como la motivación, las creencias, las convicciones, lo afectivo, que serán tenidos en cuenta por los investigadores de la década del 90.

- El excesivo interés puesto en los denominados “lectores expertos” que provocó el descuido de los estudios de los inicios de la lectura y la escritura que luego surgieron con énfasis dando origen al concepto de *alfabetización emergente* (fines de los 80). Sulzby (1992, p.150) define la alfabetización emergente como: [...] *las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella*. Esta investigadora sostiene que estas conductas son parte legítima de la alfabetización, que son de naturaleza conceptual y evolutiva. Sulzby y Barnhart (1992) consideran que el enfoque de la alfabetización emergente se centra en prácticas evolutivamente adecuadas para todos los niños de los jardines de infantes. Destacan que “el salto entre la investigación y la teoría es solo eso: un salto de fe y convicción” (p. 150) debido a ello

La investigación no puede decirles qué hacer a los docentes, pero puede proporcionar un marco para comprender lo que sucede en la enseñanza y el aprendizaje; no puede proporcionar los deberías de la práctica pero suele ayudarnos a entender los qué y los porqué de la conducta infantil.

- La escasa importancia que se le dio al rol del contexto social en el que se realizan las prácticas de lectura y escritura.

Los enfoques socioconstructivistas y culturales

Las investigaciones realizadas por Bruner (1991, 1997), Cole (1999), Rogoff (1993), Vigotsky (1988,1992) y Wertsch (1988), entre otros, aportaron nuevas concepciones a los estudios de la Psicología Educativa que

confluyeron en un cambio en la noción de alfabetización y un giro en los estudios. Lo más importante de este cambio consistió en dejar de considerarla como un “conjunto de habilidades” para pasar a entenderla como “un conjunto de prácticas culturales”. Desde esta perspectiva la alfabetización es considerada como un proceso de identificación y apreciación progresiva de los individuos en tanto miembros de grupos culturales en los que la lectura y la escritura forman parte de prácticas sociales. Debido a ello las investigaciones deben trascender lo meramente individual para incluir los modos de producción cultural que varía en los distintos grupos sociales.

En síntesis, podemos considerar que los principales aportes desde esta perspectiva son:

- El paso de las concepciones constructivistas cognitivas a las socioconstructivistas o socioculturales.
- La importancia que se le da al contexto, concebido en esta postura como un cruce de distintos factores: personales, sociales, físicos y simbólicos que mediatizan los aprendizajes.
- El valor que se le atribuye a las interacciones comunicativas y a la colaboración en la construcción del conocimiento. Se dan en esta línea conceptos relacionados: “andamiaje” (Bruner, 1991), “zona de desarrollo próximo” (Vigostky, 1988), “construccionismo colaborativo” (Nelson, 1988) “participación guiada” (Rogoff, 1993), “escenas atencionales conjuntas” (Tomasello, 2007).
- La conceptualización *alfabetización temprana* y el rol que tiene en la primera infancia. Neuman, (1998) rechaza el término *emergente* ya que considera que la lectura y escritura

no son habilidades “emergentes”, de las que pueden participar sólo algunos niños, sino que son actividades culturales complejas de las que deben participar todos los niños. Emplea el término alfabetización temprana porque refleja mejor la naturaleza de la lectura y la escritura como un continuum del desarrollo en vez de habilidades que se adquieren o no y, además, evita su interpretación como un desarrollo endógeno inherente al propio proceso interno del niño, separado de su relación con las personas que favorecen socialmente en la construcción de sus conocimientos (padres, abuelos, hermanos, docentes, entre otros)

Década del 90

En los comienzos de los 90 se introdujeron otras dimensiones: social, cultural, histórica, política. Con ellas se comenzó a tomar conciencia de las implicancias políticas de la alfabetización, su tratamiento y difusión, aunque todavía no hay, en este período, una presencia significativa del rol de las ideologías en las prácticas alfabetizadoras.

Las contribuciones más significativas de este período son:

- El nuevo modelo de escritura de Hayes (1996) definido por él como un modelo individual-medioambiental:

En el modelo nuevo, agrupo cognición, emoción y memoria como aspectos de lo individual: represento los entornos social y físico juntos como constitutivos del entorno de la tarea. De esa manera, antes que como un modelo social-cognitivo, el nuevo modelo podría ser descrito como un modelo individual-medioambiental (1996, p. 2).

Además, incorpora el componente actitudinal que proporciona fundamentos teóricos para la elaboración de nuevas propuestas didácticas.

- - La conceptualización de la lectura como un proceso transaccional (Rosenblatt, 1996; Goodman, 1984.)
- La sustitución del modelo del déficit por el de la diversidad cultural es quizás el aporte más destacado de este período y que proviene de estudios realizados desde la antropología, la sociología y la política
- También confluyen las contribuciones de estas disciplinas en la importancia que se comienza a dar a la alfabetización en la familia. Se introduce el concepto de *alfabetización familiar*. En la actualidad hay varias perspectivas acerca de la alfabetización familiar, muchas de ellas vinculadas a la complejidad del concepto mismo de familia, particularmente en nuestra época. Debido a ello no existe una definición clara y precisa. En general, hay consenso para entender como tal los modos en que las familias se desenvuelven y usan la alfabetización en las múltiples tareas de la vida cotidiana, tales como: leer distintos tipos de textos (periódicos, revistas, textos académicos o recreativos, etc.), escribir (listas de compras, mensajes, cartas, correos electrónicos, textos académicos o recreativos), hacer partícipes a los niños de estas actividades, leerles, escribir por ellos, explorar libros, hablar y escuchar, entre otras.
- - El surgimiento de los programas destinados a la alfabetización familiar. Los investigadores que estudian esta temática consideran que hay dos generaciones de programas

de alfabetización familiar. Los de primera generación, centrados en las prácticas alfabetizadoras convencionales y, los de segunda generación, que reconocen que en las familias hay distintas prácticas culturales muy fuertes y enriquecedoras sobre las que hay que trabajar.

- Un cambio en el modo de entender y estudiar el desarrollo humano. Se sostiene que los cambios significativos en el desarrollo humano suceden en momentos específicos de la vida de una persona pero pueden continuarse en el tiempo de manera impredecible.
- La aceptación de que los patrones de desarrollo individual y familiar varían en función del género, nivel de ingresos, clase social, cultura, cambios propios del tiempo histórico y de la manera en que las diferentes personas y familias responden a estos cambios.

Los aportes de la historia

También la historia hizo importantes contribuciones al campo de la lectura y la escritura. Venezky (1984, p. 3, citado por Rinaudo, 2006, p. 46) considera que la historia de la investigación en este campo incluye la consideración de varias líneas independientes entre las que se destacan, por la cantidad y calidad de sus estudios, cuatro: a- sobre los procesos de leer y escribir, b- sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, c- los test y su incidencia en la evaluación y d- el estudio del impacto de la alfabetización en la sociedad.

Otro enfoque, con un objeto de estudio diferente, se aprecia en los trabajos dedicados al tema de la historia de la alfabetización, en

los que el foco está puesto en cómo se empezó a leer y escribir. En este sentido Cavallo y Chartier (1998) sostienen que una historia de la lectura debe reconstruir las diversas maneras de leer y los modos en que se producen los encuentros entre el mundo del lector y el mundo del texto. Es por eso que expresan que su obra *pretende localizar, dentro de cada una de las secuencias cronológicas escogidas, las mutaciones fundamentales que ha ido transformando en el mundo occidental las prácticas de lectura y, más allá, sus relaciones con lo escrito* (p. 4). Esta breve referencia a los estudios históricos nos permite apreciar que esta perspectiva acrecienta el campo de la investigación a pesar de que todavía no tiene un gran desarrollo. En nuestro país se pueden señalar antecedentes importantes tales como los trabajos de Braslavsky, desde la Pedagogía, especialmente con uno de sus libros clásicos: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*; de Wainerman, desde la Sociología, quien en su obra (escrita junto con Heredia en 1999) *Mamá amasa la masa?* analiza cien años de historia en los libros de texto en nuestro país. A ellos debemos sumar en la actualidad la preocupación en distintos grupos de estudio con sede en las Universidades de Buenos Aires (Elvira Arnoux con un grupo de investigadores en el Instituto de Lingüística), del Nordeste (Teresa Artieda, con una obra actual, escrita en colaboración, *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*), de Luján (Rubén Cucuzza y Pablo Pineu, director y codirector de *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*, 2002) y de Rosario (Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes, dirigido por el Dr. Oscar Videla, con difusión de Olga y Leticia Cossettini), hechos que señalan un interés creciente por esta línea de investigación

Como cierre de esta década señalamos que se produjo una nueva polémica – que se originó en los países de habla inglesa- entre los defensores de las viejas posturas sintéticas y analíticas. Chall (1983), centrada en la superioridad de lo fónico con respecto a otras variables para el aprendizaje de la lectura en primer grado, y Kennet Goodman (1990), que lidera el movimiento del lenguaje total, encabezan las discusiones de las posturas más extremas en la década del 90.

Comienzos del Siglo XXI

A partir del modelo de Hayes (1996) se comienza a gestar un nuevo cambio en la concepción de la escritura que ha sido denominado por diversos autores “*sociocognitivo*”, debido a que aúna los procesos cognitivos que se activan durante la escritura pero siempre en relación con el contexto social.

Camps (1995), Camps y Castelló (1996), Castelló (2003) y otros autores consideran que el contexto se crea a través de la escritura; que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado, que depende de cada situación comunicativa.

La concepción de escritura que sustenta este enfoque es la de considerarla como un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. Ello implica según Castelló (2003, p. 150) [...] *entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que le confiere sentido.*

Metacognición, metalingüística.

Es necesario destacar también que en los últimos años del siglo XX y comienzo del XXI han surgido numerosos estudios acerca de la relación entre las actividades de uso de la lengua y la actividad metacognitiva y metalingüística. Flavell, a principios de la década del 70 fue quien inició; en una obra más reciente (1996) identifica el área metacognitiva como una nueva área de investigación que permite entender con mayor precisión cómo los niños van adquiriendo un más amplio conocimiento sobre los procesos cognitivos y cómo los van regulando con mayor eficacia para resolver determinadas tareas

Los estudios acerca de la incidencia de la metacognición en la competencia comprensiva y productiva se han incrementado (Brown, 1980; Chi y Glaser, 1986; Martí, 1995; Monereo Font, 1994; Peronard, 1996; Parodi, 2003; Lacon y Ortega de Hocevar, 2003, 2007, Ortega de Hocevar y et al, 2005, 2011).

Asimismo, otros investigadores postulan que hay una correspondencia entre el empleo de la lengua y los conocimientos que se poseen acerca de ella, es decir lo metalingüístico. Son varios los investigadores (Camps, 1990, 2000; Milian, 2000; Tolchinsky, 2000; Casteló Badía, 1996, 2000) que han realizado importantes aportes al campo producto de sus investigaciones con alumnos de los últimos dos años de la educación básica, de nivel medio o polimodal y universitario.

Los nuevos desafíos

En los últimos años se ha introducido una nueva variante de alfabetización: múltiple, hecho que introduce un nuevo desafío, poco explorado aun en nuestro país. A partir de las Conclusiones del Con-

sejo de la Unión Europea de 2012, sobre el aumento del nivel de las capacidades básicas en el contexto de la cooperación europea en materia escolar para el siglo XXI, se aborda la concepción de los programas de estudio y el fomento de la alfabetización múltiple a lo largo de todo el programa de estudios y en todos los niveles de la enseñanza. Ello supone fomentar la motivación de la lectura, particularmente entre los niños; examinar la influencia de las nuevas tecnologías en la lectura de los niños con el fin de explotar el potencial de estas tecnologías como nuevas formas de aprendizaje; dar mayor apoyo a los que tienen dificultades de lectura y a los alumnos procedentes de la migración; reforzar la educación de los docentes en relación con la adquisición de la competencia lectora y fortalecer los valores de la escuela.

La incorporación de las disciplinas y especialistas mencionados anteriormente no solo implica contar con nuevos enfoques sino que crea un espacio de trabajo interdisciplinario que es el que se está señalando como el más apropiado para un nuevo período en la investigación en este campo.

Al respecto Rinaudo (2006, p. 101) sostiene que [...] *es la integración de perspectivas y la diversificación de las preguntas que seamos capaces de plantear ante los problemas de lectura lo que llevará a concretar los progresos en la investigación de los próximos años*

Cabe preguntarse entonces si existen condicionantes claves para que este progreso se concrete. Numerosos investigadores sostienen que el primero de ellos tiene que ser la construcción de teorías que permitan comprender mejor la compleja dimensión de estos procesos básicos y de las prácticas de enseñanza. De esto se desprendería una reorientación en la forma de entender los vínculos que se deben dar entre

la investigación y la enseñanza. Se está avanzado en este sentido en un cambio en los roles tanto de los investigadores como de los docentes que involucre a los primeros en una participación activa en la identificación de problemas en el aula y a los segundos en un mayor compromiso en las acciones de la alfabetización.

Otro aspecto clave estaría dado por la creación de nuevos vínculos con la esfera de la política. El giro tiene que estar en disponer de conocimientos, basados en investigaciones, que logren convencer a los responsables de buscar soluciones eficaces para los problemas educativos.

Asimismo será necesario lograr un cambio en la capacitación de los docentes. Los maestros y profesores no deben ser vistos como los destinatarios o beneficiarios de las investigaciones. En esta nueva perspectiva es imprescindible considerar que el desarrollo de los mismos como lectores y escritores es fundamental para mejorar la enseñanza de la lectura y de la escritura. Dubois (2006, p. 65) denomina a esto el “*factor olvidado en la formación docente*” y lo fundamenta de esta manera: *Es difícil orientar un proceso que desconocemos, que no hemos vivido. No podemos saber de los problemas, angustias, alegrías, inquietudes, emociones, descubrimientos de los lectores escritores sino lo hemos experimentado.*

Asimismo, entre los desafíos de las investigaciones en este campo surgen en nuestro siglo dos tipos de emprendimientos: a- las denominadas “innovaciones cooperativas” entre docentes e investigadores y b- la formación de redes o asociaciones destinadas a tener en cuenta los problemas comunes de la alfabetización en distintas partes del mundo.

- Las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores intentan establecer un nuevo tipo de relaciones entre in-

investigadores y docentes para generar mayor compromiso en las prácticas de alfabetización. Desde esta postura se sostiene que los maestros y profesores deben encontrar en los investigadores y especialistas el mismo apoyo que se espera que ellos brinden a sus alumnos.

En la actualidad hay un acuerdo generalizado sobre la importancia de la innovación y de la investigación producida en los contextos de la institución escolar llevada a cabo por los directivos y los profesores, así como sobre la necesidad de desarrollar competencias para estas dos labores en los procesos de formación inicial y permanente.

Los primeros antecedentes de esta perspectiva se dan en Dewey (1996), quien a fines del siglo XIX creó una “escuela experimental” en la que los docentes ponían a prueba los principios para una educación en la democracia. Una continuidad en el siglo XX está dada el movimiento del maestro como investigador, impulsado por Stenhouse en la década del 70, ya que considera que la generación de conocimiento pedagógico corresponde a los profesores. En la actualidad en numerosos simposios y/o congresos destinados a esta temática numerosos investigadores de distintos países (Tedesco, 1995; Braslavsky, C., 1999; Rodríguez, 2000) asignan al maestro/profesor un papel protagónico en los procesos de cambio, y sostienen que la investigación educativa realizada por los profesores y la formación para la investigación y la innovación son fundamentales.

- Redes para atender los problemas de alfabetización. Han surgido varias en los últimos años conformadas por especialistas de distintas partes del mundo con el objetivo de mejorar la alfabetización. Entre ellas podemos mencionar
 - La Red Manes de España. Base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos cuyo propósito es capacitar personal y elaborar los instrumentos necesarios para el relevamiento documental y la catalogación de manuales escolares de nivel primario y secundario de los siglos XIX y XX de España, Portugal, Bélgica, Argentina, México y Colombia.
 - Proyecto Relee II. Redes de estudios en lectura y escritura. Alfabetización, inclusión social y cultura escrita, dirigido por Cucuzza. Universidades participantes: de Luján, del Nordeste, del Comahue, de La Plata, de Educación a Distancia de Madrid, Universidad Federal de Minas Gerais y Pontificia Universidad de San Pablo.
 - El centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLAC): es un organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO, que trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. Orienta sus acciones hacia el fomento de la producción y circulación del libro; la promoción de la lectura y la escritura, y el estímulo y protección de la creación intelectual. En este sentido, da asistencia técnica en la formulación de políticas públicas, genera conocimiento, divulga informa-

ción especializada, desarrolla e impulsa procesos de formación y promueve espacios de concertación y cooperación.

- Las Redes conformadas por la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura en América Latina, que posee sedes en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Puerto Rico, México, Perú y Venezuela. Se creó con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América latina. Esta cátedra se organiza como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, con el objetivo de reforzar la Educación Superior en América latina, la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna, particularmente de la lectura y la escritura. En Argentina ya hay trece subsedes en las universidades nacionales de: Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Cuyo, Entre Ríos, General Sarmiento, Río Cuarto, La Pampa, Rosario, Tucumán, San Juan, del Comahue, de la Patagonia Austral y La Plata.
- LIFE es el mecanismo de apoyo de la UNESCO para promover los procesos y capacidades nacionales que contribuyen a mejorar y expandir las actividades de alfabetización y aumentar la participación con el propósito de incrementarlas tasas de alfabetización en los países participantes.

A modo de cierre

Este brevísimo recorrido por las distintas disciplinas y/o períodos que tuvieron a la lectura y la escritura como su objeto de conocimiento, nos ha permitido apreciar cómo se ha enriquecido el cam-

po de investigación que nos interesa y, en consecuencia, se ha ampliado considerablemente el ámbito de especialistas. Es así como al conformado por lingüistas, literatos, educadores, psicólogos y pedagogos se han sumado antropólogos, sociólogos, políticos, historiadores y neurólogos, entre otros.

Asimismo, en base a lo expuesto considero que los desafíos de la investigación en los próximos años, para que realmente haya un incremento tanto cualitativo como cuantitativo en este campo, tendrán que considerar los siguientes aspectos requeridos por la complejidad del mismo:

- La construcción de teorías que permitan conocer mejor la complejidad del campo.
- Una reorientación en los vínculos entre la investigación y la enseñanza.
- La creación de nuevos vínculos con la esfera política.
- Un cambio en la capacitación o actualización de los docentes.
- Un abordaje interdisciplinario.
- La integración de perspectivas.
- La diversificación de las preguntas.
- El incremento de los estudios acerca de la alfabetización múltiple, debido al impacto de las nuevas tecnologías en la alfabetización.
- La inclusión de los estudios metacognitivos y metalingüísticos.
- El afianzamiento de nuevas redes.

- La creación de carreras de posgrado específicos de lectura y escritura cuyos graduados aporten a través de sus tesis nuevos conocimientos a este campo.
- La concientización en las unidades académicas que forman docentes en educación especial de la necesidad perentoria de incorporar a los jóvenes estudiantes y graduados a la investigación y, a sus directivos, la importancia de otorgar becas para que puedan iniciar esta formación.

Como vemos son múltiples las consideraciones a tener en cuenta Cierro con una síntesis muy ilustradora en palabras de Rinaudo (2006, p.104)

[...] establecer relaciones que descansen en un saludable respeto y reconocimiento del papel que tiene la teoría para orientar y mejorar las prácticas instructivas, las prácticas instructivas para orientar y fundar las políticas de alfabetización y las decisiones políticas para sostener el trabajo de los investigadores.

Bibliografía

- Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale. N.J, Erlbaum.
- Braslavsky, Berta (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, FCE.
- Braslavsky, Berta (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Braslavsky, Cecilia (1999): *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Santillana.

- Brown, Ann (1980). Metacognitive development and reading. (pp.453-481.)En Spiro, Bruce y Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum
- Bruner, J., Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado: más allá de de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Bruner, Jerome (1997). *La importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Camps, Anna (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25:51-63.
- Camps, Anna y Castelló, Monserrat (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. (pp. 321-342) En Monereo, Carles y Solé, Isabel (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- Camps, Anna, Ribas, Teresa, Guasch, Oriol y Milian, Marta (1997). Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. *Recherches*, 27: 133-156.
- Chall, Jeanne (1983) *Stages of Reading Development*. New York, McGraw-Hill.
- Chi, Michelene y Glaser, Robert. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona, Labor.
- Castelló, Monserrat (2003). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (52/53), 149-162.
- Castelló Badía, Monserrat (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica (67-104) En Camps, Anna y Milian, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (coords.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus,
- Cole, Michel (1999). *Psicología cultural*. Madrid, Morata.

- Cucuzza, Héctor (dir) y Pineau, Pablo (cod.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, Héctor (director), Spregerlburd, Roberta (coord.), Artieda, Teresa, Bottarini, Robert, Castedo, Mirta, Colotta, Pablo, Miguel, Adriana de y otros: (2012) *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Del Calderón
- De Beaugrande, Robert (1984). *Text production: toward a science of composition* NuevaYork, Norwood
- Dewey, John (1896). The need for a laboratory school. En *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 433-35.
- Dubois, María Eugenia (2006). *Textos en contextos 7. Sobre lectura, escritura y algo más*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Flavell, John(1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Flower, Linda y Hayes, John. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing, *College Composition and Communication*, 32,4, 365-387.
- Flower, Linda y Hayes, John (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.
- Goodman, Kenneth (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo (pp. 13-28).En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Compiladoras) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI
- Kenneth Goodman (1990) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, Año 11, N° 2.
- Hayes, John (1996), Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.
- Lacon de Lucia, Nelsi y Ortega de Hocevar, Susana (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, EDIUNC.

- Magendzo, A. (2000): «Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares», en: *Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación «La investigación como práctica pedagógica»*. Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999, pp. 65-78. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martí, Eduardo (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto, en *Infancia y Aprendizaje*, 9-32.
- Monereo Font, Carles (1994). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica meta-cognitiva? *Revista Aula de Innovación Educativa* 34. [Versión electrónica].
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid, Alianza.
- Neuman, Susan (1998). How can we enable all children to achieve? En Neuman, Susan y Kathieen Roskos, K (comp). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, IRA.
- Ortega de Hocevar, Susana et al. (2005). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial. Informe final de investigación*. Mendoza: SECTyP.
- Ortega de Hocevar, Susana (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Revista Lectura y Vida*, 28, 4, 50-60
- Parodi, Giovanni (2003) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Peronard, Marianne (1995/6) "Experiencia y conocimiento metacognitivo", *Signos* N° 38/ 39, 121-131.
- Rinaudo, María Cristina (2006). *Textos en contexto 8. Estudios sobre la lectura*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Rodríguez, A. (2000): «Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros», en: *El maestro, protagonista del cambio educativo*, pp. 79-159. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Rosenblatt, Louise (1996) El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escri-*

- tura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, Frank (1980). *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press
- Stenhouse, Lawrence (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann: Educational Books. (Traducción española: Investigación y desarrollo del Curriculum. Madrid, Morata, 1987)
- Sulzby, Elizabeth., Barnhart, June (1992). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En Irwim, Judith, Doyle, Mary Anne, (Comp). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires, Aique.
- Tedesco, Juan (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- Tolchinsky, Liliana (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica (pp 39-66). En Camps, Anna y Milian, Marta (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Tomasello, Michael. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- van Dijk Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York, Academic Press
- Vigotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vigotsky, Lev (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto.
- Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana (1999) *¿Mamá amasa la masa cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación Editorial de Belgrano
- Wertsch, James (1988). *Vigostky y la formación inicial de la mente*. Buenos Aires, Paidós.

Entre la formación y el trabajo: Análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura con maestros.

María Inés Oviedo

mariaines.oviedo@ba.unipe.edu.ar

LabIPP-UNIFE

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Entendemos al proceso de formación como complejo al encontrarse atravesado por múltiples dimensiones que se articulan de manera particular en cada contexto en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas entendidas como trabajo docente. Existen numerosos estudios que consideran que es en las prácticas de enseñanza donde se produce un desarrollo profesional específico, en tanto existiría un saber de carácter pragmático que los docentes ponen en juego en la actividad. En ese sentido la Universidad Pedagógica se planteó para que sus carreras de formación permanente tuvieran una anclaje investigativo de las prácticas de enseñanza que permitiera a los maestros apropiarse de esos saberes construidos en la acción tomando la perspectiva teórica de la didáctica profesional y el análisis clínico. En este trabajo se presentarán las particularidades que tomó el dispositivo propuesto por la bibliografía de referencia en un ciclo de complementación curricular para maestros en el área de lengua y literatura en dos distritos del Gran Buenos Aires. Se tomarán además aportes de la etnografía educativa (Rockwell, 2009) para el análisis de algunos de los registros audiovisuales obtenidos en ese dispositivo que dan cuenta de la relación necesaria entre formación, currículum y cultura escolar.

Palabras clave: formación-trabajo docente-prácticas de enseñanza-didáctica profesional-etnografía educativa

Saberes pedagógicos y saberes docentes en el colectivo profesional

El análisis de las prácticas de enseñanza como núcleo de la formación permanente presenta el desafío de integrar los saberes construidos en el trabajo con los saberes pedagógicos formalizados. Se trata de que las prácticas efectivas de enseñanza no queden puestas bajo la lupa de la mirada profesoral como casos analíticos o de instrumentación de propuestas modélicas de enseñanza, casi siempre comprendidas como puesta en acto individuales, abstraídas de las interrelaciones laborales que operan como “otra formación” no considerada relevante. Los saberes pedagógicos oficializados en la formación de grado y aún más en la formación permanente suelen ser a la manera de secreto a voces- consideradas irreales por los docentes porque aparecen como no atravesados por el terreno cotidiano del aula en las condiciones institucionales, burocráticas y salariales en las que esta se halla inmersa. De esta manera, pareciera que no se ha producido aun una resolidarización de los saberes pedagógicos y los saberes docentes construidos en la práctica cotidiana profesional: aquellos primeros poseen una legitimidad otorgada por la academia, por los organismos estatales que regulan la formación, por los grupos editoriales especializados en temáticas educativas que los vuelven prescriptivos y los segundos poseen la legitimidad de lo concreto, de lo que se revela como real en la cotidianeidad de la práctica docente, un saber “cómo”, un saber “qué”, lo que “funciona”. Tomamos las categorías *saber pedagógico/saber docente* de Ro-

ckwell (2009:27) ya que entendemos que estos conceptos nos ayudan a situar el conflicto entre formas de significar las prácticas docentes. Asimismo el término *resolidarización* ha sido empleado de Bronckart (2007:132) para dar cuenta de la necesidad de situar en el campo didáctico los saberes fragmentarios de las ciencias humanas y sociales. Las categorías de estos autores han sido resignificadas por Cuesta (2011: 264) en el sentido en el que son tomadas en esta ponencia: como la “resolidarización de los saberes docentes y los saberes pedagógicos enmarcados en el trabajo docente, lo que significa también la disciplina escolar y sistema educativo”. Es decir, al realizar el análisis de las prácticas de enseñanza con los docentes en ejercicio debemos considerar que ellos pondrán en escena un saber experiencial (Tardiff, 2009) que refunde, reorganiza, traduce los demás saberes al resituarlos en una institución determinada del sistema educativo y en una didáctica particular. Por otra parte, señala Viñao (2002) que a este saber práctico no se le otorga habitualmente legitimidad en la de producción de conocimiento por más que tanto maestros como profesores tienen predisposición a obtener información en relación con su actividad docente no del mundo académico y profesional, sino de la experiencia del grupo de pares. Es decir, el análisis de las prácticas de enseñanza ha de situarse en un horizonte complejo de saberes singulares, pero compartidos por el colectivo laboral.

Apropiaciones

Este estado de la relación en torno a la vieja dicotomía teoría-práctica que se releva como persistente en torno al saber didáctico, hace necesario nuevas formas de articulación en la formación permanente de los

saberes pedagógicos y los saberes docentes, una resolidarización de dichos saberes que permita al colectivo de trabajo desarrollar formas de intervención ajustadas a las necesidades de cada grupo de alumnos y ajustadas a los conocimientos que se considera deben ser ofrecidos en la escuela.

En este sentido, la Universidad Pedagógica (UNIPE) se planteó a partir de 2010 como estrategia para sus carreras enmarcadas en la formación permanente de maestros y profesores dispositivos de formación en alternancia, es decir, dispositivos que consideren tanto el espacio formativo tradicional universitario como un trabajo de estudio y análisis de las clases efectivas de enseñanza. Se estima que los maestros que atraviesen esta formación en alternancia podrán producir conocimiento didáctico circunstanciado⁵⁵ y comunicable, es decir, no solo serán quienes lean investigaciones en torno a lo pedagógico, sino que se formarán como investigadores de sus propias prácticas de enseñanza. En esta ponencia tomamos en consideración una experiencia formativa realizada en la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para Nivel Primario inspirada en algunos aspectos del dispositivo de formación en alternancia previsto por Rickenmann (2007) ya que nos ofrecía una forma organizar la investigación de las prácticas de enseñanza que se ajustaba por una parte a los lineamientos que entonces proponía la

⁵⁵ Preferimos el término “circunstanciado/a” al más habitual “contextualizado/a”, ya que si bien la autora refiere a una posible metodología de enseñanza, le otorga un matiz que creemos más preciso acerca de lo que queremos señalar: *circunstanciada* da cuenta no solo del contexto inmediato entendido como espacio y fecha o como contexto histórico en un sentido macro, sino que atiende “a sus actores en la localización del sistema, cultura escolar y disciplina escolar” (Cuesta, 2011:88)

universidad para sus carreras de complementación curricular y, por otra parte, nos permitía poner en juego discusiones en torno a las decisiones didácticas cotidianas sobre la base de una empiria compartida

Estas apropiaciones conceptuales y metodológicas no estuvieron exentas de tensiones. Hasta el momento de iniciar esta experiencia los docentes formadoras involucradas tenían distintas trayectorias formativas y profesionales: algunas docentes se hallaban formados en la psicogénesis de la lectoescritura y consecuentemente, en la investigación experimental y otros, en la didáctica sociocultural, cuyas investigaciones presentan mayormente diálogo con la etnografía educativa. De esta manera, el dispositivo nos otorgaba una forma de poner en diálogo esas diferencias al proponer un registro controlado de clases de enseñanza (como se explica más adelante), pero con la mirada atenta al docente y sus prácticas de enseñanza y no a los procesos cognitivos de los niños. A su vez, solo algunos conceptos de la didáctica profesional nos resultaron pertinentes a nuestros fines formativos: los saberes construidos en la biografía profesional denominados conceptos pragmáticos (Pastre, 2006), que a la manera de “stock de puestas en acto” conforman el género profesional y que han sido apropiadas en forma singular por los docentes que conforman así su estilo profesional (Clot y Faità, 2000).

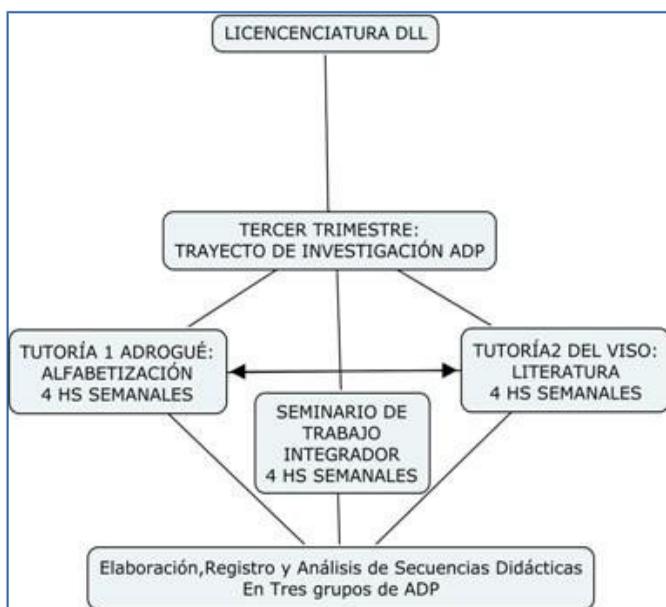
El dispositivo de formación en alternancia supuso así un intento de resolidarización entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes al situar la mirada en el género profesional que suele ser aquello que por cotidiano aparece opaco: lo que los docentes conocen, ven, escuchan, valoran, evitan, los gestos profesionales que comparten, los presupuestos del hacer que permean el día a día en las aulas, el “santo y seña” que

permite resolver los múltiples detalles inesperados que desvían lo previsto, lo incorporado del oficio puesto en relación con las previsiones didácticas largamente meditadas, recortadas sobre saberes específicos que desean ser ofrecidos a los alumnos de una manera determinada. Cada docente recorta sobre lo colectivo su estilo de acción, apropiándose, actualizando, resignificando ese “pre-trabajado social” en términos de Clot. Esta metodología de co-análisis nos permitió atender tanto a lo que presuponíamos permitía avanzar a nuestros alumnos, como a los emergentes de cada clase registrada en los que los docentes involucrados tomaron decisiones muchas veces no planificadas, que los ayudaron a resolver lo que esa situación específica estaba demandando.

La organización del análisis de las prácticas de enseñanza

En el diseño original de la carrera, las maestras debían realizar al finalizar el tercer trimestre un trabajo de integración de los espacios curriculares hasta allí cursados y que, con mayor énfasis, tomaban en cuenta aspectos necesarios para la formación docente del primer ciclo, es decir, se trataba de un trabajo de integración que se situara principalmente en la alfabetización inicial. El Trayecto de Análisis de las Prácticas (TAP) necesitaba acompañar este momento específico de la formación y debía por ello ajustarse a la temática y a los tiempos previstos de manera que no demandara una extensión de la carrera y que respetara las cargas horarias estimadas en el plan aprobado: se trataba como decíamos de una apropiación con la doble finalidad de cumplir con los objetivos prefijados para el momento de la licenciatura y, al mismo tiempo, de asegurar en esas condiciones una experiencia de formación en alternancia. Del dispositivo original propuesto por la bibliografía, asumimos solo algunos mo-

mentos que se ajustaban a nuestros objetivos: la planificación conjunta de las clases, el registro escrito y fílmico de algunas de ellas, el análisis posterior con la visualización de fragmentos por parte de las docentes que las llevaron adelante y el análisis entre las compañeras. Ofrecemos a continuación el esquema en el cual pueden observarse las previsiones organizativas: orientación temática de las tutorías, coordinación, carga horaria, sedes. Las tutorías en Alfabetización y en Literatura eran rotativas, de esta manera los tres grupos de maestras podían tener el acompañamiento con perfiles específicos de las tutoras y el Seminario de Integración funcionaba como articulador del TAP:



El grupo de trabajo como representante del colectivo laboral

El colectivo laboral otorga “un conjunto de evaluaciones de las situaciones compartidas que sirven para organizar en forma implícita la actividad” (Fernández y Clot, 2007: 16) y que permite acceder a un repertorio de gestos y de actos preorganizados que constituyen un “repositorio” de saber profesional. Además tiene la virtud de organizar las relaciones laborales, es decir, relaciones entre quienes comparten unos saberes pragmáticos y no entre quienes “se llevan bien”, es decir, el colectivo exime de esta manera de cuestiones que en otros espacios sociales resultan medulares. En ese sentido, podemos afirmar que las maestras y las docentes formadoras pudimos discutir acerca de la elaboración de la secuencia y su implementación porque lo hacíamos desde esta perspectiva en la que las tres profesoras de la carrera y las dieciocho docentes nos relacionábamos como miembros de ese colectivo profesional, en el que entre pares debíamos llevar adelante acciones conjuntas, con responsabilidades diversas y tomar decisiones discutidas desde la paridad que otorga saberse entre colegas. No se trataba, insistimos, de una instancia de examen para corroborar si determinados saberes académicos habían sido debidamente incorporados, sino de discutir qué de todo lo que sabíamos era propicio para cumplir con los objetivos de llevar adelante unas clases planificadas grupalmente con el fin de que niños de primer ciclo leyeran y escribieran.

Los tres grupos habían decidido trabajar en alfabetización inicial con literatura y con un género en particular, el libro álbum, ya que hipotetizaban que más allá de las modas que posicionan al objeto como el privilegiado de artículos, ponencias y talleres, el libro ál-

bum presentaba características que podrían dialogar muy bien con la cultura audiovisual que relevaban como de acceso cotidiano de algunos grupos de alumnos y, por otra parte, que esas características del objeto que ofrece cruces de sentidos entre imagen y texto posibilitaba una tensión que podría provocar el decir de sus alumnos y suponían que ello les ofrecería temas de escritura: “dar qué decir” para “dar qué escribir”. Las maestras estaban deseosas de llevar adelante en sus prácticas efectivas de enseñanza aquello que se encontraba en su formación académica en la licenciatura⁵⁶. Esto significaba articular en terreno lo que la teoría literaria decía sobre ese objeto y lo que la prescripción curricular proponía para el nivel y por otro lado, salir del “síndrome del topo” (Ruiz Bikandi, 2004). Como señala la autora, las reticencias profesoras a mostrar su trabajo en el aula pueden deberse, entre otras razones, a los múltiples objetivos que la sociedad espera que la escuela cumpla, a los cambios sociales- y curriculares agregamos- que cambian las reglas de juego. Estos cambios vuelven más frágiles los géneros de actividad⁵⁷, desajustando al trabajador de sus saberes y generando de esta manera sentimientos de inestabilidad. La puesta en juego del colectivo profesional encarnado en el grupo de trabajo que elaboró conjuntamente la secuencia didáctica permitía un resguardo y una responsabilidad distribuida entre las integrantes. En definitiva, es

⁵⁶ Los contenidos del espacio curricular Estudios Literarios: Problemas de Literatura Infantil fueron diseñados por Cecilia Bajour, quien también fue docente en una de las sedes de la carrera.

⁵⁷ Los autores citados toman el concepto de género discursivo de Bajtin para señalar que la sociedad organiza el trabajo también a partir de repertorios genéricos que son compartidos y apropiados en la actividad.

el colectivo profesional quien validará o no a través de la ampliación del género de trabajo, de los gestos profesionales y de los estilos particulares de cada docente, la pertinencia de estos nuevos saberes académicos y los nuevos modos prescritos de hacer: ¿Realmente daba qué decir el libro álbum? Y dando qué decir ¿daba qué escribir?

La etapa de planificación prevista para un mes se extendió precisamente porque descubríamos que aquello que resultaba naturalizado en nuestra práctica como el armado de un proyecto didáctico, la planificación de las clases, la selección de contenidos y materiales, era bastante más complicado de lo que creíamos y esto se evidenciaba en las activas reuniones de tutoría que solían extenderse más allá del espacio destinado a tal fin. Lo cotidiano se veía así despojado de la soledad y se comprendía paso a paso las múltiples decisiones que un docente debe tomar para llevar adelante la tarea prescripta.

Algunos momentos del proceso de análisis

1. El lugar de las recomendaciones didácticas oficiales

El diseño curricular para el área Prácticas del Lenguaje en la Provincia de Buenos Aires reorganiza el área y prescribe el trabajo docente en torno a la lectura y la escritura proponiendo situaciones de enseñanza diferentes si los niños/as escuchan leer al docente, leen por sí mismos, dictan al docente, copian con sentido, narran o exponen oralmente, escriben por sí mismos:

La experiencia de explorar materiales no es igual para todos. Para los de primero, que están comenzando a comprender qué son los libros y qué hay en ellos, el/la docente organiza mesas para explorar y leer con mucha frecuencia –quincenal o sema-

nal- y, cuando ya están familiarizados con esta práctica, la va distanciando en el tiempo (DGCyE, 2007: 99)

Esta prescripción curricular se ve reforzada por otros reguladores del trabajo docente como los documentos de trabajo y los cursos de capacitación. En este horizonte prescriptivo, las docentes de Adrogué planificaban la secuencia didáctica de libros álbum. En el análisis grupal cuando conversaban acerca de los aciertos de la secuencia, decían:

Tutora 1.: ¿Qué generó lo colectivo?

Tutora 2.: ¿Recuerdan alguna discusión en particular?

V: Cuando queríamos hacer la mesa de libros no podíamos justificarlo, no podíamos hasta que cayó.

E: Eso lo empezamos medio automáticamente “ Hay que empezar con una mesa de libros”

Tutora 3.: ¿Por qué?

V: porque tienen que ver con las cuestiones que circulan hoy en día, venimos de hacer cursos donde la mesa de libros y nos cuesta corrernos de eso que

Tutora 2.: Es como una receta digamos.

Varias: Claro

(...)

S: Yo cuando había debatido, había anotado que sacábamos la mesa de libros porque no había un criterio de selección, la selección ya la habíamos hecho nosotras previamente

N: Queríamos sentirnos no tan autoritarias.

Podemos ver en este fragmento cómo la discusión grupal, la puesta en circulación de saberes pragmáticos pone en evidencia conflictos entre regulaciones de distinto orden: para que la secuencia didáctica se encuentre bien diseñada y para que su implementación sirva los alumnos tiene que tener un propósito claro, y en la que todos los elementos se articulen y no desorienten a los niños y para esto, necesitan identificar que existen acciones posibles que, aunque resulten tentadoras y de rápido acceso a la conciencia profesional no resultan adecuadas. Reconocen que esto ha sido motivo de debate, por lo que entendemos que no resulta sencillo decidir entre los actos preorganizados. Reparemos también en lo que señalan S y N: ellas ya habían realizado la selección de textos, por lo que ofrecer una mesa de libro era un acto vacío y hasta engañoso, pero esa persistencia aparentemente sin lógica obedecía a otra regulación “no queríamos sentirnos tan autoritarias”. Los cambios sociales inciden en la cultura escolar y el género profesional genera recursos para la acción que concretizan el mandato social (en este caso, el de la democratización, el “no ser autoritario”) en la didáctica, actos posibles que conviven con otros en la memoria profesional y manifiestan una serie de conflictos entre regulaciones de distinto orden que no son sencillos de reconocer, y resultan al mismo tiempo, condicionamientos y recursos.

En ese sentido, vemos cómo el grupo de trabajo sirvió para resolver favorablemente una situación confusa, permitiendo que se discutieran opciones y optaran por aquella que satisficiera los objetivos que perseguían. De esta manera pudieron también articular explicaciones acerca de lo que aparecía como evidente y necesario y que finalmente fue desplazado del escenario de esa propuesta. Frente a estas regulaciones

contradictorias, la discusión del grupo de trabajo evidencia la sutil tensión que se establece entre una práctica propuesta como válida (realizar una mesa para explorar libros) y otra sobre la que se ejerce un momentáneo desplazamiento (el arbitrio del docente para decidir la selección de textos según su propósito didáctico). Es el saber docente puesto en debate la que promueve la planificación del trabajo y reposiciona al maestro en una práctica posible de ser llevada adelante, sin gestos vacíos que lo hubieran dejado nuevamente en el papel subsidiario de “aplicador de recetas”.

2. El tiempo como parte de la cultura escolar

Las docentes (S y C) de la sede Del Viso que llevaron adelante la secuencia didáctica “Lobos” en dos escuelas de Escobar compartieron el momento de análisis al día siguiente de la filmación, es decir, no medió mayor tiempo entre las clases efectivas y la visualización del video que las registró. Las tutoras decidieron rápidamente el recorte de las escenas para que comentaran: se trataba de escenas de escritura de epígrafes luego de que ya hubieran realizado las lecturas previstas. S y C pueden reconocer que eligieron la misma acción entre otras posibles:

C: la situación de lectura era la primera vez que los tenía en el banco, pensé que era mejor para que presten atención, generalmente nos sentamos en el piso pero como tengo tan poco espacio (...) eso a mí me condiciona mucho, es un problema que tuve todo el año. En otro registro yo digo de ir a otro lugar, como que necesito del espacio porque sino los chicos como que se pierden las imágenes pero en ese momento ayer los dejé en sus bancos.

(...)

Tutora 2: Fijate si podés indagar porque es interesante, hiciste otro movimiento, otra forma de intervenir, si pudieras indagar qué fue lo que a vos te hizo...

C: yo creo que sí sé por qué lo hice, me parece que lo hice por el tiempo didáctico, el tiempo institucional, cuando hablamos de la macroestructura de la acción, creo que pensé que el desplazarnos me iba a quitar tiempo para todo lo que yo quería hacer. Creo que fue por eso, lo decidí en ese momento. Raro que los chicos no me dijeron “Seño, nos sentamos”, es todo un ritual, en el intercambio generalmente escribimos o yo hago un punteo de lo que fueron diciendo. No sé, surgió en el momento y seguí.

Tutora 3: antes dijiste que era porque pensabas que iba a prestar más atención...

C: sí, y ahora me contradije... sí, yo en ese momento pensé que iba a ser lo más adecuado y ahora observando me di cuenta de que no fue lo más adecuado, no fue lo más adecuado porque ellos están acostumbrados a estar en el piso, sentados y yo con ellos o sentada en la silla y ellos están atentos. Y no tengo que desplazarme tanto para mostrar las imágenes y sentí la necesidad de controlar el tiempo.

En este momento C. puede entrever que tomó una decisión presuponiendo que algo de lo didáctico iba a salir favorecido: el tiempo para poder desarrollar todas las tareas previstas aún en contra de lo que consideraba favorable para la lectura. Puede reconocer razones y le pone nombre “tiempo didáctico”, una regulación del trabajo docente. Vemos también aquí la lucha entre conceptos pragmáticos que apuntan a direcciones distintas y que el docente debe decidir

muchas veces sin demasiado “tiempo”-esa persistente preocupación escolar- cuál emplear: para que la lectura del libro álbum por parte del docente sea provechosa para los niños, es preferible que estén sentados en el piso alrededor de la maestra; para que puedan escribir luego de leer, el tiempo ocioso debe ser reducido a la mínima expresión y por eso, deben estar sentados desde el principio en sus bancos. El aparente doble objetivo de la clase provoca la incomodidad de la maestra: ninguna de las dos soluciones la satisfará, queda con la sensación de haber actuado mal, aunque el objetivo principal de esa clase, la escritura, luego resulte cumplido. Poner de manifiesto estos conflictos y verbalizarlos, realizar esta toma de conciencia puede ayudar a aliviar ciertos conflictos que pudieran ser paralizantes si persistieran.

S: Yo sabía que la maestra del grupo hace la lectura con los chicos en otra disposición, sienta a los chicos en el piso, ella en la silla y ella lee. Yo lo sabía eso, pero cuando pensaba el día anterior a la clase pensaba “no, porque después vamos a tener que escribir y si ellos están sentados en el piso, va a haber movimiento, vamos a perder el tiempo...”

C: ¡Yo pensé lo mismo, increíble!

S: Y después de la clase me arrepentí de esa situación porque no fue como yo lo esperaba y porque el libro resultó pequeño para esa disposición, imágenes pequeñas, si hubieran estado juntos más agrupados cerca del maestro hubiera sido más aprovechable.

Tutora 3: Por eso uno de los nenes de la clase dijo “no veo”

C: Ay si yo me sentí mal, ahí cuando escuché “no veo” me arrepentí y dije por qué no hice lo de siempre, pero bueno pensé en esto, en el tiempo, con el espacio, correr las mesas, tardan mucho.

Una hipótesis posible al respecto de esta coincidencia que las sorprende, es que los docentes evalúan rápidamente ventajas y desventajas de las condiciones en las cuales llevarán adelante lo planificado y también evalúan la jerarquía de los elementos que deben tomar en cuenta: si bien ellas valoran en alto grado las situaciones de lectura y los intercambios orales de sus alumnos, saben perfectamente que el conocimiento escolar se distribuye temporalmente y que existe-por lo menos en el mandato y en la representación de cómo ese saber ha de ser ofrecido-una relación estrecha entre cada parcela en que el conocimiento se disecciona y la parcela de tiempo en el que ha de ser ofrecido. La secuenciación y la graduación temporal son características propias de la cultura escolar que no pueden ser transgredidas en exceso bajo riesgo de perder el objetivo de esa clase en particular y es así que se impone ese concepto pragmático, anulando otras posibilidades organizativas, incluso a pesar de sus gustos: un propósito, una situación, un tiempo para llevarlos adelante, una organización del espacio y una disposición corporal se conjugan en cada decisión. Es interesante, en ese sentido, lo que releva C de su práctica: los niños escriben igual aunque estén sentados en el piso y por otra parte, parece haber perdido el tiempo desplazándose entre los bancos para mostrar las imágenes del libro, cuestión que no hubiera necesitado hacer en la otra disposición de los niños para la lectura. También resulta curioso que ambas hayan vuelto a centralizar un acto pre-organizado de larga data en el his-

torial escolar que había sido desplazado de sus prácticas habituales: leer sentados en los bancos. En algún momento, la maestra señaló haber sostenido años atrás prácticas más “tradicionales”. Podríamos decir, quizás, que son esos recursos históricos del colectivo profesional los que otorgan alguna certeza en los momentos en que los docentes se enfrentan a una situación novedosa como fue la implementación del TAP. En el vértigo de las zonas grises dejadas por la planificación grupal, en las situaciones en las que quedan libradas a su estilo, tener un bagaje de conceptos pragmáticos compartidos debe ser bienvenido: ningún trabajador podría conservar su salud creando ex nihilo su oficio.

Es probable que después de analizar este conflicto entre modelos de acción para la lectura y la escritura en una clase, C. al igual que S puedan articular sus deseos con lo que pide la regulación del tiempo didáctico. En principio, lo que se hizo evidente es que no se trataba de un estilo aislado, sino de un recurso propio del colectivo profesional, circunstanciado en la cultura escolar, en el sistema educativo y en la didáctica específica.

Algunos comentarios finales

Señalan Fernández y Clot (2007) que “nuestra finalidad es subvertir el dispositivo de observación de manera tal que los trabajadores sean los observadores de su actividad, en vez de ser los observados”. Consideramos que el análisis de las prácticas por parte de los docentes involucrados en ellas contribuye a ampliar su campo de acción ya que les permite verse no como “topos” solitarios, ensayando en la oscuridad formas de intervención exitosas o fallidas, sin poder comunicar dudas y certezas concretas, sino que les permite estable-

cer un diálogo profesional en el que pueden articular estrategias de intervención ajustadas a sus grupos de alumnos. Observar sus prácticas circunstanciadas les permite producir conocimiento didáctico en el campo preciso en el que este debe desenvolverse y resolidariza los saberes docentes con los saberes pedagógicos. De esta manera, es posible sortear exitosamente situaciones de desestabilización de las prácticas docentes de enseñanza que necesariamente se producen con los cambios culturales y curriculares, desestabilización frente a los ritos que tienen lugar en espacios, disposiciones corporales, localización espacial y que inciden o se cree pueden incidir en el éxito o en el fracaso de la tarea de enseñar.

Bibliografía

- Clot y Fernández (2007) “Instrumentos de investigación: entrevista de auto confrontación: un método de clínica de la actividad”. *Laboreal*, Volume III, n°1, 2007, pp. 15-19.
- Clot I y Faïta, D. (2000) “Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes”. *Revue Travailler*, 4 7-42.
- Colomer, Teresa (1999). “El álbum y el texto” en: *El libro-album: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro, Caracas.
- Cuesta, C. (2011) *Lengua y literatura: Disciplina Escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. En línea. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Pastré, Mayen y Vergnaud (2006). “La didactique professionnelle”. *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars, pp. 145-198
- Rickenman, R. (2007) “Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional”.

- Eccos, revista científica*, vol 9, 2. Sao Pablo, Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71590210>
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Ruiz Bikandi, Uri (2006) “La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista” en Camps, A. (Coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Graó, pp. 221-240.
- Tardiff, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ediciones Morata.

Oficinas de leitura e produção de textos – letramento acadêmico e processos de formação docente

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

ma.paulino@globocom.com

PUC Minas

Belo Horizonte, Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise dos efeitos das práticas letradas vivenciadas no âmbito do projeto *Oficinas de leitura e produção de textos* sobre os processos de constituição identitária dos sujeitos envolvidos no projeto – graduandos do Departamento de Letras e pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Sob perspectiva interacionista e sociodiscursiva de análise (Bronckart, 1999, 2006; Bueno, Lopes e Cristóvão, 2013; Schneuwly e Dolz, 2004) filiando-se a estudos sobre o letramento acadêmico (Fischer e Dionísio, 2011; Kleiman e Matencio, 2005) e sobre processos de constituição de identidades (Hall, 2009; Morin, 1996, 2003) em interface com abordagens que tratam das representações sociais (Corrêa e Boch, 2006; Jodelet, 2001; Moscovici, 2003, 2012), as reflexões ora apresentadas pretendem relacionar percursos formativos e movimentos de construção identitária dos futuros profissionais da docência no/do campo da linguagem, possibilitadas pelo projeto *Oficinas*. Tendo em vista sua organização e constituição, que implica ações de investigação e de intervenção, o trabalho das oficinas de leitura e produção de textos demanda uma abordagem analítica que leva em conta a interface entre os saberes construídos e os

novos conhecimentos a construir. No escopo da investigação, consideraram-se: i) a diversidade de gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico e profissional; ii) as múltiplas demandas dos diferentes cursos atendidos pelo projeto; iii) o necessário investimento do grupo em pesquisa e estudo de autores e obras voltados para a leitura e a escrita acadêmicas, ativando ações integradas e integradoras entre teorias e métodos advindos, especialmente, da análise do discurso, da linguística textual e da linguística aplicada; iv) a integração entre as ações da coordenação do grupo, dos acadêmicos responsáveis pelas oficinas e de seus tutores no planejamento e na execução das atividades. A articulação entre essas dimensões apontou para a relevância de práticas formativas que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação do letramento acadêmico, ao mesmo tempo em que enseja a constituição identitária do sujeito, futuro profissional da docência.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Construção de identidades; Formação de professores.

Apresentação

Neste artigo, objetiva-se apresentar uma análise da experiência vivenciada no âmbito de um projeto voltado para o desenvolvimento de capacidades de uso e de compreensão de textos, sejam orais ou escritos, não somente do universo acadêmico, mas também os de circulação em outras esferas da sociedade – o *Projeto Oficinas* do Departamento de Letras da PUC Minas. A pergunta que orienta esta análise relaciona-se ao papel das oficinas de português na constituição identitária dos futuros profissionais do campo da lingua-

gem, isto é, os efeitos das ações desenvolvidas no âmbito do projeto *Oficinas* sobre a constituição da identidade do futuro docente.

Para fins de organização deste texto, inicialmente delinearemos, de modo sucinto, as concepções que orientam nossos projetos de pesquisa e de intervenção, notadamente a visão de letramento que tem sustentado nossas ações e investigações. Em seguida, faremos um breve histórico do projeto *Oficinas de língua portuguesa*, bem como uma descrição da organização e estrutura do grupo, suas atividades e o escopo de suas ações. Os subsídios teórico-metodológicos norteadores da proposta do grupo apoiarão a análise trazida neste artigo, sendo apresentados conjuntamente ao exame de alguns gêneros textuais: justificativas de graduandos candidatos à função de oficineiros, excertos de relatórios de avaliação das atividades semestrais, elaborados por monitores ao final de um semestre de atividades, e de depoimentos de ex-oficineiros em atuação como profissionais da docência ou da edição e revisão de textos⁵⁸.

Projeto Oficinas - processos de letramento e de formação

A inserção do estudante de Letras nas práticas discursivas do campo de formação do profissional da docência e do especialista do texto não nos parece ocorrer de forma diferenciada da de um graduando – futuro bacharel ou licenciado – pertencente a outros cursos. Os processos de letramento do sujeito acadêmico, em contexto micro, implicam práticas sociais e interativas que envolvem protagonismo do estudante, relativamente à escuta, leitura, produção oral e escri-

⁵⁸ Os gêneros analisados serão assim identificados: justificativa (J), relatório (R) e depoimento (D). Os depoimentos foram concedidos por via eletrônica à coordenadora do projeto, pesquisadora e autora deste artigo.

ta de gêneros textuais em circulação, em suas dimensões culturais, científicas e profissionais, no contexto macro.

No caso específico da formação do futuro profissional do campo da linguagem, a articulação entre a teoria e a prática se dá muitas vezes em conflitos estabelecidos nas reflexões metadiscursivas inerentes ao trabalho de quem opera com discursos e textos. Superar as discussões eminentemente metalinguageiras para agir reflexivamente por meio de ações discursivas relevantes para atuar na sociedade tem se constituído como desafio constante no âmbito de propostas curriculares comprometidas com a formação de um profissional reflexivo e engajado (Assis *et al*, 2010).

Nessa medida, em concordância com o exposto no exame apresentado por Fischer e Dionísio (2011), adotaremos o modelo dos “letramentos acadêmicos”, por voltar-se para a construção de sentidos e a sua relação com questões de identidade, poder e autoridade, ao mesmo tempo em que possibilita desvelar “a natureza institucional” e o que esta valoriza como conhecimento e como “forma de a ele aceder e transmitir num contexto acadêmico particular (p. 82)”.

A propósito dos letramentos acadêmicos, Fischer e Dionísio assinalam, em nota:

O modelo nomeado como “Letramentos acadêmicos”, por Lea e Street (2006), realça que a leitura e a escrita, no contexto acadêmico, não são práticas singulares e homogêneas. Ao contrário, são práticas múltiplas, híbridas e muito diversificadas, devido às distintas disciplinas, seus discursos, suas relações de poder, seus significados institucionais e as identidades sociais dos envolvidos nessas práticas. O plural, portanto, serve para marcar a

distinção das abordagens que não consideram esta complexidade (2011, p. 91).

Cabe salientar que não iremos nos ater aos outros dois modelos descritos por Lea e Street: o primeiro remete a “capacidades de estudo”, ideia sustentada na crença de que o domínio de regras da gramática e da sintaxe são condições para assegurar a “competência do estudante na leitura e escrita acadêmicas”; o segundo diz respeito à “socialização acadêmica”, isto é, a proficiência nas práticas decorre de aculturação do estudante via discursos e gêneros recorrentes nas/das disciplinas (Fischer e Dionísio, 2011, p. 82). Nesses modelos, a ação do sujeito é anulada por conceitos e padrões de textos em que não há espaço para uma ação de autonomia discursiva do aluno.

No grupo oficinas, a inserção nas práticas reflexivas implica planejamento e execução de atividades voltadas para escuta, leitura e produção textual o que permitirá ao graduando objetivar a si próprio, isto é, compreender a dinâmica do próprio desenvolvimento a partir da assunção da posição de agente das práticas de letramento. Esse deslocamento do lugar de estudante para a posição de monitoria nas oficinas permitirá efetivar, pela objetivação das ações discursivas do colega/do outro, ensejadas pelas situações coletivizadas de discussão e de avaliação das atividades propostas, objetivar-se a si mesmo, de modo a compreender-se como sujeito que não está sozinho, mas que tem no grupo a medida para sua própria constituição identitária.

Essa compreensão implica considerar a complexidade dessa construção, como nos lembra Morin, quando trata da auto-eco-organização, princípio que permite a auto-referência:

posso tratar-me a mim mesmo, referir-me a mim mesmo, porque necessito de um mínimo de objetivação de mim mesmo, uma vez que permaneço como eu-sujeito. Só que, assim como a auto-organização é de fato auto-eco-organização, de igual modo, a auto-referência é a auto-exo-referência, ou seja, para referir-se a si mesmo, é preciso referir-se ao mundo externo (Morin, 1996, p. 49).

Assim, o espaço de atuação no grupo Oficinas, *pelo* e *no* trabalho com a língua e a linguagem, implica a construção de si mesmo como indivíduo reflexivo, ao mesmo tempo em que se afigura como espaço de constituição do futuro profissional docente. Na seção seguinte relataremos de forma sucinta a trajetória do grupo oficinas, para que se possa demonstrar a evolução do trabalho desse projeto.

O Projeto Oficinas e sua história⁵⁹

A ideia das oficinas ministradas por acadêmicos de Letras surgiu, em 2000, de um projeto-piloto voltado para leitura e produção de textos, com fins de atender solicitação de outra unidade da PUC Minas (campus Barreiro). A partir da experiência das “oficinas de nivelamento” naquele polo universitário, outras foram sendo organizadas, no campus Coração Eucarístico, para atender os cursos de Letras, Ciência da Informação, Ciências Econômicas e Gerenciais (ICEG) e Serviço Social.

O *Projeto Oficinas*, a partir de 2003, passou a demandar um trabalho conjunto de professores de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura

⁵⁹ Agradeço à professora Virgínia Pinheiro Ribeiro, coordenadora do *Projeto Oficinas* no campus Coração Eucarístico até 2012, a colaboração na síntese desse histórico das atividades do grupo.

do Departamento de Letras. Tais oficinas levaram em conta a análise das dificuldades básicas observadas nas atividades de leitura e produção de textos dos alunos ingressantes nos períodos iniciais do curso. Inicialmente, a proposta tinha como objetivo um trabalho sistemático com textos acadêmicos de divulgação e/ou atualização do conhecimento científico, produzido no campo dos estudos sobre a linguagem, mediante atividades de retextualização. Considerava-se que esse expediente pedagógico concorreria para que o estudante, ingressante no curso de Letras, construísse saberes e habilidades de ordem prática e teórica, implicados no funcionamento e na configuração textual dos gêneros abordados. Com base nesses pressupostos, as atividades almejavam levar os alunos à construção de conhecimento dos processos cognitivos e sociocomunicativos, envolvidos na leitura e na produção de textos acadêmicos.

Sob a coordenação de duas professoras integrantes do Departamento de Letras da universidade e a partir de reuniões de estudo e planejamento com os demais componentes do grupo, as atividades assim se estruturavam: planejamento semanal de cada oficina, registrado em ficha elaborada em reuniões do grupo; execução de cada oficina realizada em parceria (monitor e estagiário); apresentação de comentário avaliativo referente ao desenvolvimento de cada oficina realizada; discussão do trabalho em reuniões periódicas, conduzidas pela coordenação.⁶⁰

⁶⁰ A inserção dos graduandos de Letras para atuar no projeto como monitores envolve um processo que considera, além do interesse do candidato, a sua disponibilidade em participar das atividades. O processo seletivo se efetiva por meio de entrevista feita com esses candidatos.

A execução do Projeto Oficinas, no curso de Letras, ampliou-se, de forma efetiva, a partir da participação de alunos do Programa de Pós-graduação em Letras, para fins de estágio de docência. Espaço importante de formação e de capacitação, o projeto também conta com a participação de estagiários e monitores voluntários, ex-alunos do curso de Letras da universidade, interessados em sua formação contínua. Essa participação sinaliza para a dimensão social do projeto, uma vez que o processo de formação continuada implica pesquisa e ação.

Para fins de avaliação do processo, os estagiários e monitores apresentam, ao final de cada semestre, relatório que a equipe analisa a fim de dar prosseguimento ao trabalho. Considerando as análises desses relatórios, vão sendo delineados os passos seguintes do trabalho do grupo, que envolvem: (re)definição das ementas de cada oficina; inscrição e seleção de novos estagiários e monitores; divulgação das oficinas para o semestre seguinte; replanejamento das atividades de cada oficina; seleção de textos e de atividades; definição de horários das reuniões periódicas para acompanhamento do processo de estudos e leituras da equipe.

No segundo semestre de 2005, estavam em funcionamento onze oficinas, em diferentes cursos e departamentos da universidade. Atualmente, o projeto desenvolve atividades junto aos cursos de Letras, Serviço Social e ICEG, com oferta de cinco oficinas⁶¹.

⁶¹ Não tem sido possível ampliar a oferta de oficinas a outros cursos, diante da insuficiência de monitores para atuar, tendo em vista o envolvimento dos graduandos em projetos e programas de formação oferecidos pelas agências de fomento para desenvolver a capacitação docente (FIP/PUC Minas-FAPEMIG; PROBIC, PIBIC/CNPq; PIBID).

Projeto Oficinas – de oficinas de nivelamento a espaços de formação e de constituição identitária do futuro profissional

“É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior das formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (Hall, 2009, p. 109).”

Conforme relatado na seção anterior, o *Projeto Oficinas de Leitura e Produção de Textos*, desde a sua origem, passou por alterações que possibilitam entrever, por um lado, a dinâmica de um trabalho que envolve práticas discursivas e formação de professores e, por outro, a necessidade de ampliação das capacidades para além de um *saber dizer*, objetivando-se, de fato, o desenvolvimento de um *saber fazer* reflexivo.

Nessa trajetória, podemos vislumbrar três momentos na história do grupo. Em um primeiro momento, apresentou-se declaradamente como uma oficina de nivelamento, de viés instrumentalista, preocupada em possibilitar a proficiência dos graduandos e a entrada no universo textual acadêmico. Nessa medida, suas ações orientavam-se, majoritariamente, no quadro dos estudos desenvolvidos pela psicolinguística e pela linguística textual. Essas orientações repercutiam nas atividades propostas, voltadas especialmente para os fatores de ordem cognitiva envolvidos na compreensão de textos e nos aspectos morfossintáticos promotores da coesão e da coerência textuais.

Em um segundo momento, de modo a superar a ideia de nivelamento imposta, inicialmente, ao trabalho do grupo, a estrutura do projeto foi-se redesenhando e suas ações passaram a ecoar as pes-

quisas produzidas no âmbito do projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, coordenado pela Professora Maria de Lourdes Meirelles Matencio⁶². Naquele período, emergia uma fecunda produção (Assis e Mata, 2005; Assis, Silva e Matencio, 2007; Matencio, 2002, entre outros) oriunda não somente desse grupo de pesquisa da PUC Minas, mas também de investigações trazidas no bojo do grupo de pesquisa ALTER da PUC de São Paulo (Machado *et al.*, 2004a, 2004b, 2005). Desenvolvidos sob a perspectiva sociointeracionista e discursiva (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Dolz e Schneuwly, 2004), esses estudos centravam-se no papel da linguagem como essencial na promoção do desenvolvimento e do conhecimento do/sobre o homem. Nessa ótica, as ações do grupo *Oficinas* alinhavam-se também com a percepção de que a "compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino" (Brasil, 1998, p. 24), o que confirma o postulado de Vigotski (2003) de que a relação homem/mundo é uma relação mediada pelos sistemas simbólicos, ou seja, a linguagem é "absolutamente central para a ciência do humano e as práticas linguageiras situadas (os textos) como os instrumentos principais do desenvolvimento" do indivíduo (Bronckart, 2006, p. 10).

As atividades desenvolvidas pelo grupo ratificavam o princípio de que o trabalho com as práticas de linguagem somente se viabiliza a partir da mediação de um professor cuja formação acadêmica capacitou-o a ser pesquisador e reflexivo em relação a sua prática

⁶² Um dos objetivos do grupo consistia em pesquisar atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino com vistas à formação profissional.

pedagógica. Isso significa pensar a formação do profissional de ensino a partir do

“processo de construção de conhecimentos relativos à linguagem – ligados tanto ao desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros professores quanto ao objeto de estudo do curso de Letras –, por meio de práticas de leitura e produção de textos acadêmicos (PUC Minas, 2005)”.

Vivenciando o que chamaríamos de terceiro momento das ações do projeto, resultante do processo de crescimento e de maturidade do grupo descrito anteriormente, o trabalho do grupo *Oficinas* afigura-se, hoje, como um espaço simultâneo de construção de conhecimentos sobre as ações discursivas possibilitadas pelos gêneros acadêmicos e a compreensão das relações entre essas ações e o desenvolvimento das capacidades de letramento para a constituição das identidades desses professores em formação.

Na tentativa de buscar compreender os processos constitutivos da identidade desses estudantes envolvidos no grupo oficinas – pela assunção dos papéis de “professores” dos colegas e de colegas/graduandos do curso de Letras –, passaremos a analisar os efeitos das representações sociais emergentes dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos no *Projeto Oficinas*.

Assumindo os postulados do interacionismo sociodiscursivo, acreditamos que as ações possibilitadas por determinados gêneros textuais permitem apreender o processo do desenvolvimento dos indivíduos em práticas discursivas e, portanto, sociais (Lopes, 2010; Lopes e Villela, 2011). Nesse sentido, gêneros como os que trazemos para exame – justificativas, relatórios de avaliação, depoimentos –,

mobilizam discursos que orientam para representações sociais (RS) que podem ser flagradas pelos modos de dizer dos sujeitos do discurso. Isso ratifica nossa percepção de que as representações sociais constitutivas dos processos de construção identitária são mais facilmente apreensíveis pelos discursos. Nessa medida, as estratégias linguísticas e os modos enunciativos potencializados por recursos de natureza morfossintática têm possibilitado não somente o enriquecimento, mas o aprofundamento de análises tradicionalmente desenvolvidas no domínio da psicologia social (Moscovici, 2003, 2012; Jodelet, 2001).

Os estudos de base discursiva que têm investido em análises das representações sociais (Corrêa e Boch, 2006; Matencio e Ribeiro, 2008) o fazem a partir do material discursivo que deixa entrever uma ação do sujeito, manifestamente, não um sujeito assujeitado, mas um sujeito que se constrói na confluência das representações dos grupos sociais a que pertence. Um aspecto desse movimento pode ser flagrado no exemplo 1. No momento de se inscrever para pleitear sua entrada no grupo oficinas, é solicitada ao estudante uma justificativa (J), em forma de um pequeno depoimento por escrito. Vejamos excerto de um deles⁶³:

- a) Quando se chega a universidade tudo é novidade, isso inclui a produção de textos de gêneros acadêmicos. Comumente considerado um “bicho de sete cabeças” pela maioria dos alunos ingressantes. Então, quando se pede uma resenha para a aula seguinte é como decretar sentença de morte. O medo na maio-

⁶³ Na sequência, as iniciais identificam o graduando, o gênero textual (J, R ou D), o curso a que a oficina se destinava no momento do registro do dado e a data. Nas transcrições, manteve-se a escrita original.

ria das vezes faz com que os alunos olhem para a atividade proposta como algo impossível de ser feito ao invés de algo a aprender. Acredito que atividades como as oficinas de produção de texto servem para os alunos aprenderem as técnicas necessárias para produção de tais textos e faz com que eles percam o medo pois os alunos de certa maneira veem seus monitores como colegas de curso. (MS-J-Letras-2006)

Inicialmente, cabe assinalar que a ação discursiva demandada pela justificativa pode orientar para um modo de dizer em que o sujeito enunciador se projeta como alguém com predicados para assumir o lugar pleiteado no grupo. No exemplo em questão, emerge uma representação acerca dos gêneros produzidos no espaço acadêmico como algo difícil e complexo, o que se materializa no agenciamento da metáfora “bicho de sete cabeças”, seguida de expressões cunhadas no campo semântico da tragédia e do temor (em destaque no excerto). Interessante observar certo distanciamento do enunciador em relação ao dito; ao usar a terceira pessoa do verbo, a estudante não se inclui entre os demais graduandos, como a demonstrar um não pertencimento ao grupo de onde procede, além de se posicionar entre os que possuem condições de integrar um novo grupo: o de monitores das oficinas.

Observe-se ainda, no exemplo 1, que as práticas de produção de textos são desenvolvidas a partir da ideia de técnicas a serem aprendidas pelos alunos, o que nos autoriza a pensar em uma representação de ensino e de aprendizagem construída nas relações com experiências escolares recentes, provavelmente, na educação básica e nos primeiros semestres da graduação. Vislumbra-se, portanto, o fenômeno de constituição da identidade de futuro profis-

sional pela objetivação do “eu-sujeito”, processo em que, para tratar a si mesmo e referir-se a si mesmo (autorreferência), o sujeito o faz por meio da “auto-eco-organização”. Tal fenômeno, descrito por Morin (1996, p. 49), aponta para a necessidade de, ao “tratar de mim mesmo, referir-me a mim mesmo”, o faço pela referência ao mundo externo, o que implica “um mínimo de objetivação de mim mesmo, uma vez que permaneço como eu-sujeito.”

Nas reuniões para planejamento ou avaliação das atividades desenvolvidas, observa-se que os alunos trazem representações de ensino e de aprendizagem calcadas em uma visão transmissiva de conhecimentos, cujos sujeitos não desempenham papéis de agentes do processo. A partir de leituras e reflexões possibilitadas pelas discussões com o grupo e a coordenação, percebe-se que as atividades propostas passam a explorar capacidades leitoras dos alunos, tendo em vista uma visão discursiva e enunciativa de linguagem.

Examinemos, a seguir, uma passagem do relatório (R) de fim de semestre, produzido por dois monitores com experiência em oficinas para alunos de Ciências Contábeis e Administração:

- b) Sobre as dificuldades e dúvidas dos alunos, estávamos sempre atentos. Houve várias discussões coletivas e também individuais. Quando os alunos nos chamavam individualmente, E. ou P. ficava com ele até mesmo depois do término da oficina. Outro instrumento que colocamos à disposição dos alunos foram nossos e-mails. Acreditamos que todas as dúvidas e questionamentos que apresentaram, conseguimos sanar. É claro que também tínhamos as nossas dúvidas e limitações, medos e

inseguranças, mas, com o apoio das coordenadoras, o fardo parecia sempre mais leve. (E; P-R-ICEG-2008)

Interessante observar, pelas estratégias linguísticas, como o discurso deixa à mostra movimentos de construção de identidades de “ser professor”, construídos na representação de alguém que se expõe não somente como o que resolve dificuldades e corrige dúvidas (“sanar”), mas também como um futuro profissional que extrapola o horário para atender as necessidades dos alunos. Por intermédio do gênero relatório é possível flagrar a multiplicidade de representações que os graduandos-oficineiros ativam para explicitar as imagens construídas acerca de si mesmos e do ofício de ensinar: algo assumido, em primeira pessoa, e que se mostra pesado (“fardo”), cercado de sentimentos como medo e insegurança.

Nesse sentido, cabe aos estudiosos envolvidos na formação de profissionais do campo da linguagem investir na reflexão sobre as práticas discursivas que permeiam esse processo formativo. Para isso, devem valer-se de abordagens teóricas e metodológicas que possibilitam a compreensão desses discursos, bem como de valores, crenças e representações neles imbricados. Algumas dessas representações costumam encontrar respaldo junto ao grupo docente e até mesmo ser incorporadas pelos professores formadores, passando a constituir uma espécie de memória discursiva coletiva que se revela, em sua heterogeneidade constitutiva, ora de forma fragmentada e conflituosa, ora de feição homogeneizante e legitimadora de “verdades”.

A reflexão compartilhada sobre os gêneros acadêmicos e as estratégias linguístico-discursivas que os engendram permite aos alunos-oficineiros a aplicação e operacionalização do conhecimento

científico produzido na área, de modo a contribuir para os processos de letramento dos alunos, em função da demanda dos diferentes cursos. Pela atividade reflexiva e participativa do grupo, é possível pensar e projetar novas formas de ação. Na singularidade confrontada pelo trabalho coletivizado, vai-se construindo um novo ator na área da docência. É o que parece sinalizar o excerto do relatório assinado por um monitor-oficineiro em atuação em oficinas para graduandos de Letras:

- c) “Durante algumas oficinas, alguns alunos manifestavam o quanto achavam pertinente aquela abordagem, já que a enxergavam como uma possibilidade de construir e ler melhor os diversos textos. Assim, eles pareciam perceber como as estruturas de um texto não estão aleatoriamente presentes, mas são postas de forma que denunciam efeitos, objetivos, possibilidade de leitura e interpretação. A gramática, nesse sentido, deixava de ser vista apenas como uma série de normas a serem seguidas, mas como instrumentos de organização textual, estabelecendo relações e articulando um texto.” (R-Letras - 2010)

A avaliação contida no relatório (exemplo 3) permite apreender um discurso de um enunciador marcado por um processo de construção identitária de professor afinado com os saberes produzidos sob uma visão discursiva e enunciativa de língua e de linguagem, cuja atividade prevê a integração entre o dito e os modos de dizer. Nesse movimento, é possível flagrar a reação a uma concepção hegemônica de ensino gramatical preso a regras e normas, possibilitando a percepção de gramática a serviço dos propósitos comunicativos.

Nesse processo dinâmico e interativo, os graduandos vão ressignificando o próprio lugar de acadêmico de Letras, investindo na as-

sunção de um novo papel: o de monitor-oficineiro, responsável por planejar, elaborar e intervir como “professor” de colegas de curso. Esse processo de idas e vindas permite compreender os efeitos das representações sociais nos processos de constituição da referência do próprio eu. Conforme Py (2000), são duas as dimensões constitutivas das RS: a *representação de referência* (RR) e a *representação de uso* (RU). Para o autor, as representações de referência (RR) encontram-se na memória discursiva de um determinado grupo, sendo construídas e reconhecidas pelos membros desse grupo, fazendo parte do núcleo central. Constituídas de “crenças reconhecidas pelo conjunto dos membros de um grupo”, as RR pautam-se pela estabilidade, pela fixidez (Py, 2000, p. 8-9). Em um plano mais periférico, as representações de uso (RU) constituem-se no processo de interação social, em nível individual, particular, por isso seu caráter instável, mutável.

Em falas apreendidas no decurso das reuniões e na seção destinada à avaliação do trabalho desenvolvido, nos relatórios, podemos perceber esse embate entre as RR, que funcionam como uma “espécie de repertório comum aos participantes de um dado grupo [...], tendendo a uma relativa estabilidade” (Matencio e Ribeiro, 2009, p. 3), e as RU que, elaboradas pela ação individual, expressam a singularidade de um eu na interação com os outros.

Nesse jogo de reorganização da própria identidade do sujeito, não mais somente na condição de ser estudante, mas no enfrentamento de um entrelugar em que se constitui ora como aluno e ora como profissional em processo, é possível entrever uma relação conflituosa entre esses papéis e suas representações, no que se refere às capacidades de leitura e escrita dos colegas matriculados nas oficinas e às atitudes

como estudantes: “os alunos não leem”, “não fazem as atividades solicitadas”, “faltam às aulas do projeto oficinas” etc. A assunção de um discurso nesse entrelugar vai redefinindo essa outra identidade, sem no entanto, a nosso ver, anular a identidade possibilitada pelo grupo de pertença: a de sujeito acadêmico.

A apropriação desse novo lugar e dessa nova identidade ocorre de maneira gradual e orgânica para muitos dos alunos: alguns deles começam a participar de outras atividades acadêmicas e passam a assumir funções de mais protagonismo, seja em projetos de iniciação científica, seja em eventos de cunho acadêmico-científico.

Antes de concluir esta seção, vale justificar o uso de depoimentos dos ex-integrantes do *Projeto Oficinas*. A ideia de coletar depoimentos dos ex-monitores do grupo partiu de um levantamento feito, informalmente, do número de graduandos que integraram o projeto, desde o ano 2000. Constatamos que, nesses catorze anos, atuaram nas oficinas em torno de 250 monitores, alunos da graduação e da pós-graduação, hoje docentes e bacharéis do campo da linguagem.

O gênero depoimento, como outros gêneros com maior grau de interação com a memória e com as vivências, permite apreender os efeitos da experiência da atividade coletivizada sobre a atuação do sujeito profissional, fora da instância de formação.

No exemplo 4, transcrevemos um excerto do depoimento de uma ex-oficineira que, na época de sua participação no grupo, era doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras⁶⁴:

⁶⁴ “Profissionalmente, como é percebida, hoje, a experiência vivida no *Projeto Oficinas* de Letras?” foi a pergunta enviada a ex-integrantes do grupo.

- d) Em minha graduação em Direito [...], tive excelentes professores, mas a maioria deles centrava seu método de ensino na exposição de conteúdos. Eram horas e mais horas de aula expositiva, em que o papel do aluno resumia-se a anotar informações e a manter-se atento. Com minha inserção nas oficinas, descortinou-se, para mim, um universo de possibilidades, pois percebi que as longas exposições doutrinárias poderiam ser substituídas por diálogo entre aluno e professor, por trabalho em grupo, parcerias, sem perder a qualidade de ensino; ao contrário, com benefícios para ambas as partes. (M-D-2014)

Puxando pelo fio da memória, o discurso da ex-monitora, já na condição de profissional, é tecido a partir de concepções disseminadas sobre aula e ensino de língua. Algumas dessas representações nos permitem retomar crenças provavelmente construídas na experiência escolar, cujas vozes traduzem modos de didatização que ainda parecem desfrutar de prestígio na academia. Trata-se de sistemas de valores, de modos de pensar bastante hegemônicos e que são trazidos pelo sujeito enunciador tanto para questionar práticas monologadas e pouco produtivas, como para sustentar seu posicionamento identitário em oposição a esses sistemas de pensamento.

De modo a retomar a epígrafe, avaliamos que, assim como as práticas de estágio supervisionado, as oficinas se apresentam como espaço por excelência de constituição do futuro profissional docente. A experiência com gêneros do domínio acadêmico permite ao aluno-oficineiro, futuro profissional do texto, vivenciar situações de ensino e aprendizagem em função de múltiplas experiências com práticas discursivas. Ao mesmo tempo em que planeja, organiza,

discute e implementa as atividades didáticas, o monitor das oficinas opera na construção de um modelo sociodiscursivo dos gêneros com os quais interage, problematizando e tomando decisões sobre o que lê, escuta e produz, condição indispensável para constituir-se como sujeito universitário, futuro profissional do campo da linguagem.

Finalizando

Como buscamos acentuar ao longo deste texto, apreender a força das representações sociais nos movimentos de constituição identitária pelos discursos tem possibilitado avanços na proposição e na elaboração de práticas de letramento acadêmico que, de fato, contribuem para a profissionalização de nossos graduandos. O caráter multifacetado das experiências vividas em espaços de formação como os propiciados pelas *Oficinas de leitura e produção*, no Departamento de Letras, assinala, pelo viés social e discursivo que sustenta suas concepções e metodologias, o papel da linguagem como mediadora da atividade coletiva e geradora da reflexividade necessária ao desenvolvimento do futuro profissional.

O processo reflexivo e compartilhado vivenciado no âmbito do *Projeto Oficinas* permite apreender e compreender as representações de graduandos de Letras, professores em formação, condição relevante para ensejar novos modos de pensar o campo formativo, em seus aspectos organizacionais e acionais, ao mesmo tempo em que ratifica o papel determinante que têm os discursos na significação das ações coletivas e individuais dos sujeitos. As representações emergentes das situações de interação analisadas neste artigo sinalizam para uma constituição identitária de docente e de docente em

formação erigida em meio a relações complexas de modos de pensar a língua, a linguagem, o ensino e suas práticas cotidianas.

Bibliografia

- Assis, J. A.; Silva J. Q. G.; Matencio, M. L. M. (2007) *Leitura e escritura na formação inicial do professor: um olhar sobre a resenha acadêmica*. In: Mari, H. et al. *Ensaio sobre leitura* (vol2). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, pp. 352-364.
- Assis, J. A.; Mata, M. A. (2005) *A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula*. In: Kleiman, A. e Matencio, M. L. M. *Letramento e formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 181-202.
- Assis, J. A., Lopes, M. A. P. T.; Mata, M. A.; Silva, J. Q. G. (2010) *Formação de professores de língua materna: algumas apostas*. In: Vóvio, C.L.; Sito, L.S., De Grande, P. B (Org.). *LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 179-199.
- Assis, J.; Lopes, M. A. P. T.; Silva, J. Q. G. (2013) *Letramento, gênero e discurso: cenas de conversa(s) com Malu Matencio*. In: Bueno, L.; Cristóvão, V. L.; Lopes, M. A. P. T. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 18-40.
- Brasil. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (3º e 4º ciclos). Brasília, DF: SEF/MEC.
- Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha, São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Bueno, L.; Cristóvão, V. L.; Lopes, M. A. P. T. (Org.). (2013) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Corrêa, M. L.G; Boch, F. (Org.). (2006) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fischer, A.; Dionísio, M. L. (2011) Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*. PPGE/ME FURB. v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr.
- Hall, S. (2009) *Quem precisa da identidade?* In: Silva, T. T. (Org. e trad.). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 103-133.
- Jodelet, D. (2001) As representações sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kleiman, A. B.; Matencio, M. L. M. (Org.) (2005) Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lopes, M. A. P. T.; Villela, A. M. N. (2011) Significando a prática docente – uma análise de discursos, ações e representações. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, pp.285-302.
- Lopes, M. A. P. T. (2010) *Estágio Supervisionado - diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola*. In. Gonçalves, A. V.; Pinheiro, A. S. e Ferro, M. E. Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares. Dourados, MS: UEMS, pp.159 - 180.
- Machado, A. R.; Lousada, E.; Abreu-Tardelli, L. (2004a) Resumo. São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R.; Lousada, E.; Abreu-Tardelli, L. (2004b) Resenha. São Paulo: Parábola.
- Machado, A. R.; Lousada, E.; Abreu-Tardelli, L. (2005) Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola.
- Matencio, M. L. M. (2002). Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.6, n.11, 2º sem., pp. 109-122.

- Matencio, M. L. M; Ribeiro, P. B. (2009) A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? *Estudos Linguísticos*, v.3, n.38. São Paulo, set-dez., pp. 229-238.
- Morin, E. (1996) *A noção de sujeito*. Tradução Jussara H. Rodrigues. In: Schnitman, D. F. (Org) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, pp. 45-55.
- Morin, E. (2003). O método 5. A humanidade da humanidade – a identidade humana. Tradução Juremir M. Silva. Porto Alegre: Sulina.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais – investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2012) *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução Sônia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PUC Minas (2005). Departamento de Letras. Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n. 32. Neuchâtel: UNI, pp. 5-20.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vigotski, L. S. (2005) *Pensamento e linguagem*, São Paulo: Martins Fontes.

Bibliotecas virtuales: espacios de exploración y descubrimiento

Flora Perelman

fperelma@arnet.com.ar

Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

La exposición se propone presentar el análisis de los desafíos cognitivos y lingüísticos involucrados en las lecturas exploratorias realizadas por un grupo de alumnos de 6° grado de escuela primaria cuando se les propone ingresar a una biblioteca virtual para localizar obras literarias en el marco de una situación didáctica. Este análisis forma parte de una investigación más amplia realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo es explorar los procesos cognitivos y lingüísticos que realizan alumnos de segundo ciclo de escuela primaria cuando leen y escriben utilizando los medios electrónicos además de los impresos. La perspectiva teórico-conceptual es la de un constructivismo situado: el supuesto es que las interacciones constructivas que se producen en las situaciones de lectura y escritura son inseparables de las condiciones didácticas y de los instrumentos semióticos que se utilizan.

Se trata de una investigación de carácter exploratorio, cuyo diseño se inscribe en un estudio cualitativo de casos. El seguimiento de las lecturas exploratorias se efectúa mediante dos instrumentos metodológicos: observaciones en sala de clase y de informática, focalizadas en el seguimiento de los alumnos leyendo y escribiendo, y

entrevistas clínicas administradas fuera del aula según los lineamientos del método clínico-crítico. Los resultados evidencian que los alumnos realizan anticipaciones sumamente originales desde sus saberes previos provenientes tanto de sus experiencias con las bibliotecas materiales como de su contacto con el medio informático. Sin embargo, muchas de esas anticipaciones entran en contradicción constante con las formas organizativas y los contenidos que el nuevo entorno presenta. Esto da cuenta de que la exploración de las bibliotecas virtuales, así como la interpretación de los resultados obtenidos, parecen requerir de prácticas y saberes nuevos altamente complejos que la escuela deberá asumir para formar alumnos competentes y críticos de los entornos culturales que los medios tecnológicos permiten acceder.

Palabras clave: Bibliotecas Virtuales-lectura exploratoria-construcción

Introducción

El estudio presentado aquí focalizará en las prácticas de lectura exploratoria que realizan alumnos de 6° grado de escuela primaria cuando se les propone ingresar a una biblioteca virtual para localizar una obra literaria en el marco de una situación didáctica. El propósito último de este trabajo es contribuir a la construcción de conocimiento sobre los procesos cognitivos y lingüísticos que realizan los alumnos en las prácticas de lectura en los entornos virtuales y su relación con las condiciones de enseñanza.

¿Por qué prácticas de lectura en bibliotecas virtuales ejercidas en la escuela?

La idea de conservar material informativo y recursos de conocimiento en espacios seguros data de la época de los sumerios. Derri-da (1997) afirma que desde el momento en que los seres humanos descubrieron la manera de mantener significados a través del tiempo y del espacio han sufrido la “fiebre de archivos” o el impulso de preservar un pasado cultural e histórico a través de la tradición oral y las tecnologías literarias. Hoy los desarrollos tecnológicos van aumentando las posibilidades de preservación del conocimiento, al mismo tiempo que amplían las coordenadas espaciales y temporales para difundirlo.

Desde la Declaración de Budapest, el 14 de febrero 2004, las bibliotecas más prestigiosas del mundo han ingresado en el Movimiento de Acceso Abierto (Open Access) que promueve eliminar las barreras económicas, legales y tecnológicas que generan obstáculos al acceso abierto a la información. Es por eso que la mayoría de las bibliotecas tienen actualmente su correlato en el entorno digital donde los formatos impresos conviven con los materiales de multimedia: ahí podemos hallar ediciones facsímiles de textos antiguos, una vasta cantidad de producciones literarias e informativas en las fonotecas, videotecas, hemerotecas, etc., seleccionadas con rigurosidad por personal especializado. De modo que las bibliotecas virtuales constituyen espacios de acceso a valiosísimas fuentes de conocimiento confiables, que muchas veces son inaccesibles por su distancia o su costo o porque están fuera de circulación. Las pantallas del presente, entonces, lejos de ignorar la cultura escrita son una de sus más relevantes difusoras. Las bibliotecas virtuales expanden la posibilidad de contacto con el mundo letrado.

Es innegable que la escuela no puede quedar afuera de estos ha-

llazgos pues es uno de los espacios centrales donde los alumnos aprenden a transitar por los libros, a convertirse en ciudadanos críticos capaces de ser usuarios competentes de la cultura letrada para poder apropiarse así de los conocimientos que la sociedad le ofrece. La tarea de la escuela es hacer realidad el encuentro personal con el mundo de los libros que muestran mundos posibles, diferentes realidades, distintas concepciones del hombre y de la vida y diversidad de formas de abordar el conocimiento.

Propiciar que la escuela utilice estas nuevas herramientas supone avanzar en la investigación porque a pesar de que se asume declarativamente que muchas de las prácticas sociales de la escritura y lectura se han transformado con el uso de las tecnologías, sabemos muy poco en qué consisten esas transformaciones, qué se está modificando en los modos de leer y escribir y qué condiciones y situaciones didácticas generar para posibilitar que todos los niños logren constituirse en practicantes competentes y críticos también en el entorno digital.

Los investigadores de la psicología cognitiva hace ya más de diez años que iniciaron estudios sobre la lectura de consulta de los niños y jóvenes en la Web. Bilal (2001) examina la conducta de 22 estudiantes de séptimo grado. Sus resultados revelan las serias dificultades de los jóvenes en hallar los datos debido a la pobre estructuración de los sitios, el escaso nivel de estrategias de búsqueda y el inadecuado conocimiento de cómo usar los buscadores.

Por su lado, Coiro y Dobler (2007) avanzan en el estudio de una población de 11 estudiantes de 6º grado calificados como “lectores expertos”. En primer lugar, encuentran que en la lectura en Internet se combinan diferentes tipos de conocimientos: las lecturas

previas en los soportes impresos, los conocimientos sobre los temas que los textos tratan y los que se refieren a las estructuras de los textos virtuales. En segundo lugar, hallan que existe una alta incidencia de las inferencias predictivas o anticipatorias durante la comprensión online. En Internet la información no puede visualizarse con los procedimientos tradicionales de anticipación tales como el rápido hojear a través de las páginas de un libro. Por el contrario, es necesario navegar por links interrelacionados que se abren a cada paso.

En la perspectiva teórica que se adopta en esta investigación, consideramos los estudios realizados tanto desde la tradición sociohistórica vigotskiana como desde el constructivismo relacional piagetiano. Apelamos a ambas tradiciones pues las concebimos consistentes entre sí al compartir presupuestos epistemológicos de base -el enfoque genético, sistémico y relacional y una metodología dialéctica- que pretenden resolver históricas antinomias o dualismos en psicología (Castorina y Baquero, 2005, Overton, 1998). En la tradición socio-histórica de Vigotsky, ya se trate de la escritura en papel o en el entorno informático, los sistemas semióticos no constituyen sólo un apoyo para el pensamiento, sino que modifican su funcionamiento en profundidad (Cole y Engestrom, 2001; Olson, 1989; Salomon, 2001; Schneuwly, 2009; Vigotski, 1934/2007). Desde la perspectiva piagetiana, en la reconstrucción de las herramientas culturales los sujetos generan hipótesis concebidas como sistemas interpretativos que se reorganizan progresivamente en relación con las restricciones sociales y culturales (incluidas las intervenciones didácticas) que condicionan, sin determinar, lo posible de ser pensado por los sujetos. Desde este marco, la lectura, lejos de ser

una habilidad o estrategia neutra, es una práctica de construcción de significados vinculada con la historia sociocognitiva del sujeto, con las propiedades de los textos en sus diversos soportes y con la particularidad de los contextos socio-históricos (Báez, 2008; Castedo y Ferreiro, 2013; Ferreiro y Kriscautzky, 2001; Lerner, 2001; Luquez y Ferreiro, 2003).

Desde esta perspectiva, en una investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Perelman, 2008, 2012; Perelman et al, 2009, 2010, 2011), se observa que el medio informático demanda elaboraciones intelectuales similares a las que se ponen en marcha frente a los soportes impresos, pero también presenta restricciones específicas:

- Frente a situaciones de lectura y/o escritura en entornos digitalizados, los niños necesitan realizar un trabajo sostenido y prolongado de interacción tanto personal como mediado por los pares y/o adultos. Esto es, leer y escribir en pantalla es una práctica del lenguaje que requiere un uso y una mediación intensa, como sucede con las otras prácticas del lenguaje.
- Los textos electrónicos poseen una variedad de sistemas notacionales: están poblados de íconos, gráficos, tipografías, y espacializaciones. En las entrevistas y observaciones realizadas se detecta que los niños comprenden el significado de los textos, las imágenes, el audio, las animaciones, el diseño, según sus conocimientos previos y les atribuyen significados a veces sumamente originales que parecen incidir en la comprensión global de los textos.
- Se observa que la lectura digital conduce con frecuencia a

que los alumnos se pierdan ante la sobreabundancia de información provista por el medio virtual, por lo que leer en este soporte parece demandar un saber sobre el modo de organización de las fuentes virtuales y un análisis compartido de los éxitos y fracasos obtenidos, así como de las propiedades particulares de los textos que circulan en la Web.

- Las condiciones didácticas parecen ser fundamentales para orientar dicha comprensión. El soporte online impone a la actividad de leer un ritmo sumamente acelerado pero el contexto escolar puede convertirse en el espacio privilegiado para detener la acción, reflexionar colectivamente sobre ella y generar una práctica de búsqueda comprensiva y deliberada que contribuya a la formación de un alumno autónomo y reflexivo.
- Consideramos fundamental la distinción teórica entre dos propósitos de lectura exploratoria. En inglés se usan los términos *skimming* y *scanning*. Se denomina *skimming* o lectura de saltos a la que se realiza para obtener una idea general de un texto o de un sitio. En cambio, el *scanning* o lectura de barrido tiene como propósito ubicar una información específica. En este trabajo llamaremos “lectura de reconocimiento” al primer propósito y “lectura de localización” al segundo.

Nos preguntamos entonces: 1) ¿con qué hipótesis se aproximan los alumnos a las bibliotecas virtuales?, ¿Cuáles son sus expectativas?; 2) ¿Cuáles son los desafíos que plantean las bibliotecas virtuales? ¿Qué características presenta su configuración? y 3) ¿Qué prác-

ticas de lectura realizan los alumnos en situaciones didácticas donde se posibilita la lectura de reconocimiento? ¿Qué reflexiones se suscitan en las situaciones de intercambio colectivo producidas luego de la lectura de reconocimiento?, ¿Qué papel juegan dichas reflexiones en las prácticas de localización específica?

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria con un diseño metodológico que se inscribe en un estudio cualitativo de casos. Se realiza un seguimiento de las prácticas de lectura de los alumnos en una situación didáctica diseñada en la investigación. La población está constituida por 20 alumnos de 6° grado (11-12 años) de escuela primaria de clase media que han tenido contacto con el entorno virtual en el contexto escolar y extraescolar. En la situación didáctica se propuso la búsqueda en la Biblioteca Virtual Cervantes de la edición facsímil de la versión española de un cuento tradicional de Perrault de fines del siglo XIX en el marco de un proyecto de estudio sobre la historia de la ortografía. La situación constó de cuatro momentos diferenciados: 1) Antes de ingresar a la sala de informática, la docente les comentó por qué había elegido esa Biblioteca y cómo la había conocido. Les informó el propósito de la tarea que desarrollarían y luego propició un intercambio sobre las ideas que tenían acerca de las características que podrían tener las bibliotecas virtuales. 2) Ya en la sala de informática, les pidió que, en grupos de tres, se dedicaran durante 15' a explorar la Biblioteca Virtual Cervantes, cuya página inicial tenían en pantalla. 3) Luego, generó un intercambio colectivo de los hallazgos y 4) Finalmente, solicitó la localización específica del cuento.

Los instrumentos utilizados fueron: a) observaciones de aula, en las que se registraron minuciosamente las acciones de uno de los grupos frente a la pantalla, así como los intercambios con sus compañeros y el docente; y b) entrevistas clínicas individuales administradas a posteriori a los alumnos del grupo observado, para indagar las razones que los llevaron a tomar decisiones en su recorrido lector. Los registros fueron realizados en forma manual y digital.

Los datos recogidos fueron transcritos y analizados siguiendo los lineamientos del Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003; Strauss y Corbin, 2002) a partir del cual se busca trabajar con la emergencia de categorías y subcategorías de análisis como un proceso dialéctico desde la empiria a los conceptos, lo que lleva a sucesivas aproximaciones hasta lograr cierta ‘estabilidad’ y ordenación de las categorías, generando una “teoría de base”.

Nuestro análisis estará focalizado en los cuatro primeros momentos de la situación didáctica, tomando en cuenta los registros obtenidos en las observaciones de aula y en la entrevista clínica.

Resultados

Ideas iniciales sobre las bibliotecas virtuales. La mayoría de los alumnos manifestó no conocer las bibliotecas virtuales. Aún los pocos que creían haberlas visitado mencionaron enciclopedias en línea (“yo conozco una biblioteca que se llama Wikipedia”), o archivos guardados en la computadora de un familiar (“mi abuela tiene una en la computadora porque es escritora, ahí busca frases para agregarle a su cuento”). El resto se representó espacios magnificados, aproximándose al sueño universal de un lugar donde se conservan

todas las escrituras producidas por la humanidad (“es una biblioteca extraordinaria”, “aparecen todos los libros que existen”, “es un sitio en la red donde encontrás libros que capaz en una biblioteca [material] no encontrás”). Hipotetizaron un espacio amigable: “ahí están las tapas de los libros chiquititas y el nombre del libro”, “vos cliqueás y te aparece el autor y el libro”, “hay un gran buscador donde uno pone el título y el autor y aparece el libro y se puede leer o ver información acerca de él”.

Es así que en sus predicciones se combinan la historia de contactos con las bibliotecas de papel, sus experiencias en el entorno digital y las representaciones que circulan socialmente sobre la extensión del mundo virtual.

Análisis de la configuración de las bibliotecas virtuales. Las bibliotecas virtuales poseen configuraciones bien diferentes entre sí porque actualmente no se encuentran estandarizadas las formas de organización, los comandos interactivos y la diversidad de íconos que contienen. De modo que el conocimiento adquirido en una de ellas no es totalmente transferible a las otras. No hay duda de que las portadas ofrecen una visión de conjunto de su estructura, resumen en una página lo que en las bibliotecas materiales se halla distribuido en una diversidad de espacios tridimensionales, diferenciados visualmente por la presencia de los portadores (diarios, revistas, libros, videos, casetes, juegos, carteles indicadores, etc.) que facilitan su identificación. Pero, en las bibliotecas virtuales esos espacios aparecen en un mismo plano, indicados por una abrumadora danza de títulos que tienen un aspecto neutro. Los indicadores de orden lingüístico y espacial requieren que los sujetos interpreten el significado de los términos y su ubicación para reconocer que remiten a

los distintos soportes y a los distintos sectores de la biblioteca. Por lo tanto, la transformación más evidente al ingresar en este “hábitat” es el cambio en la percepción del orden de los discursos (Chartier, 2005). Los textos se hallan fuera de sus portadores habituales y esto impide apelar a ciertos criterios vinculados con la percepción del tamaño, peso, color, olor, rótulos, portadas... A su vez, llegar a los textos buscados exige sucesivas tomas de decisiones. El lector es convocado a construir significado ante cada una de las opciones que ofrecen los hipervínculos e íconos interactivos para introducirse en las capas cada vez más profundas de los espacios virtuales.

La diversidad de interfaces de las bibliotecas virtuales, la preeminencia de indicadores lingüísticos y espaciales, los cambios en la percepción de la materialidad de los textos y los enlaces encadenados requieren de la construcción de conocimientos sobre la organización de los sitios y sobre los índices que las configuraciones presentan.

Lectura de reconocimiento en la biblioteca virtual. Los alumnos dispusieron de un tiempo didáctico para recorrer el sitio, abrir ventanas, descifrar el sentido de los íconos, revisar las opciones propuestas, ingresar a los enlaces. Esta lectura posibilitó la confrontación de sus hipótesis con las características de las Bibliotecas Virtuales en cuanto a su organización, las formas posibles de circulación y acceso, la lógica del buscador del sitio, y las posibilidades y límites de su contenido.

Nos detendremos en el seguimiento realizado al grupo de Sofía, Pablo y Martín mientras estaba explorando el sitio. Junto con esta descripción se incluirán fragmentos de los diálogos clínicos entablados con ellos en las entrevistas posteriores donde se volvieron a hacer los recorridos que efectuaron en la sala de informática propi-

ciendo que expliciten las razones que los llevaba a tomar las decisiones observadas.

En las entrevistas, Sofía y Martín describen las impresiones que tuvieron cuando se encontraron por primera vez con la portada de la Biblioteca.

Sofía: Me llamó un poco la atención esta parte (menú de la izquierda) por estos nombres: “Catálogo general”, “Literatura”, “Lengua”... Me llamaron la atención porque, supónete que visitas el Google, eso no te aparece generalmente.

Martín: Yo no esperaba una biblioteca virtual así. Aquí tenés muchas opciones (señala toda la pantalla). Mirá por ejemplo hay “Últimas noticias”, recomendaciones (indica “Destacamos”)... Yo me imaginaba que te daban un buscador y ahí ponías lo que querías.

Ante la consigna de exploración, el grupo decide ingresar a la “Biblioteca Americana”. Los tres leen muy rápidamente el texto que aparece en la página principal de la Biblioteca y la abandonan enseguida. A pesar de que el texto de la portada advierte: “El usuario de esta Biblioteca Americana encontrará en ella una gran cantidad de documentos textuales y audiovisuales...”, los títulos del menú de la izquierda que conducen a los materiales que contiene no llegaron a convertirse en indicios que los llevara a seguir indagando. Tampoco buscan en los títulos que figuran en el menú de la derecha que anuncian que hay “Fonoteca”, “Imágenes”, “Videoteca”, “Hemeroteca”, “Ediciones facsímiles”, etc.

Se proponen, entonces, usar el buscador pues parece corresponderse más con las expectativas que tienen respecto del modo de acceder a una información en un entorno virtual.

Sofía: Pongamos algo en el buscador

Martín: ¿Qué ponemos? (apurado)

Pablo: Pongamos “Don Quijote de la Mancha” (minutos antes en el grupo de al lado habían hallado el texto y se escuchaban expresiones de entusiasmo).

Martín: No, pongamos “tesoros” (Escribe “tesoros” en el buscador y cliquea en “Ir”).

Pablo: (Lee rápido) Tesoros, a ver...título de la obra (lee en “Contenidos en el TITULO DE LA OBRA”).

Martín: ¿Título de la obra? (se ríe) Mejor vayamos a “Literatura Infantil y Juvenil”.

En las entrevistas, Sofía y Martín plantean por qué decidieron introducir la palabra “tesoros” en el buscador:

Sofía: Cuando pusimos “tesoros”, nos referíamos al tesoro de la biblioteca, como dijo la seño. Pensábamos en libros muy, muy antiguos. Pero, nada que ver, encontramos esto (señala la pantalla).

Martín: Pensaba que iban a aparecer cuentos de piratas y de tesoros, todo lo relacionado, lo que tenga que ver con tesoros.

Estos niños tenían expectativas bien diferentes. Sofía buscaba textos muy antiguos mientras que Martín intentaba ubicar textos de piratas. Pero, lo que no anticiparon (era casi imposible hacerlo) es que podían encontrarse con una pantalla en la que se explicitara en cuántos títulos de la Biblioteca figura la palabra “tesoros” (“Contenidas en el TÍTULO DE LA OBRA”...).

Es esta distancia entre sus anticipaciones y las constataciones

obtenidas al leer los resultados de la búsqueda lo que los conduce a volver a buscar en el menú temático que figura a la izquierda de la pantalla. Deciden ingresar esperanzadamente a la “Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil”, pero nuevamente leen rápidamente la portada y abandonan este espacio.

Entrevistadora: ¿Qué suponías que ibas a encontrar ahí?

Sofía: Pensaba que iban a haber libritos, libros como para chicos, que estaban suponetes en estantecitos y que vos cliqueabas uno y lo leías. Bueno, lo leías...tal vez no era que leías el cuento...Tal vez era que leías quién era el autor, dónde nació y eso...cosas del autor, de la editorial...

El intercambio colectivo de los hallazgos. El intercambio posterior habilitó a que cada grupo presentara públicamente los caminos de descubrimiento y los obstáculos hallados. Este espacio permitió que confrontaran sus hipótesis y debatieran sobre las verificaciones realizadas. La intervención docente propició que volvieran sobre las pantallas para mostrar los recorridos y los textos consultados, reflexionaran sobre las posibles razones que habían permitido acceder a ciertas áreas de las bibliotecas e interpreten el significado de los términos específicos que aparecen en los menús contextuales (“catálogo”, “videoteca”, “Biblioteca Encantada”, etc.).

Algunos de estos intercambios permitieron al grupo de Sofía, Martín y Pablo comprender por qué no pudieron llegar a encontrar los textos que se habían propuesto buscar.

Juan: Nosotros fuimos a “Literatura Infantil y Juvenil” y después a “Ediciones facsímiles” y encontramos una poesía de

“Caperucita Roja” (muestra el recorrido que hicieron hasta llegar a un manuscrito de Gabriela Mistral).

Maestra: ¿Por qué entraron a “Ediciones facsímiles”?

Juan: Porque nos habías dicho que ahí estaban las fotos de los textos originales.

Sofía: Nosotros entramos a “Literatura Infantil y Juvenil”, pero no buscamos ahí (en el menú de la derecha) porque queríamos encontrar enseguida los libritos colgados y como no los vimos, pensamos que era mejor usar el buscador...

Luna: No, cuando entrás a “Literatura Infantil y Juvenil”, tenés que elegir aquí (menú de la derecha). En nuestro grupo, Josefina cliqueó “Videoteca” y encontramos el “Gato con Botas”. Queríamos saber si en la “Videoteca” había videos, mirá, ¿ves? (muestra el audiovisual)

Así también, el recorrido frustrado de un grupo que solo había encontrado textos en catalán dio lugar a que todos descubrieran que en la portada de la Biblioteca, hay carteles con hipervínculos que ofrecen el ingreso a otros sitios, como el “Instituto de Estudios Catalanes”. Los niños de este grupo habían ingresado en él sin percatarse que de esa manera abandonaban el portal de la Biblioteca Virtual Cervantes.

Este recorrido dio como resultado que, ante la consigna de localización, todos los alumnos pudieran acceder al texto buscado siguiendo estrategias probadas por ellos mismos en la instancia exploratoria o eligiendo la de otros compañeros porque la consideraban más pertinente.

Conclusiones

Los resultados ponen en evidencia que ser usuario de los medios digitales no alcanza para internarse en sitios específicos y legitimados como las bibliotecas virtuales. El análisis evidencia que los sujetos se representan un espacio que contiene el universo de los libros cuyo acceso es fácil y rápido, mientras que el objeto se caracteriza por ser limitado, laberíntico y complejo.

El otorgamiento de un primer tiempo didáctico destinado a que los alumnos efectúen una lectura de reconocimiento propició que tentaran diversos recorridos que les permitieron internarse en el entramado de la biblioteca. En la navegación errática pudieron contrastar sus ideas iniciales con lo que encontraban efectivamente en la compleja configuración del sitio.

La situación didáctica puesta a prueba permitió detectar que, cuando se propone a los sujetos un recorrido del sitio y el intercambio de los hallazgos, en el ir y venir adquieren un control progresivo de la estructuración general de los espacios de búsqueda que avanza cuando comparten sus descubrimientos y analizan los éxitos y fracasos obtenidos en la exploración. Este camino los habilita a realizar localizaciones específicas a partir de un contexto de significación que construyeron por sí mismos en interacción con los otros.

Por lo tanto, parecería que la lectura de reconocimiento sienta las bases para la lectura de localización porque permite realizar las primeras aproximaciones al sitio y construir hipótesis sobre su forma y contenido.

Es así que podemos presuponer que el acceso libre a las fuentes de información no sólo va a depender del esfuerzo de las bibliotecas

de acelerar la digitalización de los textos y de promover su difusión, sino también de la generación de situaciones de enseñanza que propicien la interpretación de las constelaciones discursivas y contenidos del mundo virtual con creciente profundidad y autonomía en el marco de un intercambio con los compañeros mediados por una intensa intervención de los docentes.

Bibliografía

- Báez, Mónica (2011). Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos. En Goldín, D, Kriscautzky, M, Perelman, F. *Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona, Océano.
- Bilal, Dania (2001). Children's use of the Yahoooligans! web search engine: II. Cognitive and physical behaviors on reserch tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 52, 118-136.
- Castedo, Mirta y Ferreiro, Emilia (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años. En Ferreiro, Emilia *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, Siglo XXI.
- Castorina, José Antonio y Baquero, Ricardo (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Chartier, Roger (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México, Universidad Iberoamericana.
- Cole, Michael y Engeström, Yrjö (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, Gavriel (comp). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Coiro, Julie, Dobler, Elizabeth (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Derrida, Jacques (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid, Trotta.

- Ferreiro, Emilia y Kriscautzky, Marina (2001). La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños. *Tópicos del Seminario*, 6, 77-91.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Luquez, Sonia y Ferreiro, Emilia (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24 (2), 50-61.
- Olson, David (1989). El ordenador como instrumento de la mente. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 51-57.
- Overton, Willis (1998). Developmental psychology: Philosophy, concepts and Methodology. En William Damon & Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol 1 Theoretical models of human development (5th ed.) (pp. 107-187). New York, John Wiley.
- Perelman, Flora (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida, Internacional Reading Association*, 29(3), 44-54.
- Perelman, Flora (2012). Las lecturas exploratorias como objetos de enseñanza. En Goldín, Daniel, Perelman, Flora y Kriscautzky, Marina (ed.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos (y nuevos) problemas*. Barcelona, Océano Editorial.
- Perelman, Flora (coord.) María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Fabiana Mancinelli, Mariana Ornique, Patricio Román Bertacchini y Paula Capria (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires, Aique.
- Perelman, Flora, María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Fabiana Mancinelli, Patricio Román Bertacchini y Paula Capria (2009). Textos en pantalla y lecturas provisorias. *XVI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, pp. 175-188.
- Perelman, Flora, Vanina Estévez, Mariana Ornique (2010) El buscador de Internet como objeto cultural: la perspectiva de los alumnos. *XVII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, Tomo 2, pp. 243-251.

- Salomon, Gavriel (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Schneuwly, Bernard (2009). La construcción social del lenguaje escrito en el niño. En Bronckart, J.P. y B. Schneuwly. *Vigotsky hoy*. Madrid, Editorial Popular.
- Sirvent, María Teresa (2003). El proceso de investigación. *Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Contus-Editorial
- Vigotski, Lev Semionovich (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Colihue Clásica.

Esta indagación pertenece a un Trabajo de Campo realizado por la autora para la Especialización en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. A su vez, está inserta en una investigación más amplia acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología por un equipo de investigadores bajo la dirección de la autora desde julio del 2005.

Corregir: motivos y representaciones de una tarea que forma parte del trabajo docente en Lengua

Stella Maris Tapia

stella.tapia@gmail.com

Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina

Bariloche, Argentina

Resumen

El proceso del trabajo y el lenguaje se relacionan en tanto son concebidos, desde las tesis de Vygotski y Leontiev y desde su relectura por el interaccionismo socio-discursivo, como condiciones necesarias para el desarrollo de la conciencia humana, de naturaleza social e histórica. El análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007) nos permite enfocar, en la investigación en Didáctica de la Lengua, las mediaciones formativas en las que se transmiten y reproducen los preconstructos históricos humanos, atendiendo a la especificidad del oficio docente en las relaciones entre el trabajo prescripto y el trabajo real. Los modelos de representación de la acción (Riestra, 2010) conformados por las representaciones sociales, por su parte, son objeto de indagación en función de la formación docente y del desarrollo de los docentes como trabajadores, por su carácter simultáneo de condicionante social y proceso psíquico individual.

Definida la corrección como una tarea docente dentro de la actividad de lenguaje que transcurre durante la enseñanza de la lengua, se presenta en esta comunicación un análisis parcial de entrevistas, a fin de indagar en lo que los docentes dicen acerca de corregir. Los motivos por los cuales los docentes corrigen, las relaciones

que establecen entre corrección y evaluación y las concepciones sobre la corrección como un saber hacer práctico dan cuenta de una actitud como componente del trabajo representado (Moscovici, 1961/1979) que opera movilizándolo el actuar de los profesores en y sobre los textos escritos por los alumnos en Lengua.

Palabras claves: corregir- tarea-trabajo docente- trabajo representado- escritura

Introducción

El análisis del trabajo docente se presenta como una línea útil para la investigación en didáctica de la lengua y la literatura en tanto que ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que permiten describir y entender el quehacer profesional de los trabajadores de la enseñanza. Consideramos, siguiendo a Faïta (2003a), que la mirada del trabajo docente como mezcla de conocimientos (formales, científicos, técnicos, etc.) y de experiencias individuales y colectivas producidas, transmitidas y transformadas en el transcurso de la actividad, puede aportar a la comprensión de las actividades de enseñanza en el ámbito educativo.

En relación con el tema que nos concierne, la corrección de textos escritos por los alumnos en las clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario y en el inicio de los estudios universitarios en San Carlos de Bariloche, el análisis del trabajo docente ha permitido relevar una serie de atribuciones de sentido a la tarea de corregir que nos posibilita describir este aspecto del trabajo en tanto práctica que se adquiere en la experiencia, que no encuentra documentos institucionales que la prescriban y que no cuenta con investigaciones previas específicas para el

español como lengua materna. Es por ello que se volvió relevante, durante la investigación, considerar las representaciones de los docentes como trabajadores para definir este hacer.

En el marco de la tesis doctoral “La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua”, he realizado entrevistas a doce profesores de nivel medio y universitario con el objeto de indagar en las representaciones y en los motivos que subyacen a la tarea, delimitada como un problema de la práctica docente. Las entrevistas conforman un conjunto de verbalizaciones e interpretaciones en las que, quienes realizan la tarea, dan cuenta de su trabajo en lo que atañe a la corrección escrita, despliegan sus concepciones y explicitan su actuar profesional. El análisis del trabajo representado que presentamos parcialmente en esta comunicación, ha de relacionarse, posteriormente, con el trabajo real o trabajo efectivamente realizado (Bronckart, 2007; Riestra, 2010), es decir, con el análisis de textos escritos por alumnos y corregidos por docentes.

¿Cómo se ubica el trabajo representado en el análisis del trabajo docente?

Desde el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004) como marco teórico general, concebimos, siguiendo a Vygotski (2007) y a Leontiev (1983), el actuar humano en un proceso histórico de socialización que deviene de la apropiación de instrumentos y, esencialmente, de instrumentos semióticos en la actividad de lenguaje, que posibilitan el desarrollo de las propiedades de la conducta y de la conciencia. La **acción** se ubica como unidad del psiquismo humano y la **actividad** como unidad de las formaciones sociales. La actividad colectiva integra las

características sociales (de interacción) y las individuales (cognitivas) de la conducta. La cooperación social (el trabajo) que se entabla en la actividad se realiza mediante instrumentos (entre ellos, principalmente, los signos verbales) cuya interiorización progresiva construye el pensamiento consciente, el cual, a su vez, regula otras funciones psíquicas (Vygotski, referido en Bronckart, 2008).

Estas condiciones genéticas de apropiación del conocimiento humano se insertan para su análisis en un esquema descendente (Bronckart, 2004) que incluye tres niveles: el primer nivel se refiere a los preconstructos históricos humanos y sus modalidades particulares de funcionamiento. El segundo nivel se ocupa de la transmisión y reproducción de esos preconstructos. En un tercer nivel, se atienden los efectos que la transmisión de los preconstructos colectivos ejerce en la constitución y el desarrollo de las personas. A su vez, Bronckart distingue diferentes dominios en cada uno de los tres niveles. El segundo nivel, en el que ubicamos los procesos de educación formal y sus dimensiones didácticas y pedagógicas, comprende el análisis de los procesos de los adultos para integrar a los recién llegados a las redes de preconstructos colectivos (mediante actividades conjuntas y explicaciones verbales) y el análisis de los procesos de transacción social empleados en las interacciones cotidianas entre personas dotadas de un pensamiento consciente. Con este modelo descendente, ubicamos nuestra investigación en didáctica de la lengua y la literatura en la especificidad del segundo nivel de análisis, que abarca las características de los procesos de educación formal, al tiempo que insertamos las acciones didácticas en el conjunto de actividades colectivas cuyo producto son obras (en tal sentido analizamos el trabajo docente desde la especificidad de la didáctica, en un marco epistemológico general para el trabajo) sin des-

cuidar que las consecuencias de tales acciones producen un impacto sobre el desarrollo de las personas en el transcurso de sus vidas.

En otro orden, Bronckart (2007) fundamenta la necesidad de analizar el trabajo docente, lo que sucede con los enseñantes en clase, para comprender “cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos a los docentes para lograr la especificidad de su oficio: la gestión de la situación de clase y el desarrollo de la lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y las características y reacciones de los alumnos” (*op. cit.*: 170). El **análisis del trabajo docente** delimita el trabajo prescripto (lo que el trabajo debe ser, según como es predefinido en documentos de empresas e instituciones), el trabajo representado o trabajo interpretado por los actantes y el trabajo real (características efectivas de las tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta, en un determinado contexto sociohistórico). Se basa para ello en los aportes de la ergonomía, la ergología y la clínica del trabajo (Clot y Faïta, 2000; Faïta, 2003b; entre otros). La metodología completa excede el carácter de la investigación realizada sobre las correcciones porque implica un dispositivo que permite la autoconfrontación del trabajador con lo efectivamente hecho (a partir de registros audiovisuales de clases), y el análisis del trabajo interpretado por los actantes, con entrevistas antes y después de la realización de la tarea (Bronckart, 2007; Bulea y Bronckart, 2010; Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011).

Ya que no existe un marco prescriptivo, a nivel institucional, específico para la acción de corregir, consideramos de suma utilidad indagar en **el trabajo representado**, entendido como lo que los docentes dicen que hacen cuando corrigen: la forma en la que se verbaliza una tarea realizada en la práctica. El **trabajo representado** es

definido por Riestra (2004) como el conjunto de representaciones colectivas que movilizan el trabajo docente y que, en muchos casos, operan como representaciones sociales inconscientes. Riestra se basa en Moscovici, quien define las representaciones sociales como el “conjunto de un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte” (1961/1979: 45). Las representaciones sociales contribuyen a la formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones sociales, a la vez que condensan “una reflexión colectiva bastante directa, diversificada y difusa, en la que cada uno de los participantes es, hasta cierto punto, un autodidacto” (*op. cit.*: 53). Jodelet (1986) concuerda en la consideración de que las representaciones sociales sirven a la construcción de un conocimiento práctico.

Las representaciones sociales permiten entender los modelos de representación de la acción que, según Riestra (2010) operan implícitamente en tanto ideologías y creencias, y son parte del hacer docente como trabajo profesional, no suficientemente estudiado aún en las investigaciones en didáctica de las lenguas. Enfocar la relación entre trabajo y desarrollo de las personas posibilita articular las condiciones sociales y los procesos psíquicos individuales que permiten la realización del docente mismo como trabajador.

¿Qué es corregir para los docentes?

La unidad de análisis que consideramos es la acción de corregir verbalizada en textos (entrevistas), resultado de un proceso de interpretación por parte del agente o docente, que reflexiona sobre los

motivos y sentidos de su actuar. Se realizaron doce entrevistas dirigidas de investigación: seis, a docentes en ejercicio en nivel medio y seis, a docentes de las materias introductorias universitarias, cuyas correcciones fueron recolectadas y analizadas como enunciados en los que se plasma su trabajo efectivo, en el transcurso de la investigación.

A partir de la transcripción de las entrevistas como textos, en primer lugar, se organizaron y segmentaron enunciados por su contenido temático. El método de análisis fue la comparación, para identificar núcleos temáticos y su consecuente articulación.

En segundo lugar, conforme la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004 y 2008), se identificaron segmentos donde el agente productor (entrevistado) se implicaba exponiendo las acciones que realizaba al corregir, es decir, tipos de discurso interactivos, de los que se relevaron un conjunto de verbos conjugados en primera persona del singular y en tiempo presente que los profesores usaron como sinónimos de corregir.

Los verbos que presentan mayor frecuencia de aparición con el mismo significado que “corrijo” son “marco” (entrevistas 1, 4, 5, 6, 8, 9 y 10), “escribo” (entrevistas 1, 6, 4 y 7), “subrayo” (entrevistas 1, 4, 6, 7) y “pongo” (entrevistas 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10). Este último es empleado con el significado de “escribo” o de “marco”. Los docentes describen, asimismo, su escritura en los textos de los alumnos mediante un conjunto de verbos (“reescribo”, “rearmo”, “trato de reencausar”, “intento precisar”) que dan cuenta de la categoría que he llamado enmienda, esto es, la sustitución de una forma por otra.

Se puede precisar que corregir, como tarea caracterizada por los propios docentes, supone las acciones de leer, marcar y escribir, ac-

ciones a las que cada agente le imputará un sentido personal, según las evaluaciones que realice sobre los motivos de su accionar.

El malestar que genera corregir

Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que la acción de corregir demanda mucho tiempo, tanto o más que la preparación de las clases. Para la mayor parte de ellos se trata de un tiempo que no genera satisfacción, por comparación con el tiempo destinado a otras tareas de su trabajo. Aunque reconocen su importancia, no siempre el tiempo empleado y las expectativas depositadas suscitan los efectos esperados o deseados en los alumnos. Esta sería la causa, principalmente, de lo que llamo el **malestar de corregir**, enunciado en las entrevistas mediante apreciaciones subjetivas que trasuntan una valoración negativa de lo que es corregir para el docente como trabajador.

Dejours (2009) relaciona la inteligencia del trabajo con la corporalidad y atribuye a ella la subjetividad de los trabajadores, que no pueden dar cuenta con palabras, objetiva y cuantitativamente, de la evaluación de su trabajo. Para Dejours, incluso en los trabajos intelectuales, el cuerpo se pone en juego para adquirir la habilidad, la destreza y la sensibilidad que supone la realización de una tarea; en el contacto del cuerpo con las herramientas de trabajo nace la subjetividad del trabajador.

Esa subjetividad se advierte en las entrevistas, donde nueve de los doce docentes señalan que la corrección les demanda “mucho” o “muchísimo” tiempo. No cuantifican, sin embargo, el tiempo que pasan corrigiendo. La evaluación del corregir como acción del docente se realiza mediante parámetros subjetivos que enfocan el malestar, la utilidad (o la falta de utilidad) para el docente, o la utilidad

(o la falta de utilidad) para el alumno. Podemos citar, a manera de ejemplo, a la docente que enfatiza:

“¡Que no me gusta corregir! Es lo más... sí, no sé si me pasa a mí sola, pero es terrible corregir, es como un peso; un peso en el sentido de que es una tarea donde uno pone mucho el cuerpo, la corrección. Es pesado. Por eso hay que encontrar siempre alguna forma, ¿sí?, de hacerlo más placentero para el docente, porque la verdad es que es bastante arduo, sobre todo cuando hay que poner nota” (Entrevista 11).

La docente indica “poner el cuerpo” para referirse al malestar que involucra lo físico de la tarea. Es una de los cuatro docentes que coinciden en calificar este aspecto del trabajo como “pesado” (entrevistas 6, 9, 11 y 12); dos de ellos lo consideran “frustrante” (entrevistas 1 y 2) porque no hay coincidencias entre las expectativas de los docentes acerca de los resultados de la corrección y la mejora efectiva en los textos de los alumnos en general. Además de pesado y frustrante, otros calificativos empleados para corregir son: “desgastante”, “monótono” (entrevista 9, en ambos casos), “gravoso” (entrevista 12), “terrible” (entrevista 11). Además se valora negativamente la tarea mediante verbos que dan cuenta de estados y de efectos: “Odio la corrección” (entrevista 10), “me tiene repodrida” (entrevista 5), “me molesta y me fastidia” (entrevista 6), entre otros.

En cuanto a la utilidad que le otorgan los docentes a esta tarea, es preciso deslindar en las entrevistas dos tipos de respuestas: las menciones a que la acción de corregir tenga alguna utilidad para el propio docente en su enseñanza, y las menciones a que tenga utilidad para los alumnos, en su desarrollo o en sus aprendizajes. Estas

dos percepciones no son mutuamente excluyentes. Sin embargo, la tarea de corregir, a la mayor parte de los docentes, les parece más útil para su propia tarea que para los alumnos.

Los docentes que coinciden en valorar negativamente el corregir y que expresan de manera elocuente su malestar por realizar esta tarea asignan poca utilidad a esta acción para su trabajo o no pueden dar cuenta de aquellos aspectos para los que la consideran útil.

Motivos e intenciones de corregir

La pregunta “¿*Por qué creés que los docentes corregimos?*”, en las entrevistas, enfocaba los motivos que los docentes imputaban al corregir como actividad social específica de un trabajo. Bronckart (2007), a partir de Ricoeur (2001), sintetiza el concepto de **acción** como una intervención de un agente interviniente, al que se le pueden imputar **motivos** (o razones para actuar) e **intenciones**. Motivos e intenciones son propiedades psíquicas del agente que le permiten comprender a posteriori una acción.

En las respuestas se registra la falta de delimitación entre motivos e intenciones con respecto a la acción de corregir; los motivos, cuando se explicitan, son enunciados de forma general, tanto por parte de docentes de nivel medio como de universidad: “porque forma parte de nuestro trabajo” (entrevistas 3 y 7). La mayor parte de los docentes reconocen los motivos en relación con la especificidad de la disciplina que se enseña, por el hecho de enseñar lengua o enseñar a escribir (entrevistas 1, 2, 8, 10 y 11). Se asocia a esta afirmación una representación social de que los docentes de otras materias escolares no corrigen o tienen muchas menos cuestiones por corregir. Otro aspecto con el que se vincula

el motivo es el proceso de enseñanza o el proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje.

Cuatro de los doce docentes no contestan acerca de los motivos, aunque explicitan intenciones. Éstas se ligan con la evaluación explícita o implícitamente y con las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la evaluación. Así, tres docentes relacionan corregir con mirar su práctica: “...corregimos como parte de la evolución de nuestro trabajo, que es indispensable para volver a la clase siguiente a seguir produciendo, si no hay como un corte que te impediría seguir trabajando” (entrevista 3); “Y, para evaluar nuestra tarea. En el mejor de los casos, para evaluar nuestra tarea y en función del resultado que vemos en los chicos” (entrevista 4); “Para evaluar nuestro desempeño, el desempeño de los chicos y para poder mejorar” (entrevista 6).

Ocho docentes aluden a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos: estrictamente, manifiestan que corrigen para “evaluar... el desempeño de los chicos” (entrevista 6), “observar el proceso del alumno, ¿no? Tengo que evaluarlo, tengo que ver sus logros y aquellas cosas a las que no llega” (entrevista 1) porque “estoy evaluando al alumno a partir de la observación cotidiana” (entrevista 12). Cuatro docentes hacen referencia a elementos que pertenecen a la evaluación sin mencionar el término directamente: uno afirma que los docentes corrigen “...para poner la nota, para justificar la nota que ponemos y para... tener una noción del avance del alumno (entrevista 10); otro para “marcar errores” (entrevista 7); otro para marcar errores y también para ver logros.

Mediante el análisis de los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa, deteniéndonos en las modalizaciones, se observa el

uso de marcas lingüísticas relacionadas con la obligación y el deber ser como las formas en las que se introducen los motivos por los cuales los docentes corrigen. Enumero las modalizaciones deónticas encontradas: “tengo que” (entrevista 1), “es necesario corregir” (entrevista 1), “tiene que haber” (entrevista 2), “es indispensable” (entrevista 3), “hay que hacerlo” (entrevista 7), “no podés no corregir” (entrevista 7), “el que enseña debe corregir” (entrevista 9), “no se puede evitar” (entrevista 9), “es esencial a nuestro rol” (entrevista 12). Estas modalizaciones presentan la tarea como una obligación o una regla del mundo laboral y social y se usan con la función de identificar la corrección con una obligación propia del trabajo docente: “sin corrección uno no puede trabajar” (entrevista 3); “...sí son errores, y se quiere escribir de otra forma, pues se los tengo que marcar”, “si utiliza mal el conector, entonces se lo tengo que marcar” (ambas citas extraídas de entrevista 7); “es una necesidad que se impone en la enseñanza de la lengua”, “es lo que nos toca hacer” (ambas, en entrevista 9).

Las modalizaciones deónticas parecen indicar que los docentes corrigen por valores y reglas impuestos socialmente: la obligación de corregir sería parte del contrato laboral del trabajador docente de lengua, sin que resulte explícito cómo y por qué hacerlo. Resulta implícito que lo haga, en cambio, en consideración al objeto de enseñanza y las representaciones que tenga sobre éste y sobre evaluación. Asimismo, estas modalizaciones podrían considerarse un indicio de la falta de motivos personales para realizar esta tarea docente.

Concepciones sobre evaluación y corrección

La pregunta “¿*Qué relación establecés entre evaluación y corrección?*” estaba dirigida a observar las concepciones de los docentes sobre eva-

luación y las relaciones que establecían entre evaluación y la acción de corregir.

El análisis de las respuestas revela representaciones de los docentes en torno a la evaluación en un carácter multinivel (Marková, 1996). La evaluación aparece como categoría que engloba diversas opiniones: como proceso, como instrumento que se usa para evaluar (examen, trabajo práctico), como requerimiento institucional y como la calificación que se realiza. Estas representaciones, que son solidarias con los documentos prescriptivos sobre evaluación para nivel secundario, construyen, en los enunciados de los docentes, un campo de representación (Moscovici, *op. cit.*) o una imagen de la corrección en relación con la evaluación.

El Diseño Curricular para Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro aprobado en el año 2008 postula la ambigüedad del término “evaluación” y las tensiones asociadas a este concepto. Con referencias a bibliografía específica sobre evaluación que data de los años 1980-1990, en el capítulo “Dimensión pedagógica”, el apartado “Evaluación” afirma que “es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y de aprendizaje y con la práctica concreta que se deriva de éstos. Es decir forma parte de un continuum y como tal debe ser *procesual, continua e integrada* en el curriculum y con él, en el aprendizaje” (2008: 24. *En itálicas en el original*). Además de prescribir el carácter procesual, continuo, formativo y orientador de la evaluación, el Diseño Curricular le atribuye dos finalidades, la de ofrecer “información interna” sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la de certificar los procesos que se desarrollan en el aula (finalidad a la que de-

nomina externa). Asimismo se reconoce una “tensión, a veces ineludible, entre evaluación y acreditación” (*op. cit.*: 25).

Todos los docentes de nivel medio entrevistados (entrevistas 1-6) manifiestan que ellos evalúan un proceso, a la vez que distinguen una segunda forma de la evaluación como examen, como requisito o como acto de acreditación.

Los docentes aseveran que toman una serie de decisiones no codificadas en las prescripciones de evaluación. Entre los aspectos que Perrenoud (1997) identificara como prácticas opacas en los documentos prescriptivos sobre evaluación se encuentra la forma de corregir, no codificada en ellos. Esta ausencia se constata en los documentos prescriptivos oficiales nacionales y provinciales y se visibiliza en la dificultad por parte de los docentes para verbalizar la relación que establecen entre evaluación y corrección.

El término “proceso” asociado a la evaluación es común a nueve de los docentes entrevistados. Para seis de ellos, corregir es una parte de la evaluación, aunque no expresen con claridad en sus enunciados cuáles son los rasgos distintivos de la corrección ni en qué consiste esa parte de la evaluación o cómo se diferencia de lo demás.

Considerando que diez de los doce docentes entrevistados señalan que la intención de corregir se asocia con evaluar, sintetizamos que los docentes diferencian la acción que realizan cuando corrigen a partir de los enunciados que escriben y de las cuestiones que marcan, pero, dadas las diferentes representaciones simultáneas o “multicapas” (Marková, *op. cit.*) sobre evaluación, no pueden dar cuenta estrictamente de una relación entre esta última y esos enunciados y marcas.

Corregir como saber hacer práctico

Los docentes coincidieron en que aprendieron a corregir haciéndolo. Nueve de los docentes señalaron la ausencia del objeto de enseñanza “corrección” en su formación específica, pese a haberse recibido de profesores con diferentes orientaciones, en el nivel universitario o terciario. Otros dos docentes (entrevistas 11 y 12), cuya formación es la de Licenciatura en Letras, atribuyeron la falta de preparación al hecho de no haber cursado carreras de profesorado, y asumieron que el tema es objeto de estudio en materias pedagógicas o didácticas.

El empleo de lexemas complejos con significados figurados para describir este saber da cuenta del hecho de tener que resolver un hacer para el que no se posee una preparación previa: “me *largué* así a la *pileta*, como uno dice” (entrevista 1), “llegué a los *ponchazos*” (entrevista 6), “*sobre la marcha*” (entrevista 11), “[aprendí a corregir] *en la cancha*” (entrevista 12). Las cuatro expresiones implican una experiencia adquirida en el transcurso de la actividad; la forma en que se lo dice, mediante frases hechas figuradas y coloquiales, transmite poca valorización por este saber propio de la experiencia docente.

Seis docentes indicaron que aprendieron a corregir imitando modelos y prácticas de otros profesores, sean estos los profesores que han corregido sus trabajos durante algún momento de la formación o bien los colegas (los pares) de los que han aprendido durante el ejercicio profesional.

Corregir es percibido como un saber hacer no enseñado durante la formación docente, pero aprendido por los docentes para la práctica, sea de un colectivo de otros docentes que los corrigieron cuan-

do fueron alumnos, sea del colectivo de colegas con los que han podido o pueden reflexionar a partir de la experiencia. Se trata, por lo tanto, de un saber experiencial compartido por un colectivo de trabajadores que provee respuestas a las distancias entre el hacer y el poder hacer (Faïta,2003).

Conclusiones

La ausencia de un encuadre institucional explícito y exhaustivo acerca de qué es corregir y cómo hacerlo encuentra las interpretaciones de los docentes como la forma privilegiada para describir la tarea de corregir los textos escritos por los alumnos en Lengua. Esta tarea se define como práctica concreta en lo dicho por los trabajadores; es una acción que se basa en la experiencia y en las representaciones sobre los objetos de enseñanza, en particular, sobre lo que es un texto bien escrito y lo que es el uso correcto de la lengua. No implica una valoración positiva por parte de los profesores, antes bien se trata de algo poco valorado porque consiste en una práctica representada desde el sentido común.

Los motivos por los cuales los docentes corrigen están implícitos en los objetos de enseñanza de la materia y en un supuesto tradicional -antes que en una prescripción oficial- que espera que un docente de lengua corrija. Ello contribuiría para que esta parte del trabajo se asuma deónticamente, como un deber ser, relativamente independiente de los motivos y los efectos de enseñanza que sustenten este quehacer y que contemplen a los alumnos como destinatarios de las correcciones.

Bibliografía

- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2008). «Le langage au cœur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure» (Inédito). En *II Encontro Internacional do interaccionismo Sociodiscursivo: Linguagem e desenvolvimento*.
- Bulea, E. y Bronckart, J.-P. (2010). « Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants». En *Linguarum arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 1, 1, 43-60.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-42. Disponible en http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant. Vol. 2: Travail et émancipation*. Paris: Payot.
- Faïta, D. (2003a). « Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes », *Skhôle, hors-série 1*, 17-23.
- Faïta, D. (2003b). « Des genres de discours aux genres d'activité. Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail ». *Calidoscópico*, 1, 1, 117-136.
- Goicoechea Gaona, M. V., Riestra, D. y Vodnik, V. (2011). “Las interacciones en las clases de Lengua”. En D. Riestra (Comp.) *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, GEISE.
- Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici y otros, *Psicología social*, vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal
- Marková, I. (1996). “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales”. En F. Páez y A. Blanco (Eds.), *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). *Diseño Curricular para Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina*.
- Moscovici, S. (1961/1979). “La representación social del psicoanálisis”. En *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul.
- Perrenoud, Ph. (1997/2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. FPE 328. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Riestra, D. (2010). “El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso”. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyH, UNC.
- Vygotski, L. S. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Ausente sin aviso: la escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras

Beatriz Vottero

e-mail: beatriz.vottero@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Córdoba, Argentina

Resumen

La literatura en la formación inicial de los profesores en Letras es siempre un objeto de estudio asociado a un movimiento artístico, a una corriente, a un contexto socio-histórico, a un método de mirada endógena o exógena; un cuerpo textual o textualmente un cuerpo más o menos inerte, un objeto para la teoría, para el análisis o para la historiografía. Podría afirmarse, en consecuencia, que la lectura y la escritura literarias, en su sentido más genuino, tienen poco espacio en la academia. La lectura se asocia al estudio de las obras, y la escritura de poesía o de ficción está por demás ausente, apenas arrinconada, con suerte, en algún espacio extracurricular como una tangente que no tuviera que ver con la formación troncal y con la *experiencia* del estudiante de Letras.

Pareciera, incluso, que la problemática de la lectura y de la escritura fueran cuestiones del campo de la Lengua, siempre atadas al problema de la comprensión, por un lado, y a la rigurosidad de la normativa, por el otro; y en todo caso asociadas a los denominados géneros académicos.

Existe, sin embargo, un campo de investigaciones cada vez más arraigado en torno a la importancia de los talleres de escritura de ficción en la formación de grado (Alvarado, 2013; Pampillo, 2004, 2010; Klein, 2007, 2008, 2011). Se trata, quizás y también en este terreno, de hablar de derechos y de responsabilidades. Quien aprende/juega/disfruta la escritura literaria se prepara para transmitir el gusto por la lectura y la escritura, desde un sentido mucho más profundo de la tarea de transmisión y construcción del conocimiento.

De hecho, los alumnos del Profesorado descubren en el taller de escritura sus propias potencialidades y se asombran de lo que son capaces. Comienzan a leer de otra manera, a tomar conciencia de las condiciones retóricas de la escritura al experimentar fuertemente la exploración del lenguaje, consolidando un vínculo personal con la palabra.

Palabras clave: escritura, literatura, taller, lenguaje, enseñanza

"Cuando un lector se transforma en escritor, nace un nuevo lector, cuando uno empieza a escribir cambia su modo de leer. Uno empieza a leer para aprender a escribir".

Ricardo Piglia

Quisiera comenzar planteando una simple paradoja. Seguramente la mayoría de los alumnos y profesores que estamos hoy aquí hemos sido empujados de alguna manera a este oficio por una sensible afición a la literatura. Algunos por ser lectores desde chicos o desde la adolescencia; otros por haber descubierto en algún momento la experiencia cautivante de una determinada lectura, qui-

zás a través del libro acercado por un amigo, una bibliotecaria o un profesor; otros por haber buceado de diversas maneras en bibliotecas familiares o públicas, en librerías, en ferias del libro. Lo indudable es que muchos de nosotros llegamos a la universidad o al profesorado impulsados en algún momento primario -el de la decisión por una carrera- por cierta proximidad con la literatura, manifiesta a veces en una inquietud particular, y en algunos casos también por cierta experiencia con la escritura poética o la escritura de ficción.

Al iniciar el cursado de la carrera comenzamos a navegar un mar infinito donde la barca fue y es, naturalmente, el estudio de la lengua y de la literatura, intentando echar algunas amarras en la formación pedagógica donde -en el mejor de los casos- se nos insistió con la idea de la transposición didáctica. Con todo ello un día descendimos a las aulas.

¿Cuál es la paradoja, entonces? Que elegimos esta profesión por ser lectores y en muchos casos, también por una inclinación hacia la escritura literaria, y acá estamos -si me permiten un término pueril- como estudiantes de literatura. Ustedes dirán que se trata, precisamente, de lo que se espera de una formación de grado. Ahora bien, ¿y si reconvertimos esta afirmación en una pregunta?, o mejor: ¿qué lugar, en ese mar inmenso, tuvo/tiene no sólo la crítica y la teoría literarias, sino la literatura?

Si recorremos los planes de estudios de las carreras de Letras, sean profesorados o licenciaturas, inmediatamente reconocemos dos grandes áreas no sólo definidas por las nomenclaturas de los diversos espacios curriculares, sino sobre todo por el sentido de pertenencia y (particularmente) de no-pertenencia de cada grupo de profesores: los de lingüística y los de literatura, de lo que podemos

extraer una segunda paradoja, o al menos un interrogante que conduzca esta reflexión.

Desde ya que *losdelengua* no sienten en absoluto la responsabilidad por la formación literaria de los futuros profesores. Luego están *losdeliteratura*. Allí aparecen algunas diversificaciones: grosso modo los que se ocupan del objeto y los que se ocupan del método. Las literaturas nacionales o regionales, por un lado, y la teoría literaria por el otro, con su abanico propio. En este último campo se rozan un poco ambas dimensiones cuando los estudios lingüísticos aportan al análisis del texto literario, pero no pasa a mayores, siempre quedan los unos y los otros de cada lado del alambrado.

Existe, sin embargo, un “tercer” campo que merece, por lo menos, una pregunta: ¿a quiénes les cabe la enseñanza y la investigación sobre las prácticas mismas de lectura y de escritura? Y entramos de lleno en la tercera paradoja. ¿Qué más afín a la lectura y la escritura, que la Literatura? Sin embargo, creo que resulta visible en nuestros ámbitos académicos que el interés por estas prácticas parece ser dominio de *losdelengua*, en consonancia con el desarrollo en investigación que este campo ha cobrado en las últimas décadas, haciendo pie en el aspecto que se convirtió en leitmotiv desde los '90: la comprensión de textos. Premisa que en la formación superior se orientó hacia el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura académicas, lo que a su vez pareció articularse, no sin algún tropiezo, con la formación pedagógica, hacia la que *losdeliteratura* no sienten, en general, ninguna inclinación. Ergo, aun con el auge del interés por la lectura y la escritura, en la formación de profesores no ha habido lugar, todavía y de modo orgánico, para un planteo profundo en torno a la lectura y la escritura literarias como po-

sibilidad de espacio de formación. Mucho menos se ha discutido -al interior de los profesorados, insisto- sobre el concepto de competencias, en relación, por ejemplo, a la rica idea de *saberes*. Sí se han preguntado sobre la lectura y la escritura literarias algunos escritores (además de filósofos, antropólogos, terapeutas), pero esos textos todavía circulan por fuera de la academia.

De hecho, la escritura literaria y la lectura no sujeta al análisis en cualquiera de sus formas del campo de la crítica, son apenas -cuando existen- espacios de excepción que se sostienen en las tangentes del aula, por fuera del curriculum. Aunque -eso sí- serán casi siempre *losdeliteratura* quienes recepten, a la salida de clase, los escritos poéticos que los alumnos-futuros profesores esbozan, balbucean o incluso cultivan fervorosamente por fuera de las aulas.

En otras palabras y retomando lo que recién expresaba: la literatura en la formación de profesores en Letras resulta un objeto de estudio antes que una práctica. Ya sea de la mano de un movimiento artístico, de una corriente, de un contexto socio-histórico, de un método de mirada endógena o exógena, adopta casi siempre el peso de un cuerpo puesto en la mesa de rayos X o -incluso- de disección, un objeto para la ciencia.

De más estará aclarar que lo que intento señalar, a partir de este rodeo, es una carencia en la formación de los estudiantes de Letras, en particular de la carrera del profesorado. El cuestionamiento a la pertinencia de las materias que hoy se dictan merecería otra discusión sobre los planes de estudios, en la que a su vez debería enmarcarse -a mi parecer- el debate que propongo. Apunto a que la escritura literaria, y de alguna manera también la lectura no sujeta al análisis en cualquiera de sus formas, son tierra de nadie en la for-

mación inicial de grado, o en todo caso espacios de excepción que apenas se sostienen en las tangentes del aula.

Segunda y fácil conclusión: ¿qué otra cosa podrá enseñar ese futuro profesor, por más que se esfuerce en la tan mentada transposición didáctica?

Supongo que nadie aquí presente negará que un propósito principal de la escuela es formar lectores. Pero... ¿qué clase de lectores?, ¿acaso se lee el diario o un artículo científico como se lee literatura?, ¿con la misma pose, desde el mismo lugar?, ¿qué significa ser lector crítico en un caso y en otro?, ¿es igualmente importante en distintas lecturas la pragmática de la intencionalidad del autor?

O bien: ¿por qué no se escribe literatura en la formación de grado, y por qué no se lee literatura sin el apremio de un análisis, de un anclaje metodológico?, ¿qué lugar queda para el extrañamiento?

¿Excedería a la formación “académica”, naturalmente aséptica de toda manifestación emocional, subjetiva, intimista, singular, no medible ni cuantificable y muchas veces siquiera descriptible, como la que provoca la literatura?

¿Quién se pregunta, en las aulas del Profesorado, qué le dice éste o aquel libro a éste o a aquel lector? A ese lector único, que sufre palpitations mientras lee, o aburrimiento; que recorre presuroso las páginas pero no desea que el relato acabe, que necesita volver sobre una figura o una escena; que cierra el libro y se queda mirando un punto fijo en la pared sin atinar a regresar, pegado a la frase última de una novela, al estrepitoso *knock out* de un cuento, a una imagen o a una palabra del poema?

¿Quién se pregunta, en nuestras aulas de los Profesorados, por qué a veces tenemos ganas de escribir versos; o qué nos sucede

cuando escribimos, qué sensaciones se disparan, qué pulsaciones agitan ese borronero, qué deseo o pulsión sostienen nuestra escritura poética?

¿O no son, acaso, interrogantes que deba hacerse un futuro profesor en Letras? ¿Pertenece a la vida privada de los lectores y de los escritores (por lo tanto, también a *nuestra* vida privada) y por eso no son cuestiones académicas? ¿No tienen nada que ver con ese sumo propósito de la escuela, recién aludido, de formar lectores?, o de la universidad, de *formarnos* como lectores?

En fin, ¿Por qué el recorrido de la carrera inicial de grado deja al margen la *experiencia* literaria del estudiante de Letras?

Hablaré ahora –intentando exponer muy brevemente un par de propuestas– de un camino que venimos recorriendo en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, que por fortuna no está al margen de cierto temblor de suelos y de revisiones que se vienen dando con distintas manifestaciones en otras universidades.

Cuando se creó nuestro Profesorado en 1998, el plan de estudios incluyó dos espacios muy novedosos para la época: un *Taller de escritura y estudios sobre la escritura*, y un *Taller de lectura y estudios sobre la lectura*. Se aclaraba, sin embargo, que de ninguna manera se trataba de talleres literarios. Estábamos en el auge del enfoque que ponía el acento en el tratamiento de la diversidad de tipos textuales de circulación social, de modo que lo fundamental se orientaba al desarrollo de competencias para la comunicación.

Tuve la oportunidad de hacerme cargo del taller de lectura, estrenando de ese modo no sólo una carrera en una universidad que

acababa de fundarse, sino también un espacio curricular inédito que requería de un proceso de experimentación.

Comenzamos, de hecho, trabajando con diversidad de textos de circulación social (que, por principio, exceptuaban a la literatura o simplemente la reconvertían en un tipo más), luego nos fuimos corriendo hacia los géneros académicos (también conforme a una corriente que se imponía), y finalmente el tiempo y la experiencia nos dieron coraje para desobedecer del todo, de modo que fuimos dando lugar en el taller, hoy redenido, a la experiencia personal de lectura *de ficción*, sobre la base de conceptos fundamentales de la narratología orientados a la experiencia de *leer como escritores*.

En rigor, fue un golpe de timón en el desafío de atrevernos a pensar que la cosa puede ser al revés: es en la lectura literaria donde se aprende a leer. Todo ello en el espacio de contención de la comunidad de lectores en que se convierte el grupo-taller, donde se busca la potencialización de la lectura propia a partir de algunas puntas por donde comenzar a explorar lo que el texto me dice –nos dice– nos sustrae y nos entrega, en los contextos culturales personales y colectivos desde donde leemos.

Y de ello devino la escritura de ficción. Primero como propuestas de recreación de la propia lectura, y luego como ejercicio de asumir la palabra desde el sujeto que escribe en primera persona o *desde* la primera persona.

Sabíamos que tenía que ser una propuesta convocante que pudiera despertar o conducir en los alumnos el *deseo* hacia la escritura, y nunca provocar ese desánimo propio de la sensación de “no tener suficiente talento” o “creatividad” o “imaginación”. De hecho, hemos escuchado muchas veces esas expresiones en las aulas, como

resultado, seguramente, de la *pedagogía de la inspiración* tan arraigada en la escuela. Suele haber quienes sienten que se los expone, que sus producciones no van a ser lo suficientemente buenas, y ésta es, precisamente, la primera batalla que hay que dar. No se trata de un concurso literario, ni de una obligación, sino de una propuesta intrínsecamente ensamblada a su formación, que parte de la idea del derecho a escribir y a aprender a escribir.

Para convencerlos, entonces, de que todos podemos y tenemos derecho a practicar la escritura literaria, consideramos que lo ideal era pensar en algo suficientemente atractivo para que la propuesta resultara convocante, y suficientemente ligado a las experiencias de los alumnos para evitar que los desanimara el pánico de la página en blanco. Así fue como elegimos trabajar, desde hace algunos años, con el concepto del *sentimiento de lo fantástico* de Cortázar como disparador eje de una extensa secuencia didáctica, que nos permitiría ir explorando tanto algunos conceptos teóricos como ciertas potencialidades y restricciones del lenguaje, en un procedimiento inverso al tradicional teoría-práctica. El sentimiento de lo fantástico cortazariano arraiga en la convicción de que todos vivenciamos experiencias que no se explican racionalmente, que nos provocan escozor, asombro o estupor, y que se asientan en el cotidiano, en la vida corriente.

El siguiente paso fue –este año, precisamente– aprovechar dos espacios curriculares de los denominados electivos para abrir en el primer cuatrimestre un taller de escritura creativa y en el segundo, un taller de narrativa.

En el primer caso la propuesta fue eminentemente lúdica, sobre la base de una serie de consignas de producción literaria o escritura “de invención” donde predomina la idea de juego con el lenguaje.

El marco de referencia fue, como suponen, la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari, la propuesta de Grafein en torno al surrealismo y a OuLiPo, y el desarrollo teórico de Gloria Pampillo y de Maite Alvarado, con sus ricas proyecciones, en particular la de Irene Klein que orienta la propuesta de escritura narrativa tanto en el taller obligatorio anual como en el optativo para alumnos en carrera.

En ese marco, sostenemos el principio por el cual la escritura creativa refuerza procesos de autoconocimiento, de subjetivación y de fortalecimiento de la autoestima. En el caso del taller electivo de narrativa, trabajamos con consignas basadas en reportes autobiográficos que devienen en ficción, orientados a explorar no sólo la propia historia sino escenas familiares fundacionales, el rol de la mujer en la transmisión de relatos, las aguafuertes del barrio o del pueblo, los cuentos infantiles y su proyección en la vida adulta. Las consignas fueron diversas y bucearon en el humor, en la nostalgia, en el descubrimiento de lo que “no sabíamos que sabíamos”.

La experiencia, si bien breve en los dos últimos talleres mencionados, pero sobre la base del proceso afianzado en el primero, nos muestra que una vez iniciados en la escritura literaria, todos descubren, de una manera u otra, las propias potencialidades y se asombran de lo que son capaces. Comienzan a leer de otra manera, a leer como escritores, a tomar conciencia de que se escribe siempre para ser leído, para otro cuyo perfil se construye en el texto y desde el texto. Comienzan a experimentar por mano propia y se van desligando, de a poco, del imperativo de cumplir con el docente o de “acertar” con la resolución de la consigna.

En este sentido, hay que destacar que los alumnos comienzan a ver que una misma idea disparadora tiene múltiples caminos y re-

soluciones, y que cada uno puede encontrar su propia voz en la dimensión retórica de la escritura, lo que resulta no menor en su formación como futuros profesores. A la vez, la experimentación con el lenguaje los lleva a bucear en la gramática y a desear dominar los límites de la lengua para tensarlos y abrirlos a nuevos y personales modos de decir. Todo ello porque es *en la escritura*, en la práctica del escribir donde aparece de lleno el problema de la amplitud semántica de los tiempos y modos del verbo, la referencialidad del pronombre, el efecto del adjetivo, la sugestión del adverbio, la opacidad o pureza de los sustantivos.

Incorporamos además el uso de la plataforma virtual, que potencia y favorece tanto el trabajo personal, de filigrana, como la interacción colaborativa, de modo que todo el grupo va participando en los procesos de escritura propios y de los demás. Las múltiples funciones de la base Moodle permiten que el fogón permanezca encendido y cada quien, como pueda y quiera en el marco de límites flexibles, arrime su palabra a través de las numerosas modalidades de intercambio. Finalmente, siempre prevemos un espacio para hacer públicas las escrituras que los asistentes a cada taller acuerden dar a conocer, porque en ese gesto no sólo se completa el proceso por el cual se escribe (para el lector), sino que se afianza la autoestima, se perfila y se consolida una identidad inalienable en el proceso de trabajo con la palabra escrita.

No dejamos de reconocer –para cerrar– que talleres de esta naturaleza en la formación de grado suelen ser vistos como espacios menores por algunos profesionales de la vieja guardia, y a veces incluso (hasta que lo prueban) por algunos estudiantes. En nuestro caso,

cada día estamos más convencidos de que sólo quien pueda construir un vínculo personal con la palabra y el lenguaje a través de la lectura y escritura literarias, puede (además) intentar enseñar Literatura.

Bibliografía

- ALVARADO, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.
- ANDRUETTO, María Teresa y LARDONE, Lilia (2011) *El taller de escritura creativa*. Córdoba, Comunicarte
- ARFUCH, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- ARFUCH, Leonor (2008) *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires, FCE.
- ARFUCH, Leonor (2013) *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, FCE.
- ARISTÓTELES (1966) *El arte de la retórica*. Buenos Aires, Eudeba.
- BAJTIN, Mijail (1985) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BARTHES, Roland, (1985) *El placer del texto y Lección Inaugural*. México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. y otros (1996): *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán, México.
- BARTHES, Roland, (2003) *variaciones sobre la escritura*. Paidós, Buenos Aires
- BENJAMIN, Walter (1998) *El narrador*. En: Para una crítica de la violencia y otros ensayos: iluminaciones, IV. Madrid, Taurus.
- BENVENISTE, Emile (1979) *Problemas de Lingüística General*. 7ª edición. México, Siglo XXI
- BOMBINI, Gustavo (2009): *La Trama de los Textos*. (1ª edición: Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1989) reedición revisada. Lugar Editorial, Buenos Aires.

- BRATOSEVICH, Nicolás et al (1992) *Taller Literario: Metodología, Dinámica Grupal y Bases Teóricas*. Edicial S.A., Buenos Aires
- BRUNER, Jerome (1991). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J. y WEISSER, S. (1995) “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”, en: OLSON y TORRANCE (Eds), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1998): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, Jerome (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- CASSANY, Daniel (1989) *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, Daniel (1999) *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.
- COLOMER, Teresa (2010 [2005]) *Andar entre libros*. Capítulo 7: Leer, expandir y conectar. México, FCE.
- DEVETACH, Laura (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba, Ed. Comunicarte.
- DURAS, Marguerite (2006) *Escribir*. Buenos Aires, Tusquets.
- FINOCCHIO, Ana María (2009) *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1996) *De lenguaje y literatura*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, Paulo (2008) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, Buenos Aires
- GENETTE, Gerard (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- GRUPO GRAFEIN (1981) *Teoría y Práctica de un Taller de Escritura*. Altalena, Madrid
- HIRSCHMAN, Sarah (2011) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?* Con prólogo de Ricardo Piglia. Buenos Aires, FCE.
- JITRIK, Noé (2000) *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1988) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.
- KLEIN, Irene (2007) *La narración*. Buenos Aires, Eudeba.

- KLEIN, Irene (coord.) (2007) *El taller del escritor universitario*. Prometeo, Buenos Aires.
- KLEIN, Irene (2008) *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Prometeo, Buenos Aires.
- KLEIN, Irene et al (2011) *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*. Prometeo, Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica.
- MEEK, Margaret, (2004) *En torno a la cultura escrita*. México, FCE.
- MONTES, Graciela (1999) *La fuerza indómita*. México, FCE.
- MONTES, Graciela (2004) *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de lectura 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf
- PAMPILLO, Gloria (1982) *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- PAMPILLO Gloria y Maite ALVARADO (1989) *Talleres de Escritura. Con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- PAMPILLO, Gloria et al (1999) *Permítame contarle una historia*. Buenos Aires, Eudeba
- PAMPILLO, Gloria et al (2004) *Una araña en el zapato. La narración, teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires, Libros de la araucaria.
- PAMPILLO, Gloria et al (2010) *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.
- PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, FCE
- PETIT, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE
- PIGLIA, Ricardo (1990) *Tesis sobre el cuento*, en *Crítica y Ficción*, Buenos Aires, Siglo XX. Disponible en: <http://tallerdelecturayescrituralibrodearena.blogspot.com.ar/2011/03/ricardo-piglia-tesis-sobre-el-cuento.html>
- PIGLIA, Ricardo (2005) *El último lector*. Buenos Aires, Anagrama
- PRADELLI, Angela (2013) *El sentido de la lectura*. Buenos Aires, Paidós.

- RICOEUR, Paul (1984) *La vida: un relato en busca de un narrador*. En: Educación y política. Buenos Aires, Ed. Docencia
- RICOEUR, Paul (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Arrecife.
- RICOEUR, Paul (2008) *Tiempo y narración, II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México. Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (2009) *Tiempo y narración, III. El tiempo narrado*. México. Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (2010) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires, FCE, 2ª edición.
- RODARI, Gianni (1995) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue.
- SAER, Juan José (2012) *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral, 3ª ed.
- VOTTERO, Beatriz (2012) *Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el curriculum troncal*. V Congreso Internacional de Letras – Transformaciones culturales – Debates de la teoría, la crítica y la lingüística. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Noviembre-diciembre de 2012
- VOTTERO, Beatriz (2013) *Leer y escribir en la escuela, un espacio de debates y controvertidas soluciones, en deuda pendiente. El taller literario como alternativa para todos*. Dossier de la revista de Educación *Cátedra Libre*, Villa María, Córdoba, agosto de 2013.
- VYGOTSKY, Lev (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As., Paidós.

**SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LITERATURA**

Formación docente en didáctica social de la lectura y la escritura en contextos populares. Reflexiones necesarias

Amado, Elba Rosa

kukynieva@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán- Universidad Nacional de Jujuy

San Miguel de Tucumán, República Argentina

*“Sostenemos un programa de formación del profesorado basado en la política cultural que relacione la teoría social crítica con prácticas por las cuales los estudiantes examinen críticamente las tradiciones educativas de la racionalidad instrumental antidemocrática. Una de nuestras preocupaciones es desmitificar los intereses de la ideología dominante. Y nos preocupa crear prácticas alternativas de enseñanza capaces de reforzar a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas. **Giroux y Mc Laren**”*

En la presente comunicación venimos a reflexionar, casi a modo de balance, acerca de una línea de formación docente que iniciamos por el año 2000 desde la cátedra **Práctica y Residencia** del Profesorado en Letras de la UNJu y que implementamos desde el 2005 en la cátedra **Prácticas de la Enseñanza** en el Profesorado en Letras de la UNT.

El contexto de origen de la experiencia de formación se remonta a la lamentable experiencia de un sistema educativo público quebrado como efecto de las políticas neoliberales, que generaron un éxodo de docentes y alumnos, e instituciones “estalladas”; por lo que el peso más fuerte lo sufrieron los niños y jóvenes que vieron adelgazadas hasta el infinito sus posibilidades de apropiación de conocimiento.

Este cuadro de situación fue mejorando pero durante una década o más fue dejando inermes niños y jóvenes con respecto a sus posibilidades de intercambios comunicativos fluidos y diversos y de desarrollo de las posibilidades instrumentales, cognitivas y culturales que el uso de la lengua materna y su reflexión generan. Los espacios institucionalizados a ese fin fueron entonces -y en mejor medida lo están revirtiendo-, acotados justamente para aquellos que más los necesitan. Entonces los miembros más lúcidos y solidarios de los sectores populares gestaron y gestan otros espacios *alternativos* para el ejercicio de la comunicación y el conocimiento de sus niños. Para ello fuimos convocadas.

Por ello, advertimos estas situaciones y manifestamos la inquietud de no restringir la formación docente a los espacios canonizados por la tradición. Las prácticas comunicativas, lectoras y escriturales de las comunidades populares estuvieron -entonces- seriamente amenazadas y hoy no son satisfechas en su totalidad por el aparato escolar, pero aún así continúan ejerciéndose en sus propios contextos y demandan asistencia y contención. Contextos que se avizoran como espacios de ejercicio profesional, como profesionales de la cultura.

En este sentido coincidimos con Bombini en que

“es necesario revisar el espacio natural y excluyente para el desempeño del graduado al nivel secundario de la enseñanza, sin desestimarlo, por cierto,(...) y es necesario comenzar a pensar en **un perfil profesional ampliado**, un **perfil interdisciplinario** abocado a las diversas cuestiones vinculadas con el lenguaje, la literatura y la educación y atento a *dar respuestas efectivas a las demandas sociales y profesionales más significativas*” para contribuir a formar un ges-

tor de “políticas culturales y de lectura con fines democratizantes y populares”. “Asumimos el desafío de promover la construcción de una conciencia de su poder para operar culturalmente en la comunidad, para favorecer el acceso mayoritario a los textos básicos de la cultura canonizada y apoyar la gestación de una cultura silenciada que busca modos de expresión y comunicación.”⁶⁵ (Bombini:1997

Este maravilloso y fortuito encuentro entre demandas y ofertas reclama a la formación docente inicial a ejercitar prácticas conjuntas de lengua y literatura en escenarios populares, como respuesta a necesidades simbólicas de la comunidad en situaciones de riesgo, de conculcación de derechos; de ahí nuestra decisión de experimentar un trabajo más comprometido con el medio social. Abrir/nos las puertas e ir a trabajar en espacios no formales, en espacios de educación popular: Instalamos espacios de producción de saber, talleres de lectura y escritura, allí donde la educación estaba y sigue ausente, ausente pero requerida.

A lo largo de estos años fuimos ideando, -probando y ajustando-, ensayando lo que podríamos denominar unas *didácticas sociales de la lectura, de la escritura, de la literatura* posibles. En un principio la oferta a las instituciones, grupos o sujetos se formalizó en sencillos talleres de lectura y escritura creativa donde íbamos gestando diálogos entre la cultura y la literatura oral popular y la cultura legitimada; entre las voces de las lenguas maternas y las voces de los medios, del arte plástico, de la música, de la literatura.

⁶⁵ Bombini, G. (1997) *Volver a educar. El perfil del profesor en Letras*. En **Voces de un campo problemático**. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la Literatura. La Plata: UNLP.

Así a o largo de estos catorce años fuimos trabajando en centros de participación comunitaria, en hogares de niños, en salas de traumatología infantil en hospital de niños; en espacios de contención a jóvenes adictos en fundación específica (Ariadna); en espacios de apoyo escolar infantil en sociedades de fomento barriales, y en fundación albergue de niños en situación de calle, (Fundación dar. Lo. Cab.) en bibliotecas populares de barrios marginales (Biblioteca barrial de niños pájaros) y zonas rurales; en aulas-taller de programas nacionales como CAJ, CAI y articulación con escuelas medias; en talleres contra-turno en escuelas urbano-marginales; en salas de jóvenes internos en contextos de encierro; con grupos de tercera edad de programas de PAMI; y la última experiencia más sistemática de un proceso de talleres con la organización civil *Crecer Juntos*; la mayoría de ellos ubicados en barrios periféricos del Gran San Miguel de Tucumán y el gran San Salvador de Jujuy.

Los ámbitos donde se desarrollaron y siguen estas prácticas fueron y son variados pero tiene como elemento común el de reunir a sujetos que por diversas circunstancias –entre las que se conjugan su clase social de pertenencia- estaban excluidos o al borde de ser excluidos del Sistema Educativo y por ende siendo vulnerados en sus derechos de apropiación del bien simbólico educación. Sus edades oscilan entre los 2 y 70 años a veces agrupados etariamente, en otras oportunidades en grupos mixtos, todos compartiendo destinos de clase popular, ejerciendo tácticas de apropiación y resistencia a procesos de dominación y exclusión⁶⁶, en muchos casos con

⁶⁶ Cfr. concepto de *táctica* en De Certeau, M.1996 en *La invención de lo cotidiano*. Méjico: Universidad Iberoamericana.

pocas posibilidades de éxito y otras, las menos, con clara conciencia de clase, metas y acciones de desarrollo comunitario.

En los casos en que están organizados en instituciones comunitarias (ongs, sindicatos, sociedades de fomento) surgen en ellos necesidades de enfrentar sus destinos colectivos con manos propias, porque las relaciones con el Estado, -en este caso puntual la escuela como agencia de socialización – son y fueron sino conflictivas, al menos tensionadas. Por una u otra razón el Estado no alcanza o no comprende a estos grupos o los discrimina culturalmente, los invisibiliza y tiende a su exclusión aunque se conoce y se celebra que en los últimos diez años el estado implemento políticas de inclusión económica y cultural inéditas y de fuerte impacto en la sociedad.⁶⁷

A su vez, uno pudo advertir, desde la propia experiencia, cierta capacidad de la sociedad civil y de los sectores populares de auto-gestión de su desarrollo, de institucionalización y defensa de sus identidades. Estas ongs han recorrido un importante camino hacia

⁶⁷ Uno estaría tentado de poder hacer distinciones históricas en todos estos años, 15 exactamente, y considerar al menos tres momentos en esta relación de los sectores populares y el Estado (escuelas, hospitales, ministerios de desarrollo social, cárceles) que van de un límite ominoso de exclusión a la comprensión y compensación. Visualizamos una primera etapa coincidiría con los fines de los 90 con la crisis del 2001 a 2004, cuando estalla la sociedad y la escuela ya no sostiene a los excluidos; un segundo momento con la fuerza inicial de la gestión Kirchner de cambio a un Estado responsable y con fuertes políticas de ayuda escolar a través de programas de compensación cultural hacia la igualdad y por último una tercera instancia en estos últimos seis años cuando se estabiliza un proyecto político de fuerte inclusión, reconocimiento y responsabilización por el cumplimiento de los derechos.

su independencia y empoderamiento desde la crisis de pcos. de siglo XXI pero aún tienen un largo camino por delante, plagado de nuevos obstáculos y conflictos que los enfrentan y los separan del resto de la sociedad⁶⁸ y en ese contexto adverso demandan de nuestra solidaridad como universidad.

La gran mayoría de los niños y jóvenes con los trabajamos, acuden a la escuela pero revelan serios desajustes de aprendizaje con respecto a la cantidad de saberes lingüísticos apropiados, especialmente los referidos al código escrito, a la cultura escrita y por ende restringidas su capacidad para obtener y comunicar información diferida, lo cual los coloca en una situación de desigualdad cultural. Sus capacidades para la oralidad, en cambio, son excelentes en los sociolectos de origen y revelan, en general, actitudes positivas para la comunicación entre pares y con adultos, en formatos comunicativos informales, en encuadres de cierta simetría afectiva. – juegos de lenguaje y corporales, cancioneros, narraciones. Asimismo sorprende su conocimiento de las tradiciones folclóricas, su acervo de chistes, coplas, y relatos imaginarios orales. saberes que ellos mismos no valorizan en su importancia, saberes invisibilizados.

Los desafíos de la cátedra

Vistas estas decisiones queremos reflexionar las vicisitudes, los desafíos que enfrentamos como cátedra y visualizamos que el recorri-

⁶⁸ Nos referimos a la problemática puntual del narcotráfico que secuestra a los niños de los barrios pobres para sus negocios, la ineficacia de los poderes de seguridad y jurídicos frente a ellos los sume en cierta indefensión frente a la cual reaccian con trabajo sistemático y organizado. Ver nuestra ponencia sobre los talleres en Crecer Juntos en estas mismas Jornadas.

do no fue fácil, que tuvimos que enfrentar a nuestros practicantes con escenarios nuevos, con problemáticas complejas y a la vez ir construyendo con ellos el marco teórico que sustentaran las decisiones prácticas y éticas. Se nos presentaron y continúan presentándose una serie de obstáculos de diferente índole, a los cuales queremos afrontar con nuestra reflexión, acá junto a uds. ya que interpelan nuestras tradiciones en formación docente, en investigación educativa y en servicio a la comunidad como extensión, acciones pilares de la universidad, no siempre cumplidas cabalmente.

Lo cierto es que las relaciones entre los sujetos, las instituciones comunitarias, los practicantes y la cátedra no son lineales ni tranquilas, al contrario, el encuentro es una instancia casi utópica que se construye laboriosamente, dinámicamente periodo a periodo, cada cohorte en ambos profesorados nos exigen decisiones diferentes, toma de posiciones y resolución de problemas a los cuales vamos abordando de modo acumulativo y creativo. No hay recetas para este trabajo de formar mediadores culturales o educadores populares y quizá en ello resida la pasión y el renovado compromiso con que lo sostenemos.

Los desafíos que visualizamos para enfrentar en la formación cada vez más ajustada son en primer lugar delimitar los marcos teóricos que orientarán nuestro trabajo, un marco teórico interdisciplinario que fue cambiando, enriqueciéndose: desde unos primeros periodos con las miradas socioculturales apoyados en categorías de la historia de la lectura, de la sociología de la cultura, la pedagogía crítica; hasta estos últimos años cuando anclamos más firmemente en los marcos de la educación popular latinoamericana, la sociología de la infancia y el interaccionismo discursivo.

La claridad del marco teórico con una concepción de educación y de cultura, de procesos de socialización emancipatorios, nos allana el camino para las decisiones metodológicas tanto en el campo de las intervenciones culturales -didácticas- como en el campo de la formación docente misma.

En segundo lugar un frente de batalla es la de la construcción de un perfil de *mediador cultural* o ahora el de algún modo *educador popular* ya que allí se hace necesario un replanteo y deconstrucción de las representaciones, creencias, teorías implícitas que se hacen presentes en las prácticas propuestas y/o ejecutadas por nuestros alumnos, -los practicantes-.

Traigo acá la voz de una practicante, de su Memoria:

Como mencioné al principio, la experiencia en Crecer Juntos fue totalmente nueva y significó una ruptura en relación a lo que yo entendía como educación, lectura, lenguaje, etc. La universidad sólo prepara para la educación formal y academicista. Los planes de estudio tienen una visión logocéntrica del aprendizaje. El tema de la exclusión, la marginación, la injusticia, la pobreza, los efectos del capitalismo y el neoliberalismo aparecen sólo desde discursos teóricos, filosóficos, intelectualistas que buscan impactar sólo desde esa instancia sin proponer intervenciones concretas sobre esos contextos. Sin proponer. Así, muchas veces se cae en el discurso fatalista, que lamenta, critica y culpabiliza desde la inmovilidad. (Carolina)

Estos replanteos implican entonces llevar a los practicantes a revisar y deconstruir en simultaneidad, interrelacionadas:

- **las concepciones de lenguaje**, de lengua legítima, de hablante, de oralidad, de Cultura escrita, de lectura, de lector,

de literatura, de cultura adquiridas en la formación disciplinar en la carrera y en la tradición escolar de tradición formalista.

- **las concepciones de sujeto educando**, la concepción de sujeto atravesado tanto por sus condiciones históricas y sociales como etarias tanto de infancia como de juventud, develando las representaciones de sentido común de niño, de joven, de anciano que ocultan la construcción social, discursiva de dichas imágenes. Aquí debemos incorporar las lógicas específicas de apropiación-recreación cultural de los sectores populares diferentes a las académicas.
- **las concepciones de educación**, de las relaciones con el conocimiento, del rol de la educación en la constitución de la subjetividad y la identidad, en un proceso formativo que los lleve a: replantearse el modo de vinculación formativa, revelando y derribando sus propias matrices de aprendizaje, sus dispositivos escolares, visualizando las imágenes de docente que subyacen a sus experiencias y biografías escolares, para recién empezar a construir el perfil de educador popular o mediador cultural que les estamos requiriendo.

Para ir también casi simultáneamente produciendo una construcción de ese conocimiento para compartir con los sujetos, es decir la construcción didáctica y la relación con los sujetos alumnos en sus contextos, la transposición y la creación de los vínculos intersubjetivos imprescindibles en la escena pedagógica.

Por supuesto que el proceso no es lineal, a veces sentimos que todo tiene que darse a la vez, cada año empezamos por diferentes lugares o como en un “patchwork” vamos alternando los talleres, las

clases, los seminarios, los laboratorios reconstructivos ya que lamentablemente descubrimos que la formación disciplinar y pedagógica vigente en los planes de estudio no contemplan al menos una reflexión sobre categorías de la antropología, etnografía, subjetividades, sociología de la cultura, pedagogías críticas, la pedagogía liberadora como para poder “comprender” las culturas populares y en estado de exclusión. Del mismo modo las teorías lingüísticas hegemónicas enseñadas en ambas carreras son las formalistas, las objetivistas abstractas donde es dominante la concepción de lengua como sistema, alejada del habla social. Sólo hay un incipiente ingreso de sociolingüística, pragmática y análisis del discurso, teorías poco productivas para la construcción de una didáctica social.

El principal desafío y responsabilidad es el que en campo de esta formación, los procesos de enseñanza o recreación cultural sostenidos como prácticas vayan siendo cada vez más serios, rigurosos y eficaces, significativos para los sujetos educandos: ese es nuestro compromiso y por ello estamos en un estado de alerta, de cuidado de indagación y ajuste permanente, cosa de no caer en la banalización o en la rutina.

La deconstrucción disciplinar: primer paso para la construcción de una sociodidáctica.

El interaccionismo sociodiscursivo

Al cabo de estos años de ir transitando estos espacios sociales, sentimos que nos interpelan fuertemente y un poco nos llevan a la reflexión acerca de cuál es nuestro rol como agentes de una institución formadora del fuste de la universidad. Los diferentes resultados obtenidos en relación a las habilidades y capacidades comuni-

cativas, lingüísticas y culturales o al ejercicio de la palabra de los niños, jóvenes y adultos con los que nos encontramos, nos llevan hoy a asumir una ineludible responsabilidad en lo que Bronckart denomina *mediaciones formativas* que las sociedades configuran para la transmisión y la recreación de sus legados culturales.

Esta tarea de mediación que fuera iniciada con más entusiasmo e intuición que certezas fue sucesivamente apoyándose en marcos teóricos- prácticos de las ciencias sociales, de la educación de adultos, especialmente las desescolarizantes de los anarquistas y las experiencias “alternativas” de maestros seguidores de la Escuela Nueva en nuestro país, (hermanas Cosentini, el maestro Iglesias) de las experiencias de extensión de la UBA en los 60 y de los aportes de la educación popular latinoamericana.

Como trabajadores de la Didáctica nuestras reflexiones van articulando los paradigmas y modelos pedagógicos con los paradigmas lingüísticos comunicativos, somos conscientes de nuestro doble rol formativo toda vez que las prácticas del lenguaje constituyen al sujeto en su relación con la sociedad, con la realidad y consigo mismo; estamos conscientes del papel que juega el lenguaje en los procesos de socialización y de subjetivación, en las posibilidades de conquistar una vida libre o sucumbir a la dominación.

En ese sentido las propuestas didácticas sostenidas por el *interaccionismo sociodiscursivo* que llevan adelante Jean Paul Bronckart y su equipo nos permitieron comprender la importancia de la actividad verbal dependiente de las formaciones sociales en la adquisición y dominio textual y discursivo como un modo de ingreso en procesos de reconfiguración de la actividad humana.

Adscribimos al *interaccionismo* contemporáneo y al programa de trabajo desarrollado por el grupo ginebrino para entender las condiciones y características del desarrollo de los aprendizajes humanos. El primer nivel trata sobre los preconstructos históricos: actividades laborales colectivas; formaciones sociales y políticas textos y discursos como actividad comunicativa y mundos formales de conocimientos. Es en el segundo nivel donde se ocupa de los procesos realizados por las comunidades humanas para la transmisión y reproducción, donde se analiza cómo se integran a los niños al mundo adulto, y cuales son los procesos de educación formal con sus dimensiones didácticas (saberes) y pedagógicas (formación de las personas). (Bronckart: 2007: 28)

Ubicarnos en el paradigma del lenguaje como interacción verbal y social nos permite replantear a los sujetos como hablantes de una lengua; implica relacionar los enunciados concretos con los *preconstructos* que semiotizan sus *mundos discursivos*. Poder reconocer y comprender cómo sus estilos expresivos significan en la medida en que forman parte de formaciones sociales determinadas con sus dimensiones sociológicas y políticas, nos abre un panorama inédito de construcción de mediaciones formativas.

Esta focalización “descendente” del análisis propuesta por Bronckart (basada en Voloshinov) nos permite reconocer los mundos de significación de los sujetos con los cuales trabajamos.⁶⁹

⁶⁹ cfr. Leemos en Bronckart, 2007: “el actuar verbal se presenta primero en forma de textos orales y escritos: unidades comunicativas globales cuya composición depende del tipo de actividades no verbales que comentan y de las condiciones histórico-sociales de su propia elaboración (del trabajo de las formaciones discursivas). Estos textos se distribuyen en múltiples

Posicionarnos desde el interaccionismo sociodiscursivo nos está permitiendo replantear la *mediación discursiva*, propiciar la apropiación de los géneros del discurso por parte de los niños y jóvenes, y orientarlos hacia la construcción de una posición productiva, creativa, con el lenguaje y los textos, tanto cotidianos como artísticos. Comprender que las “unidades comunicativas dependen del tipo de actividades no verbales que comentan y de las condiciones histórico-sociales de su propia elaboración,” (Bronckart op.cit.) es decir que el modo en que hablan y los temas que glosan adquieren sentido en el propio contexto cultural de su comunidad nos ubica más allá de la lingüística y más cerca de una comprensión sociológica de las funciones del lenguaje. Nos permite desechar enfoques o miradas que evalúan desde el modelo de lengua correcta.

Lo central es ponerlos a los niños en lugar de hablantes autónomos que resistan a la seducción de los géneros mediáticos y que a partir de una legitimación de sus hablas maternas, cotidianas, se vinculen con los géneros de otras sociedades, de otras clases sociales de modo emancipatorio. Dice Bronckart que desde la didáctica hay que insistir en objetivos de práctica discursiva, y prestar atención al problema de los procedimientos, que no se conviertan en *procedimientos de impregnación, de imitación* de los modelos hegemónicos y alienantes.

géneros socialmente indexados, es decir reconocidos como pertinentes y/o adaptados a una situación comunicativa dada. Todo texto está compuesto de tipos de discurso: formas lingüísticas caracterizadas por restricciones de selección de las unidades morfosintácticas utilizadas. Los tipos de discursos traducen o semiotizan los mundos discursivos creados por la especie humana”. (pág. 27)

Desde la cátedra y a través de seminarios y discusiones intentamos poner en tela de juicio los enfoques estructuralistas, textualistas y cognitivistas puestos de manifiesto en la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura con una proceder de la sociogénesis, de modo de que los practicantes vayan revisando sus enfoques epistemológicos y los activen en la práctica.

En ese sentido el trabajo encarado por nuestros practicantes desde el espacio de los talleres propició siempre la estimulación de la palabra propia, brindando una escucha atenta y tratando de derribar el silencio autoimpuesto por los niños/jóvenes/adultos.

Traigo un ejemplo de un grupo de practicantes que armaron una actividad para estimular la oralidad, el uso espontáneo del lenguaje en la vida cotidiana:

Consultamos el Escriturón y preguntamos: ¿Quién es bueno? ¿Quién es malo? ¿A dónde van los animales cuando mueren? ¿Para qué sirven las cosas? ¿Dónde duerme un dinosaurio? ¿Para qué existe la policía? ¿Para qué sirve el trabajo?, para que de allí surjan reflexiones filosóficas y poéticas, argumentativas, que dan cuenta de su propia subjetividad. Se trata de que no nos den definiciones de diccionario sino que puedan ver más allá y nos cuenten sus experiencias con esos conceptos o con los objetos.: valorar la realidad concreta de los chicos, su contexto, su vida en el barrio, con sus pares. (Agustina, Alcira)⁷⁰

⁷⁰ A continuación, algunas respuestas de los chicos (este grupo es de niñas de 9 años): “ ¿Cuándo son jóvenes? + cuando tenemos 15 o 16 años/+cuando recién vamos creciendo de a poco se sentimos jóvenes./ +cuando tenemos ganas de salir a bailar/ + el joven baila, ve pelis y sale a la plaza/+el joven dibuja, escribe canciones/ +el joven va al centroz) ¿Por qué existe la policía?para cumplir las leyes cuando roban/ + para cuidar la ciudad y no roben/ +la policia es buena con los chicos con todos/ + la policía a veces mata a la gente, quiere matar a las mujeres que se portan mal/ + son malos,mi vecino que es policia hace tiros en el fondo de su casa para

(...) También creemos que el objetivo de revalorizar su palabra-pensamiento está siendo satisfecha (en el ámbito del taller), ya que en un comienzo muchos de ellos no se animaban a hablar abiertamente o a exponer sus ideas, y luego de las actividades realizadas percibimos de qué manera no sólo lo externalizan para nosotros, sino para todos, cosa que no se daba antes (José, Paz, Florencia y Jenette)”.

La deconstrucción de los sujetos pedagógicos: revisión y revalorización de la infancia y sus derechos.

Para la tarea que implica la toma de conciencia de las representaciones de infancia que sostienen los practicantes, nos basamos en los aportes de la *Pedagogía de la ternura* que articula imagen de niño y educación liberadora así como en estudios de Historia y Sociología de la Infancia, tomando ideas que permitieran comprender y aceptar a los niños como Otros, con sus propias lógicas culturales, como sujetos de derecho. A su vez apelamos a las conceptualizaciones que sobre el campo de la literatura infantil sostiene Díaz Rönner.

Pedagogía de la ternura.

Dice Cussiánovich que “...desde la modernidad, la pedagogía estará marcada por el paradigma de la protección del niño, el maestro se instala como el tutor, pero la episteme de la protección deviene en un acto de perversión de la práctica pedagógica revestida de ternura. Una afectuosidad superficial sólo edulcora la flagrante discriminación y dominación del niño por parte del adulto, porque según Lacan la protección puede significar para el niño una de las experiencias más angustiosas de desamparo, por paradójico que esto parezca (..) aunque fueren resultado de nobles pero equivocadas ex-

asustar.3) ¿Que es el amor? + Cuando uno se enamora de un chico, cuando lo ve por primera vez, porque es bueno y le agarra de la mano./ + El amor es un abrazo, un beso./+ El día es el amor, la noche no.

presiones de afecto”. Del mismo modo Bettelheim sostiene que el niño tiene que enfrentarse con el mundo para comprenderse a sí mismo. (2005)

Restrepo (2009) a su vez, propone ejercer la ternura como un acto político y no restringirla al mundo privado y femenino. La pedagogía de la ternura se opone al sentido común que la vincula con la debilidad y está en las antípodas de una educación militarizada, que se sustrae al tentación de la dominación en la relación pedagógica, adquiere una dimensión política y no sólo privada. En la formación de la personalidad del niño, la afectividad constituye el piso necesario para su desarrollo, lo transforma en individuo social, al brindarle condiciones subjetivas favorables. Restrepo propone oponerse a la subalternidad, estimula la autonomía y el protagonismo de los niños, rechaza considerarlo como sujeto de consumo, como consumidor.

En general, el trabajar con niños fue algo nuevo para nuestros practicantes, al principio resistieron la propuesta, expresaron temores y dudas.

En los inicios de la experiencia, en Jujuy “nuestros practicantes, sufriendo experiencias duras, por el impacto de la pobreza, y hasta de la violencia verbal y física- en el caso de los chicos de la calle- descubrieron más adelante, con asombro y emoción que la pobreza era material pero no cultural y luego pudieron comprender y ganárselos:”

“al llegar, los chicos estaban tomando la copa de leche, así que mientras esperábamos nos fuimos queriendo acostumbrar al lugar y a los chicos. Algunos se nos acercaron y nos contaron cosas, otros nos preguntaron qué íbamos a hacer ahí y otros nos recibieron con algún “golpecito” en el vientre o en las piernas...el cariño de hogar, supusimos.” “Habíamos

preparado el cuento “El familiar”⁷¹ y Hansel y Gretel y nos sentíamos muy inseguros, temblando... después de habernos presentado procuramos mostrarles que nosotros estábamos allí no para ordenar y castigar sino para orientarlos e incentivarlos a la lectura y producción de cuentos, tal vez como amigos mayores...⁷²

En la experiencia del año pasado a algunos grupos⁷³ les costó sobremanera construir vínculos, no encontraban la forma de comunicarse con los niños, buscaban un ideal de niño inexistente; para muchos fue muy duro enfrentarse al doble misterio de la infancia y de la pobreza material. Con el promediar de los encuentros fueron encontrándose.

Por otra parte, el vínculo con los chicos estuvo marcado por altibajos que tuvieron que ver con diversos factores, desde nosotras mismas y desde la situación de nuestro Hogar en particular. Sin dudas, lo más difícil de trabajar para mí fue el aspecto de lo emocional. Lo más duro fue sentir la desigualdad de las condiciones tanto materiales como culturales y simbólicas y tratar de luchar en contra. Al principio lo tomábamos como algo personal y nos angustiábamos, pero después nos relajamos más al respecto y nos fuimos acercando a los distintos grupitos y vincu-

⁷¹ El familiar es un mito de las zonas azucareras del NOA, se trata de un perro negro, el mismo diablo, que se devora de tanto en tanto a un obrero del ingenio. Este relato les infunde temor a la gente, a los obreros y sumisión a sus patrones.

⁷² Frag. de Amado, E y Sotelo, E. (2002) “Un docente en los bordes”. Ponencia a Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la formación de docentes. UNCórdoba.

⁷³ Corresponde considerar que las prácticas en educación popular (que antes llamábamos plano no-formal) se hicieron y siguen haciéndose en parejas o en grupos de hasta 4 practicantes. En ningún caso van solos.

lándonos con algunos más y con algunos un poco menos. ...ellos nos esperan cada semana y nos regalan dibujos y mensajitos. Sin embargo, creo que esto fue lo que me preocupó desde el principio...Entiendo que este tipo de intervenciones acotadas en el tiempo y en estos contextos tan vulnerables suponen una gran responsabilidad... De alguna forma yo pensaba que tenía que protegerme tanto a mí como a los chicos de sufrir la diferencia y el abandono, y para eso ponía una barrera que evitaba un verdadero vínculo desde el afecto y la ternura de la que habla Cussianovich. Ahora entiendo que, como sostiene el autor, “si bien sentirse protegido deviene en una necesidad de sobrevivencia física y emocional, Me preocupaba en involucrarme con sus historias de vida, la mayoría terribles, y después tener que dejarlos. ...ya que no estoy segura de irme del todo. (Laura)

Fuimos conociéndolos, sus temperamentos, sus virtudes, tratábamos siempre de generar un clima de confianza y optimismo respecto a las cosas que decían, nos contaban, dibujaban. Si alguno/a faltaba, lo no-tábamos enseguida y nos preocupábamos. Supimos de tres problemáticas ligadas a ellos: el trabajo infantil, la violencia familiar, el abuso sexual. Y nos puso muy mal. Fue algo duro porque fueron cosas que nos superaron y creemos que está ligado con la condiciones de pobreza y marginación en la que viven. (Ximena)

Otro grupo de practicantes, que trabajaron en el Hogar Semillitas se apropió de las premisas de estas pedagogías:

Dos escenas más importantes de todo el Taller hasta ahora:- Los abrazos: cuando estábamos empezando nuestras visitas y aún teníamos más dudas que certezas acerca de nuestra tarea, con los miedos normales que surgían de no conocer al grupo y de que quizás podíamos no ser aceptados, apareció la proyección del cortometraje “ABRAZOS” para producir un giro inesperado. Algunos chicos reflejaron en dibujos o expresaron verbalmente que les había encantado el video, que les llamaba

la atención cómo el abrazo hacía más felices a las personas, pero sin embargo no era algo que se percibía dentro del Hogar, en donde generalmente los contactos eran a partir de golpes. En ese momento sentí que el video nos había abierto una puerta inmensa para poder llegar profundamente al sentimiento de esos niños, y consideré que era necesario materializar el video en la realidad del Hogar. Hasta ese momento siempre que nos despedíamos el saludo era más bien tímido; desde el día del cortometraje, y casi espontáneamente, el saludo empezó a ser “como en el video” a pedido nuestro y los chicos nos entregan sus abrazos con una gran sonrisa. Me doy cuenta de que están a la espera de que les pidamos el abrazo final y a veces hasta me llevo un par de niños colgando en mis espaldas porque no se quieren despegar. (José)

Al principio cuando le hacíamos las preguntas, respondían de forma automática pero después se soltaban y nos contaban sus propias vivencias. A ellos les gusta que hablemos con ellos, que los escuchemos y les prestemos realmente atención...son muy cariñosos y sentimos que necesitan afecto constante. A la pregunta de ¿qué es ser bueno? un grupito de varones chiquitos respondieron "convidarle al compañero" eso demuestra el clima de solidaridad en el hogar. (Agustina)

A su vez, la pedagogía de la ternura se propone como acto educativo político para enfrentar la violencia ocasionada por la desigualdad social, oponer a la agresión física, la ternura, el afecto genuino de reconocerlos como sujetos de derecho sin pretender dominarlos.

“El punto final de esta historia de agresiones se llevó a cabo ayer, en el último taller que dimos, con la principal participación de Paula en el grupo, creando estrofas enteras para cantar sobre la melodía de “El niño caníbal”. Jimena primero desde lejos, y luego en otra mesa grupal

también, ambas participaron desde un principio en el armado de los textos, y en la charla grupal que se estableció en torno a ellos. A mí me emocionó mucho verla a Paula sentada al lado mío, llenándome de preguntas sobre mi vida, y abriendo muchos retazos de la suya. Supe que viajó a Buenos Aires en camarote y se cayó de la cama, que le gusta mucho el cuarteto... me contó qué eran los caníbales, creó sus propias partes en las estrofas que le agregamos a la canción, se escribió su propia ayuda memoria para cantar a los demás sin perderse,..” (Renzo)

Así pudimos aprender a disfrutar de las pequeñas cosas que iban pasando, de las caras de felicidad de los chicos y de sus logros, escuchándonos y valorando lo que los chicos tenían para darnos de sus propias prácticas. “Experimenté lo que significa hacer del afecto una virtud política, que trasciende los límites de la relación interpersonal y que se constituye como un modo de luchar contra las desigualdades y las asimetrías que inhiben una “Pedagogía de la ternura” (Carolina)

Sociología de la infancia

Dialogamos también con las nuevas miradas de la sociología de la infancia entre las cuales se incluyen a las ineludibles consideraciones de la infancia y la escolarización que realiza Sandra Carli.⁷⁴

Se hace necesario considerar que tanto la Psicología como la Sociología tradicional contribuyeron a gestar una imagen de infancia:

“enfocada en sus aspectos negativos como aislada y frágil, que debe ser protegida y moldeada por las pautas sociales desde una perspectiva claramente adulto-céntrica. La nueva Sociología de la infancia deja de considerarla como una interiorización de pautas

⁷⁴ Carli, Sandra 2003 *Niñez, pedagogía y política. transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Bs. as. Miño y Dávila-UBA.

culturales y pasa a reconocerle prácticas que genuinamente se pueden caracterizar como infantiles” (Castorina y Horn:2012: 20).

Los cambios de caracterización de los estudios sobre la infancia cobran un giro copernicano con la *Convención internacional de los derechos del niño* (1989) que establece una ruptura con las declaraciones de derechos precedentes al otorgar a los niños derechos civiles como la libre expresión, libertad de pensamiento e intimidad y que define taxativamente al niño “como un sujeto de derecho en sentido pleno y no sólo como un objeto de cuidados”. Sin embargo presenta una contradicción en tanto promueve derechos a la libertad individual y a la vez establece derechos que protegen la infancia. Se admite que la *autonomía* no está dada sino que es algo a construir por los niños con los adultos. En el fondo se tensionan dos tradiciones filosóficas, una que otorga preeminencia a la autonomía y otra al cuidado de la infancia.

La nueva Sociología de la infancia determina rasgos comunes:

“La infancia es una construcción social y no el producto de una maduración natural y universal. Es diversa y depende de condiciones estructurales y culturales. Los niños son considerados como actores sociales en el presente y no como que devendrán en el futuro. El foco de atención está en aquello que el niño genera por participar en las distintas instancias sociales. La *infancia* es una variable con la *clase social*, el *género*, la *etnia* a considerar conjuntamente en el estudio y en las prácticas sociales.” (Castorina y Horn: 2012:25)

El problema, tanto para estudiosos como para docentes, es cómo articular equilibradamente al niño como actor social y a la vez como dependiente del mundo adulto.

Lo queda para estudiar es la especificidad de la infancia, cómo se apropia culturalmente, cuáles son sus peculiares prácticas sociales. Por ello es relevante que cualquier estudio o intervención en el mundo infantil tenga una perspectiva *etnográfica* que rescate la voz de los niños para una comprensión del fenómeno social de la infancia. (Sirota en Castorina:2012: 25)

Estas necesarias reconsideraciones fueron asumidas por la cátedra y organizamos talleres de tipo clínico para develar las representaciones de infancia vigentes en los practicantes de cara a la tarea de intervención social en los hogares y centros comunitarios, especificando además la importancia de cierto posicionamiento en relación con la literatura infantil, de cuyo campo nos servíamos para estimular la práctica estética de literatura.

La literatura para los niños

Consultamos a María Adelia Díaz Rönnner quien definió la dupla-literatura-niño como núcleo conceptual fundamental del campo:

“hablar de literatura infantil no es homologable a literatura a secas en cuanto esta práctica cultural que es la LI, este campo (de batalla cultural) ingresa en los procesos culturales de reproducción social e ideológica hacia las generaciones menores”.

Díaz Rönnner integra literatura con la cultura de la Infancia.

“lo literario infantil se gesta a través de operaciones pedagógicas y morales (...) la literatura infantil siempre ha sufrido el efecto de estas versiones (moralizantes) que la han distorsio-

nado... se lee a modo de escándalo y prohibición para expulsar al receptor niño y presionar la escritura hacia fronteras mas duras para resguardar el peligro de las palabras ingresando en el cuerpo de los niños (..) En la Argentina ha habido un ejercicio sistemático de tutelaje o proteccionismo sobre los niños y sus lecturas, un acuartelamiento que operó tanto para el sujeto receptor como para el autor.” (46,47)

Como postula Carli (2003), estas representaciones de infancia configuran políticas educativas y culturales que pueden ser híbridas, represivas, conservadoras, o simplemente estar ausentes y no debemos olvidar que estas políticas culturales determinan agendas de construcción de subjetividad y ciudadanía.

Lo que denuncia Díaz Rönner es que en este dispositivo de coerción simbólica el peligro de estas versiones *colonizadoras* del niño es que se está gestando la reproducción de una Infancia a-histórica pero como imposición de las imágenes de Infancia que tiene la generación Mayor. Una línea de control, homogeneización y de inmovilidad cultural que violenta, acalla y somete al silencio a toda la generación menor. Y que revela aspectos inconscientes, fantasmáticos de apoderamiento y dominación.

“El adulto usurpa el cuerpo infantil imponiéndole su voz en un acto revulsivo de dominación. En cada adulto yace diseñada una infancia que se recupera en los gozos y la sombra de un niño *otro*.” “Surge una concepción cristalizada de lo que debe interpretarse por infantil por cuya versión los niños ingresan a un paraíso artificial sobre el cual operó la ventriloquia del adulto al *reproducir* la *falsificación* de su propia niñez: incontaminada, transparente” (Díaz Rönner: 2011: 80-115)

La especialista nos alerta acerca de las posiciones paternalistas, proteccionistas, mitificantes que tienen como efecto la dominación y el silenciamiento de la imaginación de los niños en la literatura; nos previene de las "adaptaciones abuenizadas" de cierta literatura infantil.

Este posicionamiento teórico nos pareció esclarecedor para la tarea de la formación de mediadores ya que orienta a develar concepciones que se invisibilizan en la producción editorial y en las políticas de promoción de la lectura como criterio ético y pedagógico. Y a la vez que nos permite replantear los vínculos intersubjetivos es un poderoso criterio de selección de materiales de lectura y apropiación para los niños y jóvenes.

Este grupo de conceptos nos sirvió para aproximaciones posibles a los niños y jóvenes, para posibilitar vínculos pedagógicos equilibrados y habilitantes.

Este replanteo teórico de la imagen de niño que se fue gestando en los talleres de formación y luego confirmándose en la práctica, permitieron que muchos de nuestros "mediadores" pudieran escribir en sus autorregistros, textos como el siguiente:

La práctica en los hogares dejó en mí muchas enseñanzas, me obligó a repensar y cuestionarme concepciones establecidas por ciertos sectores, a mirar desde otro lugar realidades diferentes a las mías, a mirar las cosas desde la lógica de un niño por ejemplo y ver lo geniales que pueden llegar a ser argumentando a favor de algo, aprendí que uno no siempre enseña aunque crea que es quien maneja ese conocimiento, aprendí que no siempre se tiene el control que, como niños también deciden qué quieren hacer, aprendí que en ocasiones es necesario "negociar" ciertos intereses porque hay cosas que no se imponen, lo digo

porque hubo veces en que ellos decían al grupo que tal cosa no les gustaba o que ya estaban hartos de determinada actividad, hacen valer su voz y esto por pequeño que pueda parecer, generó en mí cierto cuestionamiento porque no se trata de que yo pueda llevar propuestas que yo o el grupo creamos interesantes, del otro lado hay personas con sus propios intereses que también deben estar en juego a la hora de plantear determinada actividad, todo es negociable, luego de estas experiencias se entiende a la educación popular, a la mirada sociológica.... (Agustina)

donde la autonomía de estos niños es una realidad incontrastable.

La deconstrucción de la concepción de educación: conocer el *ethos* de la educación popular

Una línea de trabajo axial en la cátedra es la construcción del rol docente/mediador cultural. Esto conlleva la posibilidad de cada practicante de visualizar sus representaciones, sus teorías implícitas acerca de la educación, las que constituyen fuertes *matrices de aprendizaje* adquiridas a lo largo del proceso de escolarización primaria y secundaria. A su vez la elección de la profesión de *enseñante* también implica la presencia de imágenes arquetípicas de docencia, de docente gestadas en sus trayectorias vitales y reforzadas por sus biografías escolares, ejemplos paradigmáticos, mandatos familiares etc.

La serie de talleres de construcción del rol implican visibilizar dichas representaciones y ponerlas en cuestionamiento, racionalizarlas. Y también la tarea de replantear la relación con el conocimiento en la escena pedagógica escolarizada o social.

Ya los procesos de negociación con las instituciones que los demandan como “talleristas” significa una primera sorpresa o extra-

ñamiento: los distintos modos de organización de grupos e instituciones comunitarias les devuelven distintas miradas acerca de su rol docente. Este mirar los espacios, los tiempos, las personas implicadas y poder advertir los proyectos sociales y políticos que sostienen a esas instituciones y qué características como comunidades culturales o de lectura tienen, les permite inferir qué esperan de ellos y esto implica un fuerte desafío que en principio, a muchos de ellos, los desestabiliza. (Caso Anita en Ariadna, Guillermo Cruz en Dar lo CAB, Angel en Comedor de Rinconada)

Este “desconocimiento” desencadena un proceso de *ruptura* de las propias *representaciones* como *docentes*, del papel que tienen que cumplir en la sociedad, la propia imagen profesional de corte academicista que se forjan desde la cursada de materias disciplinares específicas que no les muestra a estos espacios como lugares posibles de desempeños profesionales.

Esta ruptura conlleva la siguiente, una *ruptura epistemológica* que implica cambios en la relación con el conocimiento mismo: comienzan a advertir y a sentir que lo que aprendieron de *prima facie* no es susceptible de simple traslación mecánica y que la propuesta etnocentrista de cultura elitista que recibieron en su formación específica, no tiene sentido en estos contextos.

Entonces, en la cátedra empezamos una reflexión que los lleva a posicionarse de otro modo, a cambiar sus vínculos con el conocimiento, a politizar la relación. Este proceso que constituye la formación didáctica, tiene como trasfondo la concepción de una socio-didáctica inspirada en el paradigma del interaccionsimo discursivo como puntualizamos *ut supra*

Y los conduce a un replanteo de orden pragmático en tanto se instala en el seno de la discusión disciplinar lingüística-literaria-

presencia “real”, tangible e ineludible de los sujetos: ya no se trata de una construcción abstracta de estrategias posicionadas sólo en el contenido sino la construcción conjunta del objeto cultura en función de los intereses de sus participantes.

“En las materias literarias nos enseñan a promocionar el libro y más allá aun, las obras como un mundo “ideal” y no a mirar a los lectores y a sus circunstancias, que de última, como educadores, es lo que nos interesa”. (Evangelina)

Entonces la ruptura se da en el momento en que ellos comienzan a develar la ideología “idealista” de la formación disciplinar y a percibir los efectos políticos que la propuesta conlleva: cuestionan que enseñar sea transmitir ideas y comportamientos de acuerdo al “*establishment*”, este contacto con la práctica los lleva a hacer una crítica de la formación y a plantearse un posicionamiento de orden materialista, que implique en primer lugar un reconocimiento de los sujetos en sus contextos discursivos.

A lo largo del proceso y en las instancias de reflexión que lo acompañan reniegan de las matrices academicistas vividas en la carrera, del miserabilismo cultural que conllevan y de las posiciones etnocéntricas a que los someten. La ausencia de materias como Sociología, Antropología o estudios culturales los deja huérfanos de marcos de referencia para replantear su formación profesional en contextos sociales diferentes de las instituciones escolares tradicionales.⁷⁵

⁷⁵ Nobleza obliga a reconocer que el nuevo plan de estudios de Letras de la Fac. de Filosofía de la UNT actualiza la formación en Teoría y crítica literaria, en análisis del discurso, en Lingüística social, en Literatura latinoamericana donde se trabajan las miradas de la subalternidad cultural y

Este trabajo sostenido de práctica reflexiva da como resultado que por ej una practicante pueda escribir esto en sus Memorias: .

La experiencia que viví en el Hogar Curiosos 2, perteneciente a la Asociación Civil Crecer Juntos, significó para mí un cambio total de perspectivas en relación a la educación, el papel docente, la responsabilidad ética y política con las experiencias y prácticas culturales de otros, etc. También significó pensar acerca de la urgencia de difundir y expandir este tema tanto hacia la academia misma como hacia toda la sociedad, ya que la educación popular se encuentra y puede encontrarse en todos los ámbitos de la vida social. Todos podemos ser educadores populares con lo que sabemos y no sabemos. Lo fundamental es tener conciencia de la necesidad de transformar aquellas realidades víctimas de la exclusión, con una mirada siempre esperanzadora y hacia adelante.

La oportunidad que me dio la cátedra de formar parte de esta experiencia me permitió repensar los conceptos de niño, adolescente, lectura, literatura, lenguaje, escritura, educación, y todos esos conceptos que se estudian en la universidad desde escuelas teóricas que muy poco tienen en cuenta a los grupos marginados. El paso por Curiosos 2 hizo posible que viviera más de cerca otras realidades de las que se escuchan miradas deterministas, fatalistas, reaccionarias y, a veces, ingenuas. (Carolina)

donde se cuestionan las tradiciones lingüísticas y literarias; pero su impacto recién se inicia. Ahora bien, en el caso de la Fac. de Humanidades de Jujuy, los alumnos cursan Antropología y Teoría literaria no así lingüística ni análisis del discurso, sin embargo por su propia condición social, de provenir de sectores populares y por la tradición de luchas sociales de la pcia, tienen interiorizadas otras matrices sociales que les permiten comprender mejor, en la práctica ,este nuevo rol.

La educación popular

En muchos casos recibimos la demanda de grupos de organización comunitaria que se planteaban la necesidad de generar un desarrollo social propio, con conciencia de su lugar de lucha contra la injusticia y la exclusión, tomo dos casos como la *Biblioteca de niños pájaros*, y la asociación de “madres cuidadoras” *Crecer juntos*, una de las mejor organizadas.⁷⁶ Allí intentamos desplegar un acompañamiento a sus propias decisiones y fuimos afinando la mirada, reconfirmamos nuestra adhesión al ideario de la *educación popular*, tomando prestado no sólo sus estrategias en el campo sino sobre todo sus principios.

Consideramos a la educación “como una práctica social específica caracterizada por la distribución, creación y recreación del saber, que se asocia al crecimiento de los grupos de población a través de la circulación y apropiación del saber universal y de la construcción de un conocimiento de su entorno que supere la fractura conocimiento científico/conocimiento cotidiano. La intervención pedagógica debería incidir en un “rearmado” de la trama de la sociedad civil y en su configuración como espacio de crecimiento de la capacidad de participación real de los sectores populares.” (Sirvent: 2008: 45)

A la vez que reconocemos que “cualquier ámbito educativo (escolaridad, acciones comunitarias, formación de dirigentes, organización política, entre otros) es un espacio en el cual se constru-

⁷⁶ cfr. El trabajo con la Asociación *Crecer juntos* en barrios periféricos de San Miguel de Tucumán se realizó el año 2013 y continúa en este segundo semestre 2014. Ver trabajo que traemos para esta misma jornada con Llanes y Saracho.

ye *cultura, moral y subjetividad*, a la vez que conforma procesos de identidad de correspondencia tanto a los procesos del territorio como de presencia en la sociedad.” (Mejía, M. R.:2001)

La *educación popular* trabaja en un horizonte con y desde los sectores oprimidos de la sociedad. Reconoce su práctica como un ejercicio cultural a través de un proceso de pedagogía crítica que toma en cuenta a los educandos como actores activos; no se queda en una participación didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo”. Reconoce lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder.

Junto con Mejía (2009) reconocemos que “la educación popular está viva en infinidad de prácticas, en las cuales mucha gente construye educación como oposición y resistencia, desde los márgenes sociales al modo cómo la dominación construye su control, dando forma a estructuras que construyen una *subjetividad controlada*.”

La educación popular según Sirvent, tiene en Latinoamérica rasgos comunes a pesar de la heterogeneidad de las experiencias ellos son: una **dimensión socio-política** en tanto los sectores populares luchan por conquistar cuotas de participación y poder en sus vidas cotidianas; una **dimensión popular** porque parten de la organización y la construcción de un proyecto político -; una **dimensión cognitiva** porque es un proceso de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento; una **fundamentación epistemológica** ya que se concibe al conocimiento como una cons-

trucción dialéctica, se busca descubrir la realidad bajo las apariencias. Se sostiene un concepto de *praxis* en tanto instancia transformadora superando la escisión teoría –práctica así como la noción de ruptura con el sentido común. (Sirvent:2008:43)

Según Mejía (2009) y Cendales (2004) la educación popular concibe al conocimiento como una construcción histórica, humana y social, siempre parcial e incompleto. Las lógicas del conocer van mas allá de las racionales, logocéntrica occidental y eurocéntrica. Otorga un lugar central a los *saberes populares* desde otras matrices epistémicas: las *prácticas*..⁷⁷

Por ello las búsquedas de la educación popular se manifiestan en propuestas metodológicas apelando al *juego*, a las *dinámicas de grupo*, a las *narrativas* y también a formatos diferentes a lo *escritural* para expresar la producción propia de los grupos populares; dispositivos que hacen posible la emergencia del cuerpo, el goce, el deseo, la subjetividad, como aspectos que concurren desde las culturas específicas al hecho educativo.

Aprendí que la Educación Popular debe, sin dudas, ocupar un lugar relevante en nuestra formación como docentes. Un profesor debe estar preparado y predispuesto positivamente para enseñar en cualquier lugar, a quien lo necesite y bajo cualquier circunstancia. Aprendí que la mejor pedagogía es la de la Ternura, no puede impartirse ningún conocimiento antes de construir un lazo de confianza y afecto entre quien enseña y quien apren-

⁷⁷ CENDALES, L. La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva, Rev. Aportes # 57, Bogotá 2004. GHISO, A. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: Revista Internacional Magisterio, No.33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas

de, roles que en la práctica se dinamizan e intercambian continuamente. (Laura)

Se abre más al juego, a la expresión con el cuerpo, con el lenguaje, que permiten una mirada más integral de lo humano, no sólo de lo racional e intelectual. Aparecen propuestas que se enfocan hacia lo personal y colectivo, lo identitario y lo afectivo. De este modo, se generan

“muchos otros lugares de saber, con múltiples causales de circulación que diversifican los procesos de acceso, producción, circulación, acumulación del saber y el conocimiento, generando una forma de mosaico de ellos.”
(Mejía, 2009).

En ese encuentro de culturas entre el educador y sus educandos, en nuestro caso el practicante y el grupo de talleristas, lo específico de la mediación se realiza a través de la pregunta a la realidad local como realidad social, política y cultural y de identidad. Un proceso de *negociación cultural* que es la base de toda acción educativa.

La construcción del mediador cultural /educador popular

En trabajos anteriores y consecuente con el estado de nuestro marco teórico concebíamos desde un paradigma sociológico que el *mediador sociocultural* es aquel agente cultural que tiene una conciencia clara de las necesidades objetivas de los sujetos con los cuales interactúa. Un agente que lucha por esclarecer sus posiciones relativas en el campo cultural, reconociendo las formaciones discursivas y prácticas de los

sectores con los cuales media, los capitales culturales y los efectos de desigualdad como condicionamientos a la cultura de base. Es decir que reconoce las mediaciones y atravesamientos de poder social, económico y político. Mediador es aquel que lucha por un ingreso activo al campo cultural literario o lector legitimado de los sujetos con los cuales interactúa.⁷⁸ (Privat 2001, Bourdieu 1995)

Para amarrar este posicionamiento, los orientamos en conceptos de Sociología de la cultura y en técnicas etnográficas, además de los conceptos de la Sociolingüística y sociología de la infancia ya citada para evitar en lo posible caer en *actitudes etnocéntricas* y sobre todo *adultocéntricas*. La actitud práctico-teórica y el posicionamiento político fueron debatidos entre los grupos. Se discutió la función que cumplirían y se fue acordando el respeto a la cultura de base; la comprensión del otro como diferente, y no *deficiente*; a la valoración de los logros propios y no a la evaluación basada en modelos externos; al reconocimiento de las particularidades en la construcción de los significados como culturas alternativas y a la conveniencia o no del acceso paulatino a los cánones de la cultura legitimada.

En cuanto a la relación entre las prácticas y las necesidades y representaciones sociales, nos ha parecido de importancia el conocimiento de la diferencia entre *necesidad objetiva* y *subjetiva* que propone Sirvent (1978).

“Por necesidad *subjetiva* entendemos un estado de carencia sentido y percibido como tal por los individuos y grupos de individuos, por necesidades *objetivas* nos referimos a carencias de los individuos o grupos que pueden determinarse independientemente de la

⁷⁸ Cfr. Las reglas del arte de Pierre Bourdieu y de J M Privat: *Sociológicas de las didácticas de la lectura*.

conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados” (Sirvent:1978:8)

Nos pareció de primordial interés trabajar con estos conceptos, ya que un accionar cultural que se apoye sólo en las *necesidades manifiestas*, corre el riesgo de implementar actividades que sólo conduzcan a un mantenimiento del *status-quo* y no a la modificación de las situaciones de desigualdad.⁷⁹

El educador popular, el mediador y la negociación cultural.

Desde el paradigma de la educación popular accedimos al concepto de la mediación como “negociación cultural”. Implica trabajar desde las habilidades del sujeto para que desarrolle un hacer que tenga sentido en su propio contexto y le permita autoconstruirse, reconocer otras habilidades más allá de lo lingüístico y lo lógico.

La *negociación cultural* busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y las acción social derivadas de éstos. Ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico (que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos) y un aprendizaje que reconstruye vivencias a partir de la realidad, que construye una motivación con capacidad de acción y hace posible la transformación. Por eso, no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje.

El tipo de apropiación de la “negociación cultural” logrado en la educación popular responde a presupuestos similares a los del “in-

⁷⁹ Señala Sirvent que “esta perspectiva teórica es importante en la medida en que conduce al análisis de mecanismos sociales- como la educación-como *factores inhibidores* o *facilitadores* del reconocimiento de las necesidades objetivas, de su expresión y de la búsqueda de satisfactores adecuados” (op.cit.:9)..

teraccionismo sociodiscursivo”. Al articular los procesos de individuación y de socialización: los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje, que en forma consciente, uniendo lenguaje, acción y simbolización e interactuando con el presupuesto de un mundo común, reorganizan sus relaciones de trabajo y sus lenguajes y establecen preguntas sobre el poder. (Mejía: 2001)

La cocina de los encuentros: qué estrategias poner en juego

En los ámbitos de educaciónno formal se han admitido “prácticas poiéticas” (prácticas de producción creativa de conocimientos) que resultaban impensables para las concepciones disciplinarias modernas, pero que lejos del “ojo del gran hermano” tuvieron un amplio territorio donde afincar y crecer sin las constricciones estandarizadoras del sistema formal alcanzando una gran potencia y efectividad educativa. El arte y la imaginación, la técnica y la sensibilidad encontraron un territorio fértil, al mismo tiempo que se ha admitido muy frecuentemente la diversidad de estilos vinculares y se ha estimulado la creatividad de todos los actores.... (Denise Najmanovich)

La cocina de los encuentros fue apasionante; un espacio nuevo, con todo para hacer, cargando en las mochilas por un lado los miedos, las incertidumbres y por otro lado los saberes y la imaginación para recrearlos con los chicos y los jóvenes.: prácticas *poiéticas*. por aproximaciones sucesivas fuimos construyendo, lo estamos haciendo una didáctica social de apropiación de prácticas culturales (Privat: 200) acompañamos a los sectores populares más desfavorecidos a recrear su cultura y a dialogar desde posiciones simétricas con la alta cultura o cultura escrita legitimada y con la cultura de los medios masivos, intentando contribuir a la afirmación de sus iden-

tidades culturales como una modo de ejercer sus derechos. No se trataba de verificar ni de imponer sistemas ideológicos de la alta cultura, sino trabajar desde la constelación de significaciones sociales que los propios grupos sociales producen.

Por lo general se parte de un trabajo con la oralidad ejercitando la escucha de los dialectos y sociolectos de los estilos expresivos propios de los grupos y propiciando el ejercicio de la palabra a través de juegos, canciones, adivinanzas, poemas, corros, refranes, es decir del vasto patrimonio oral de las comunidades, fuimos ofreciendo oportunidades de encuentro con la escritura.

En función de esto nos dispusimos de manera práctica a ejercitar las habilidades lingüísticas básicas, hablar y escuchar y leer y escribir, respetando ritmos, registros y formatos de partida. La propuesta fue la de estimulación de la escucha comprensiva, del ejercicio de la palabra, de la comprensión lectora y la escritura autoral (Guariglia: 1991) Modelo por lo general desconocido en la enseñanza de la lengua materna, donde lo más notorio es la ausencia de actividades de escritura de los niños. Los estudiantes de Tucumán incorporaron la categoría de palabra-pensamiento y de autoría de la palabra de la Lingüística Social sostenida por Isabel Requejo.⁸⁰

Luego, durante la marcha, fuimos incorporando elementos que nos ayudaron a la comprensión de las situaciones y de la idiosincrasia de los grupos, como por ejemplo, sus modos propios de comunicación: relaciones primarias en entornos familiares, tipo cara a

⁸⁰ Requejo I. (2002) "Lenguaje y educación: las autoiras de la palabra y el pensamiento" en Revista Umbral digital 2000, enero de 2002. disponible en: <http://www.adilq.com.ar/requejo.pdf>

cara, con uso de registros lingüísticos coloquiales y sobre todo procurando establecer empatía a través de la afectividad que –coincidiendo con Sirvent: (1978:18 26 28) es el estilo de comunicación de los sectores populares y sobre el que pivotea la pedagogía de la ternura citada.

El encuadre pedagógico de trabajo fue el **taller**, centrado en la actividad y articulando el *placer del descubrimiento del lenguaje* y de sus posibilidades creadoras tanto el de la vida cotidiana como el de la literatura -en estos casos infantil y juvenil,- con el *desafío de la producción* oral y escrita, individual y colectiva. Siempre fuera de toda actitud represiva o discriminatoria tanto en lo lingüístico como en lo cultural.

Nos encuadramos en una *didáctica de la lectura* construida como campo interdisciplinario que concibe a la lectura y escritura como prácticas sociales y culturales determinadas sociohistóricamente y basándonos fundamentalmente en el concepto de *apropiación* como construcción conflictiva y creativa del sentido (Chartier: 1993, 1999) de una *lectio* (De Certeau:2000) por parte de los lectores.

Este posicionamiento nos lleva a interrogarnos qué significa para estos niños dentro de sus propias comunidades culturales el ejercicio de la lectura y escritura como apropiación de la Cultura escrita, porque no se trata de que nosotros tomemos esa decisión, justamente las organizaciones demandantes sostienen un ideario educativo propio, unas posiciones tomadas en el campo que resisten o interpelan a la cultura mediática y de elite.

Esto nos llevó a nosotros -en la cátedra y con los practicantes- a repensar las funciones que tienen los textos escritos, los géneros discursivos, qué impactos tienen en sus mundo de significados y en

sus prácticas habituales, nos llevó a interrogarnos sobre la función real de la escritura entre ellos y como nexo con el resto de la sociedad en su conjunto. La prioridad del desarrollo de la palabra propia, en los géneros de la vida cotidiana que articulan sus actividades productivas y el derecho a un ejercicio lúdico y estético del lenguaje. Nos dimos cuenta de la vacancia real de investigaciones acerca de las prácticas del lenguaje y los discursos artísticos en el campo popular, social fuera de las lógicas escolares o en tensiones con ellas.

Acostumbrados a la función subordinada a reproducir los formatos de la cultura escolar, estandarizada, a los practicantes se les abrió un mundo nuevo de posibilidades de conocer unas culturas otras y de interactuar con ellas a modo de puentes entre unas y otras. Esto significó trabajar con los presupuestos de la diferencia, la diversidad y la desigualdad cultural, con las distancias lingüísticas y culturales.

Por ello los talleres fueron tan diversos con propuestas amplias, insólitas conjugando lenguajes diversos verbales, plásticos musicales, audiovisuales dialogando entre si y puestos a disposición de los chicos para que se los apropien.

Entonces las teorías iba guiándonos en la selección de los textos, de la literatura infantil desde la oralidad hasta lo más sofisticado del universo editorial: los libros -álbum, pasando por otros lenguajes artísticos como el cine, los cortos y animaciones diversas, cómics, los graffiti, la música folklórica tradicional, la cumbia y el rock., las dramatizaciones, los títeres siempre por fuera del adultocentrismo y el apoderamiento. Y por supuesto en un clima de habilitación, de horizontalidad, de celebración de la diferencia, de cooperación y de producción. Los participantes fueron protagonistas tanto de las

lecturas como de las escrituras, la meta fue la toma de la palabra, y la edición y socialización de la misma en la comunidad. Por ello el atelier, a partir del trabajo, la reflexión y la alegría.

La inmersión en la escritura abarcó desde sencillos relatos embrionarios, testimoniales hasta escritura de ficción, poética, ensayística y periodística siempre y publicando aun artesanalmente produciendo objetos culturales (libros, revistas, folletines, libros-álbum) y audiovisuales. (videoclips).

Párrafo aparte merece uno de lo efectos más interesantes de la propuesta: el impacto terapéutico para decirlo de algún modo que comprobaron los practicantes: el encuentro con el arte, con la literatura, con los libros, la música redujo la angustia y las actitudes agresivas físicas y verbales de muchos de los niños: Se hace realidad lo que dice Michele Petit que la lectura posiciona de otro modo, da palabras para nombrar lo que nos pasa, para comprendernos, porque la ausencia de palabras, de simbolización, nos deja solos con el cuerpo, con su violencia. (Petit: 2000)

Así leemos en el autorregistro de Julieta:

Un aspecto valiosísimo que me deja esta experiencia es el cambio o avance que notamos en los niños que al principio tenían un trato un poco violento. Esta práctica tuvo el afecto como principal mediador entre nosotros y los niños. Así lo planteamos y la experiencia nos demostró que no nos equivocamos. Uno de los nenes que al principio nos mordía y nos tiraba los libros por la cabeza, de a poco nos fue aceptando y comenzó a tratarnos de una forma más amable y con respeto. Juan en los últimos talleres tomaba el libro y si no sentaba para hojearlo y disfrutarlo solo, se nos acercaba y nos mostraba las imágenes una y otra vez para que le contemos el cuento. Otra cosa importante que nos pasó fue que cuando hacíamos la ronda para cantar, terminábamos y los

chicos no nos soltaban las manos. Martina y Milagros no solo no se soltaban de nuestras manos, a veces nos contaban la canción del “globito colorado” para seguir cantando en la ronda. (Julieta)

En cuanto a la literatura infantil, los practicantes seleccionaron texto dentro de los títulos y autores de mejor calidad de la IJ universal una interesante selección de libros álbum: Sendack, Browne, Innocenti, Sadat, Pommaux y títulos y autores clásicos de la LIJ argentina: Gustavo Roldán, M.E. Walsh, Ricardo Mariño, Ema Wolf, Adela Basch, Isol, M T Andruetto, Luis. M. Pescetti, Graciela Cabal. Graciela Montes A. M. Shúa entre otros.

Todo encuentro con la literatura servía para además de disfrutar poner en juego la palabra propia, el cuerpo, la voz; en los talleres escribieron todo tipo de textos no como mero ejercicio sino como desafío a una producción con sentido a partir de los propios modos de significación. poemas, microrelatos y hasta libros álbum.

Contábamos en un artículo⁸¹:

En la *Biblioteca de niños pájaros* armaron un taller de libros álbum: una innovación basada en nuestra cultura de la imagen, pero que sólo pueden ser adquiridos y disfrutados por una porción muy reducida de la sociedad con un efecto de elitismo. Estos libros son prácticamente prohibitivos para niños de sectores populares, por suerte las escuelas públicas están recibiendo -desde 2005- envíos del Ministerio de Educación de la Nación buenas dotes de ellos.

Como un gran desafío, frente a este tipo de producción de la alta cultura, los talleristas se propusieron llevarlos a los sectores

⁸¹ Cfr. Amado, E. Sotelo. E y Tejerina S. (2010) “Prácticas de enseñanza en espacios no formales, populares. La otra cara de la formación docente”. presentado a Jornadas de Enseñanza y formación docente del Nivel Superior. Jujuy.

populares con el deseo de demostrar que todo artefacto cultural debe estar disponible para todos, que puede ser apropiado, pero más aún, que puede ser producido por sujetos de cualquier sector social. (Privat; 2000).

Sus objetivos fueron acercar distintas formas de expresión (lenguaje literario y visual) para lograr materializar la imaginación de cada niño en pos de un auto reconocimiento como sujeto creador. despertaron a la creación artística a cada asistente del taller como un factor de identidad social y cultural.

Los talleres acompañaban la lectura atenta y minuciosa, gozosa de libros álbumes de los mas variados autores... luego de las ricas conversaciones las estrategias narrativas y las técnicas pictóricas complementarias, se los desafió a pensar, redactar, dibujar y editar **libros álbum** propios y artesanales. (Sotelo, Tejerina, Amado: 2010)

Pero todos aprendíamos algo, el diálogo de las culturas fue maravilloso: a modo de ejemplo traigo el caso de unas niñas del Hogar Esteban que mientras los compañeros más grandes leían ellas jugaban con sus manitos y contaban relatos mínimos, una de las practicantes a modo de etnógrafo, tomó un cuaderno y registró los textos... ellas se encantaron de ver escritos sus juegos y luego se dispusieron a dictar minuciosamente dichas canciones. En la revista que produjeron en el taller, figuraron estas canciones especiales ilustradas con sus manitas y sus fotos. Un rescate de prácticas estéticas lúdicas propias, antes invisibilizadas.

Hacia algunas conclusiones

La inferencia obligada que nos dejan estos talleres es la de que nuestros practicantes desarrollaron una tarea de gestión y mediación cultural

poco común y muy loable en tanto hicieron posible unas prácticas culturales de usufructo, y apropiación del lenguaje y de artefactos culturales de la cultura legitimada. Es decir que se propusieron y lograron en gran medida insertar a los sujetos- niños pájaros, niños de hogares centro, niños de fundaciones entre tantos otros- como protagonistas en el campo lector y escriturario de su comunidad, prácticas ausentes y no garantizadas por la escolaridad estatal formal. A su vez, al trabajar con ellos y no sobre ellos, lograron un protagonismo que reafirmó las identidades sociales y culturales de los sujetos -otroza relegados al papel de simples y acrílicos consumidores-, convirtiéndolos en productores culturales legítimos.

Los resultados de estos talleres reafirman nuestra postura con respecto a la formación de un profesor en Letras, mediador socio-cultural, educador popular. Cada año, en cada escenario popular el practicante se vale de recursos que idea y talentos que comparte generosamente; música, canto, dramatización, diseño, entre tantos. Todos para abrir los horizontes y expectativas culturales de los sujetos más vulnerables o necesitados.

Prácticas que interrogan a la formación

A lo largo de estos catorce años de trabajo en la cátedra, estas prácticas alternativas en instituciones populares, con sujetos con diferencias en sus posiciones de capital cultural y desde dispositivos y filosofías pedagógicas de cierta pretensión liberadoras nos presentan interrogantes:

¿Cuál es el impacto real que en los sujetos sociales tendrían estas prácticas? Sobre todo considerando que no serían permanentes

sino fortuitas...¿estas experiencias dejan huellas, recuerdos en sus memorias sociales?

¿Qué beneficios deja en las matrices a futuro de nuestros practicantes? ¿podrán ser efectivamente mediadores socioculturales o las instituciones los devorarán resocializándolos en prácticas tradicionales y desiguales?

¿Hasta qué punto es válido como estrategia de formación docente el trabajo en este terreno? ¿cómo dialogar luego con las tradiciones escolares que a la postre serán uno de sus principales ámbitos de trabajo profesional?

Hemos podido advertir que en estas prácticas que conllevan la ejecución en escenarios diferentes, los practicantes capitalizaron y optimizaron su desempeño en los espacios de instituciones educativas formales. Este periplo de formación les implicó ciertas transformaciones psicológicas, epistemológicas, pedagógicas y relacionales. Esta iniciación en espacios de educación popular ha contribuido al desarrollo de *capacidades didácticas alternativas*, mayor responsabilidad, desafíos creativos, abandonos de prejuicios etnocéntricos y rupturas pedagógicas y epistemológicas en torno al desarrollo de la lectura y la escritura.

Se puede inferir que la experiencia en estas instituciones y con estos sujetos los fortalece -por ese juego de libertad, responsabilidad y exigencia de máxima creatividad y compromiso- para asumir las clases de la educación formal respondiendo a paradigmas más democráticos y liberadores.

Ante la pregunta sobre qué aprendí de esta experiencia Agustina y Renzo, responden

“Esta experiencia “significó la posibilidad de conocer al Otro, de darle una dimensión verdadera, importante, no sólo en mi vida como persona sino como estudiante y futura profesora. Significó también un quiebre epistemológico, en donde pude comprobar que la desigualdad dejó de ser un concepto puramente abstracto para convertirse en algo real, concreto. Pude dimensionarlo, pude palparlo, escucharlo, mirarlo. Estos talleres, de alguna forma, me han hecho volver a creer en la política y la educación como herramientas genuinas y efectivas de cambio. Aprendí que nuestro compromiso como intelectuales o profesores es muy grande y que debemos luchar por la inclusión de esos chicos que históricamente han sido marginados, degradados, expulsados de la ciudadanía. Aprendí que sí se puede, que sí podemos devolver la dignidad a esos chicos, a esos barrios. Desde nuestra esfera de acción, ya empezando por alterar los procesos de violencia simbólica en las prácticas culturales, legitimando sus propias lecturas, sus propias producciones, generando espacios de contra hegemonía, nunca olvidando la ternura, el respeto, el cariño como recuperación de la voz y la palabra (Agustina)

Aprendí que el trabajo grupal da mucho mejores resultados que el individual que persigue una notación numérica; aprendí que un duende puede asustar borrachos y curarlos de su borrachera; aprendí que la literatura o el accionar poético se canaliza muchas veces por otros dispositivos que nada tienen que ver al formato libro tradicional; aprendí que la creatividad de la infancia es, en sí misma, un acontecer artístico; aprendí que es mucho mejor trabajar con una sonrisa en movimiento, que con una quietud de cejas caídas; aprendí que la música es potencialmente más inclusiva y que, trabajar con ella desde lo literario, da buenísimos resultados colectivos; aprendí de cerca que la marginalidad social y la escasez de alfabetización de la lecto-escritura de gran parte de nuestra sociedad favorece a los que administran dicha desigualdad y se sustentan en ella; y aprendí, sobre todo, que la Educación

Popular no es para nada sencilla, y que requiere un sacrificio inmenso a la hora de poner manos a la obra y situar en dimensión grupal actividades múltiples que apunten a un empoderamiento de la palabra y del pensamiento. (Renzo)

Bibliografía consultada

- Bombini, G. (1997) "Volver a educar. El perfil del profesor en Letras". En *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la Literatura. La Plata: UNLP.
- Bourdieu, P.(1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bronckart Jean- Paul (2007) ***Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas***. Bs. As. Miñi y Dávila srl.
- Carli, Sandra (2003) *Niñez, pedagogía y política. transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Bs. as. Miño y Dávila-UBA.
- Castorina, J. y Horn, A. (2012) "El derecho a la privacidad en la infancia. Las consecuencias educativas de un estudio psicológico y de la sociología de la infancia. " en Graciano, A. y Laborde, S. *Políticas de infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Bs. As. Miño y Dávila editores.
- Cendales L. (2004) "La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva" en Revista *Aportes* N° 57, Bogotá, Colombia.
- Chartier, R. (1994) *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Cussiánovich Alejandro (2005) "Educando desde una pedagogía de la ternura" IFEJANT Disponible en: <http://www.ifejant.org.pe/revistas/pdternura%20final.pdf>
- De Certeau, M. (2000) "Leer, una cacería furtiva" en *La invención de lo cotidiano.1 Artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana
- Díaz Rönner. M. A. (2011) "La literatura infantil, territorio de subversiones" en *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba, Argentina: Ed Comunicarte

- Edwards D.y Mercer N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Piados-MEC.
- Guariglia, G. (1991) *El club de letras*. Buenos Aires: El Quirquincho
- Mejía, Marco R. (2001) “Pedagogía en la educación popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización” en Rev. *Expedición Pedagógica Nacional* Grupo Fe y Alegría. Colombia.
- Mejía, Marco R. (2009) “Educación popular, hoy” Ponencia a Encuentro Latinoamericano de Experiencias de Formación Popular. Medellín, 23-25 de julio de 2009
- Najmanovich, D. (2014) “Desamurallar la educación”. Disponible en: http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Privat, J.M.: (2000) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura”, en *Enseñanza de la literatura*. Boletín de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Bs.As.: UBA.
- Requejo I. (2002) “Lenguaje y educación: las autorías de la palabra y el pensamiento” en Revista Umbral digital 2000, enero de 2002. disponible en: <http://www.adilq.com.ar/requejo.pdf>
- Restrepo L. C. (2009) “El derecho a la ternura.” Disponible en: http://www.ifejant.org.pe/Archivos/cursos-distancia/cursos%20materiales/11/UNI_III/Carlos_restrepo_-_Actuando_desde_la_fragilidad.pdf
- Sirvent, María Teresa, (1978) *Cultura popular y educación en Argentina*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Comisión Económica para América Latina.
- Sirvent, M .T. 2008 *Educación de adultos: investigación, participación desafíos y contradicciones*. Bs As. Miño y Dávila srl

Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente

Gustavo Bombini

UBA / UNLP / UNSAM

El campo de la historia de las disciplinas escolares, referenciado dentro del campo de los estudios históricos acerca del curriculum ha venido demostrando en las últimas décadas la potencia y creatividad de una línea de investigación en expansión y que reconoce particularidades interesantes respecto de cada campo disciplinario que aborde.

Las correlaciones entre disciplinas escolares y otros campos contemporáneos son numerosas y, en algún sentido, toda historia de una disciplina escolar se configura como un capítulo de una historia posible de alguna de las disciplinas específicas: la historia de las ideas lingüísticas y su incidencia en la enseñanza, la historia de las políticas lingüísticas y su particular implementación en el ámbito escolar, un cierto capítulo acerca de la repercusión de la literatura como parte de una historia de la literatura, la historia de la lectura rastreada en una de las instituciones clave en la formación de lectores que es la escuela, la historia del mercado editorial escolar y su protagonismo en la configuración del conocimiento escolar, así como también cierto reflejo encarnado en prácticas concretas de los efectos de la historia de las ideas pedagógicas.

Es ese horizonte de cierto espesor histórico en torno a las disciplinas escolares lo que de por sí justificaría el interés que cobra la indagación en torno al conocimiento histórico sobre las disciplinas

en la formación de profesores. Podríamos afirmar que todo recorrido por la historia supone la posibilidad de desnaturalizar el campo de enseñanza en cuestión y en este sentido, toda historia de la enseñanza de una disciplina escolar propone en sí misma una reflexión epistemológica en relación con ese campo de saber.

Quiero comunicar en este trabajo algunas ideas relacionadas con la formación docente en Letras y con la paulatina configuración de un campo de investigación de desarrollo relativamente reciente y que creemos que podría formar parte de los contenidos de formación de profesores. Me estoy refiriendo a los estudios de historias de las disciplinas escolares, a los que también podríamos mencionar con algunos autores como sociogénesis del conocimiento escolar o más específicamente sociogénesis del conocimiento lingüístico-literario escolar y, en otros casos, como preferimos hacerlo nosotros, podemos hablar de historia de la enseñanza.

En un documento de producción relativamente reciente generado luego de algunos años de debate entre responsables de profesorado de letras de universidades nacionales de todo el país en el marco de la ANFHE (la asociación de Facultades de Humanidades y Educación) en vistas al establecimiento de estándares en la formación de profesores en Letras se desarrolla una puntualización en relación con el campo de la didáctica específica que propone como contenido la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Más allá de que estos estándares sean discutibles como política de homogeneización de la formación docente y que de hecho se haya decidido recientemente tener en cuenta esta producción para que algunas unidades académicas desarrollen procesos de autoevaluación, interesa preguntarse qué sentidos asumiría la presencia de

una perspectiva histórica acerca de la enseñanza y qué tipo de investigaciones serían las que darían sustento a este tipo de desarrollo de contenido en la formación.

Sin duda, y como decía antes, la historia de la enseñanza es un campo vacante y prefiero usar el término enseñanza para delimitar claramente campos vecinos pero diferenciados que podrían propiciar algún tipo de confusión en la delimitación de las áreas de interés y en la determinación de objetos de estudios, metodologías, corpus, fuentes y saberes a producir.

Sin duda, existe una tradición significativa en el campo de la producción de la historiografía literaria que ha trabajado desde distintas perspectivas (del positivismo al marxismo, del nacionalismo al posmodernismo) en la construcción de una cierta representación de la historicidad del objeto literario. La escuela ha sido depositaria fiel de esta tradición y ha entronizado ciertas versiones menores de ese conocimiento historiográfico como si los manuales de literatura no fueran más que mero epígonos de la historia de la literatura de Ricardo Rojas o de otros historiadores mayores. Por supuesto que no entendemos la relación entre historia literaria e historia literaria escolar en términos verticales de “mayor” a “menor” pero en cualquier caso, son escasas las referencias en las historias literarias mayores (sean Rojas, Arrieta, Viñas o el CEAL, Sarlo, Jitrik o Prieto, Adolfo o Martín) a la enseñanza literaria como una práctica configuradora de esa historia. Si existe alguna mención esta estará relacionada a procesos de canonización en los que la escuela ha jugado un papel relevante como Aparato Ideológico de Estado en el desarrollo estratégico de esos procesos.

Más recientemente la propia disciplina lingüística ha tomado como objeto de estudio su propia historia y en este sentido se viene trabajando en distintas investigaciones con subtemas significativos como es el del impacto de las teorías lingüísticas en el curriculum escolar y en los libros de texto de uso en distintos momentos históricos. Sean los libros de texto del nacionalismo de las primeras décadas del siglo XX (donde además la articulación lengua / literatura tendrá un papel relevante), sean los libros de texto de los años 30 y 40 fuertemente influidos por la presencia de Pedro Henríquez Ureña y Amado Alonso en la comisión curricular del año 1936 y en la formación de profesores o sean los libros de texto producidos en los tiempos del estructuralismo, la matriz disciplinaria del campo de la gramática y la lingüística reconoce una incidencia potente sobre la que las investigaciones realizadas desde el campo de la lingüística están mostrando la necesidad de un riguroso trabajo de archivo, de ordenamiento de fuentes, de sistematización de información donde se van a cruzar hipótesis de diversa índole con especial interés en aquellas relacionadas con la historia de las políticas lingüísticas que encuentran en la arena de lo educativo el territorio natural para poner a prueba su eficacia y masividad.

Más allá de estas historias, las de la literatura y las de las ideas lingüísticas, postularíamos la existencia de una historia que es la historia de las prácticas mismas entendidas como prácticas sociales complejas que habrán urdirse no solo en la referencia con lo relevante de cada campo disciplinario (la gramática, la lingüística, la retórica, la historia y la teoría literaria) en cada época estudiada sino con las prácticas entendidas como modos de hacer de cierta tradición y continuidad que habrán de abordarse de manera necesaria-

mente interdisciplinaria. Por un lado, se trata de reconocer un entramado que liga la construcción de las prácticas de enseñanza con tradiciones dominantes, emergentes o residuales respecto de lo pedagógico y lo didáctico: se articularán prácticas de enseñanza en relación con el eje positivismo / espiritualismo, normalismo / escuela nueva, activismo / enciclopedismo, conductismo / constructivismo, cognitivismo / perspectivas socioculturales y cualquier otro par más o menos reconocible que dé cuenta de modos de configurar la práctica, es decir, de estrategias posibles en escenarios de aula que exhiban de algún modo el predominio de unos ciertos modos de hacer. Esta apelación a la práctica como construcción posible dentro de una investigación histórica propone un desafío en cuanto a la naturaleza de las fuentes en las que es posible que hayan quedado rastros de esa historia de prácticas. Si como advierte la historiadora de la educación Adriana Puiggrós la sola reconstrucción de documentos de gestión política, planes de estudio, programas y libros de texto nos impulsaría a caer en “la trampa de lo evidente” dejando de lado los episodios polémicos, la luchas por la construcción de hegemónicas, las historias ensordinadas de educadores y educadoras, de diversos sujetos sociales que atravesaron esa historia no sin conflicto y en una abierta lucha por el poder y la legitimidad en el campo curricular. La lengua y la literatura que se enseña en el Colegio Nacional Central y en los Colegios dependientes de las Universidades y el modo en que estas disciplinas se enseñan en relación con los modos en se lo hace en los colegios nacionales, las escuelas normales y de comercio y técnicas al que asisten las clases medias, no son neutros y determinan circuitos diferenciados que deben estudiarse con mayor minuciosidad.

Las revistas pedagógicas, la prensa escrita educativa y general, las voces de diversas corporaciones como las academias de letras o los gremios han dejado testimonios y huellas que dan cuenta tanto de debates disciplinarios como de discusiones acerca de cómo habrá de producirse la enseñanza. Asimismo, sorprende al investigador la existencia de otros tipos de texto, que podrían denominarse más modernamente como “libros para el profesor” que muestran el interés de colegas de otras décadas por dar cuenta de sus prácticas, por reflexionar sobre ellas, por comunicárselas a colegas de modo tal de pensar la práctica como una construcción colectiva.

En relación con períodos históricos más cercanos en el tiempo, el paradigma de la investigación biográfico-narrativa en educación aporta herramientas metodológicas para rescatar las voces de aquellos que han realizado prolongados tránsitos por la profesión docente. No se trata del rescate romantizado y acrítico de voces del pasado sino de leer en clave de prácticas aquellos relatos producidos por informantes clave en el contexto de una entrevista de investigación.

En este punto, las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura (y pensaríamos de la historia, de la filosofía, del resto de la disciplinas escolares) ponen de relieve procesos históricos que funcionan como hipótesis de sentido para la comprensión de procesos actuales. Sin caer en el facilismo del anacronismo podríamos sostener que cada recorte de problemas en relación con la enseñanza podría leerse en clave de un continuun histórico que muestra génesis y avatares de ese problema en donde se entrama la historia disciplinaria y la práctica de enseñanza en su espesor histórico.

Por fin, quería comentar que en la Licenciatura en enseñanza de la lengua y la literatura que se dicta en la Escuela de Humanidades de la UNSAM desde el año 2002 (en modalidad presencial y virtual) se ha venido implementando el cursado de una materia referida a la historia de la enseñanza en el que profesores, en general con título terciario, han venido realizando para sus monografías trabajos de investigación sobre diversos momentos históricos a partir de diversidad de fuentes orales y escritas. Asimismo, durante el segundo cuatrimestre del año 2015 se dictará la misma materia a alumnos del Profesorado Universitario en Letras de la Escuela de Humanidades de la UNSAM como parte del recorrido formativo en el área de didáctica específica.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la Argentina (1880-1960)*, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila. 2004.
- Bombini, Gustavo, “Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente” En Bombini, G. (compilador), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblós. 2012.
- Chervel, André. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación” en *Revista de Educación*, n°295, Madrid, Secretaría de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 1991, pp. 59-111
- Cuesta-Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

- Dussel, Inés. “Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la historia del curriculum” en Cucuzza, Héctor R. (comp.). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996.
- Goodson, Ivor. *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1995.
- Goodson, Ivor. *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Juliá, Dominique. “Construcción de las disciplinas escolares en Europa” en Ruiz Berrio, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, 1990. Cap. 1.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura: ¿disciplina autónoma?

María Elena Hauy
mehauy_9@hotmail.com
Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca, Argentina

Resumen

La Didáctica de la Lengua y la Literatura constituye un campo disciplinar de investigación y docencia que comenzó a configurarse a partir de 1985 con la obra de Ives Chevallar, quien postuló su autonomía epistemológica de otras disciplinas. Sin embargo, actualmente se presenta como un espacio conflictivo en plena construcción. En efecto, tanto las Ciencias de la Educación como la Lingüística y la Teoría literaria distan de reconocer la autonomía disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. El presente trabajo se propone plantear la reflexión acerca de los avatares de la construcción de este campo disciplinar. Para ello, se sustentará en algunos de los debates que las disciplinas de referencia han generado. Se espera contribuir a un posicionamiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como campo autónomo y multidisciplinar.

Palabras clave: didáctica específica, lengua y literatura, autonomía, debates

Introducción

La Didáctica de la lengua y la literatura, del mismo modo que otras didácticas específicas, vienen buscando -en las últimas décadas-

construir sus campos de estudio e investigación independientes de sus disciplinas de referencia, tanto de la Didáctica general como de las disciplinas específicas inherentes a su campo de estudio. En el caso de la Didáctica de la lengua y la literatura, la problemática se complejiza debido a que está constituida por dos objetos de estudio, vinculados entre sí aunque diferentes: el de la lengua y el de la literatura. A esto se suma una diversidad de disciplinas de referencia que contribuyen a explicar la complejidad de los fenómenos propios de la lengua y la literatura, disciplinas que conciernen no sólo a la Lingüística y la Teoría literaria con sus respectivas corrientes, sino también a la Psicología, la Sociología, la Antropología. Debido a ello, la identidad científica de la Didáctica de la lengua y la literatura se encuentra en pleno proceso de construcción.

Avatares de la delimitación de un campo

En las últimas tres décadas, la Didáctica de la lengua y la literatura ha ido configurando su campo, el que Maite Alvarado (2001: 7) define como “un campo de investigación y docencia, de construcción de conocimiento y de formación (...) un campo de acción, de intervención, un modo de interpelar a los sujetos, donde las palabras cuentan pues desde su potencia acaso las prácticas se transformen”.

Podría decirse que en los años 80 comenzó el debate sobre la Didáctica específica como disciplina autónoma. Hasta entonces, había existido el campo de la Didáctica general, que -en tanto espacio curricular en la formación del profesorado- se complementaba con el espacio denominado Metodología y Práctica de la enseñanza. De allí que las Didácticas específicas comenzaron siendo consideradas metodologías, es decir, aplicación de estrategias de la Didáctica ge-

neral adaptadas a las características de la disciplina de que se tratara. Entendidas de este modo, se convirtieron en “reservorios de recetas, de prescripciones más o menos certeras sobre cómo enseñar lengua y literatura” (Bustamante, 2007). En España, esta concepción de la Didáctica de la lengua y la literatura se mantuvo hasta la década del 90. En efecto, los didactas Mendoza, López y Martos (1996: 35) definen esta didáctica específica como el área que se ocupará de dotar al profesorado de las “herramientas” necesarias para llevar a cabo su labor:

... tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proveer a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales.

Entre los años 80 y 90 la Didáctica de la lengua y la literatura tenía como disciplina de referencia a la Lingüística, tanto es así que surgió un campo particular dentro de la Lingüística -que existe todavía hoy en algunas universidades- denominado Lingüística aplicada. Ésta solapaba el campo de la Didáctica especial porque elaboraba actividades para que los alumnos aprendieran categorías de la Lingüística destinadas a que mejoraran sus habilidades lingüísticas, pero sin tomar en consideración las variantes geográficas, socio-lingüísticas, culturales de los hablantes, o sea el uso concreto de la lengua materna. Ni la Didáctica específica (como era concebida

en aquel momento) ni la Lingüística aplicada producían conocimiento nuevo, es decir, que carecían de autonomía epistemológica. Según Bronckart (1985), didacta del idioma francés como lengua materna, la posición de la Didáctica de la lengua era de sometimiento en relación con la Lingüística y la Didáctica general.

Yves Chevallard (1985) sienta las bases para el desarrollo de las didácticas específicas en su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Si bien la obra está referida a la enseñanza de la matemática, su planteo fue prontamente adoptado por otras disciplinas escolares, entre ellas la lengua y la literatura. Para el investigador francés el problema específico de las didácticas es el de la “transposición didáctica”, concepto que se refiere al proceso por el cual el saber académico sufre una modificación cualitativa para convertirse en saber de enseñanza, con el fin de que pueda ser comprendido por el alumno. Junto a dicho concepto, Chevallard trae el de “vigilancia epistemológica”, es decir el control que se debe realizar sobre el saber a enseñar a fin de advertir si -al efectuarse la transposición didáctica- se produjo o no una banalización del conocimiento. En el prefacio de la edición en español lanza una provocación: “... hemos dejado atrás la época del incógnito epistemológico, en el que los didactas han vivido tanto tiempo”. El concepto de transposición didáctica focaliza la mirada de la didáctica en lo disciplinar, es decir en los conocimientos específicos de la disciplina a enseñar, los cuales tienen una lógica propia que habrá de ser tenida en cuenta a la hora de convertirlos en saberes a enseñar.

En el extremo opuesto de Chevallard y de quienes iniciaron el camino hacia la construcción de las didácticas especiales -como Bronckart (1985) en Francia, o Cassany (1989) en España- se dieron

diversos posicionamientos que, desde las Ciencias de la educación, cuestionaron las didácticas específicas y argumentaron a favor de la Didáctica general, como es el caso de Cristina Davini (1996: 54), quien contrapone las “megateorías” elaboradas en la Didáctica general “comprometidas con un discurso interpretativo que pretende reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo” a las “teorías diafragmáticas” que atienden a una o dos dimensiones y “reducen el proyecto de enseñanza a una tarea formativa en las diferentes materias”. La académica argentina sostiene que las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias se constituyen como “teorías autonomizadas y fragmentarias” y componen “procesos disolventes”.

En esta misma línea se inscriben algunos diseños curriculares de carreras del Profesorado, como el de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, que conserva aún el espacio curricular denominado “Didáctica general y especial”, dentro del cual se deben mover profesores que -nos consta- tienen una clara postura a favor de la autonomía de la Didáctica específica.

Con respecto a esto, Gustavo Bombini (2001: 24-6), siguiendo a Dicker y Terigi (1997), sostiene que el debate Didáctica general-Didáctica específica tiene un cierto sesgo corporativista y, por otro lado, que las didácticas específicas han logrado superar aquellas concepciones por las que se pensaba que “bastaba con conocer en profundidad la disciplina correspondiente y con reproducir, en lo metodológico, algunos modos de indagación típicos de ella, para definir la enseñanza adecuada de los contenidos respectivos”. En esa línea de pensamiento afirma que “en algunos casos, son los propios contenidos los que interpelan a profesores y alumnos y tam-

bién a didactas, a recuperar dimensiones políticas, sociales, institucionales e intersubjetivas”. Y agrega que “sólo una representación reduccionista cristalizada de la didáctica (...) permitiría creer que el campo de las didácticas especiales se estuviera desarrollando de manera unidireccional”. Por el contrario, “la didáctica como disciplina de intervención (...) no se interesa sólo por los procesos de transposición didáctica de conocimientos académicos, sino “de situar los saberes disciplinares en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación de conocimiento”, para lo cual es necesario “buscar una articulación hacia el campo social y cultural”.

Por su parte, López Valero y Encabo Fernández (2000:183-198), de la Universidad de Murcia, sostienen que la construcción de la identidad científica de la Didáctica de la lengua y la literatura necesita de un “eclecticismo disciplinar”, dentro del cual caben los aportes antropológico y sociológico como contextualizadores de la educación lingüística, por ser la lengua el hecho cultural y social por excelencia; en dicho marco, la sociolingüística contribuye al estudio de los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos, producidos por una serie de factores tanto históricos como inmediatos, vinculados con la etnia, el sexo, la edad, el nivel de educación de los sujetos; cabe, asimismo, la contribución de la Psicología, sobre todo la de orientación cognitiva, en la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura.

La complejidad del doble objeto de estudio

Según Bombini (2001), en lo concerniente a la Didáctica de la lengua y la literatura, la problemática es más compleja aún, debido a que el objeto de estudio es un:

Objeto doble, en realidad, lengua y literatura, nos convocan a las más diversas experiencias culturales, desde la alfabetización hasta la contemplación estética más sofisticada, desde la diversidad lingüística y cultural reconocible en los distintos escenarios donde se producen las prácticas educativas, hasta las alternativas para realizar un estudio comparado entre la literatura y las otras artes, desde los debates lingüísticos más complejos sobre el valor de la normativa, la gramática y las convenciones de la ortografía, hasta el ingreso en las aulas de aspectos fragmentarios de las más sofisticadas teorías posestructuralistas (Bombini, 2001: 26).

La necesidad de enfocar la Didáctica de la lengua y la literatura desde otras disciplinas ha sido aceptada en general desde el siglo XX, más allá de cuáles sean las disciplinas con las que se propone articular, que han ido variando con el paso del tiempo. Por ejemplo, durante el siglo pasado, la Psicología fue la disciplina dominante con la que fueron explicados los procesos de aprendizaje y los modos de socialización de los niños y adolescentes: una psicología evolutiva en la primera mitad del siglo, la fuerte influencia de Piaget y la particular versión escolar del constructivismo en las décadas del 70 y del 80, la psicología cognitiva -vinculada con un recorte de la lingüística- que fue el sustento principal de las reformas educativas de los años 90 en América Latina y España.

Actualmente, se hace necesario ir más allá de los enfoques psicológicos, no para dejarlos de lado totalmente, sino para incorporar otras disciplinas que articulen con el complejo objeto de estudio y permitan explicarlo desde nuevos lugares. La Didáctica de la lengua y la literatura, como saber autónomo, se nutre sin embargo de diversas disciplinas teóricas toda vez que lo necesita para compren-

der la complejidad de las prácticas en el aula. Desde esta perspectiva, la investigación en didáctica es -como decía Edith Litwin- reflexión teórica sobre las prácticas concretas de enseñanza, prácticas consideradas en su carácter no neutral (Bixio, 2003) y como producto de una construcción social e histórica que ha ido produciendo modos de leer y escribir específicos.

En este sentido, Bombini (2005) propone una construcción multidisciplinaria de la Didáctica de la lengua y la literatura, que supone abrir el espectro de disciplinas posibles para intentar miradas múltiples, teniendo en cuenta la enseñanza concebida como una práctica social y cultural compleja, la lengua como un campo en el que se dirimen políticas lingüísticas, la literatura como objeto cultural sofisticado, las prácticas de escritura y lectura como modos en que los sujetos y las comunidades se apropian de la cultura escrita⁸². Esta idea acerca de la construcción de un campo de la Didáctica de la lengua y la literatura, deja de lado el criterio prescriptivo, que entiende dicho campo como conjunto de recetas para enseñar, lo que en la jerga docente se conoce como “bajada” al aula. “Ahí donde la investigación en didáctica se define como un campo de aplicación y no como una ciencia básica es cuando se corre el riesgo de que la investigación se confunda con las otras prácticas y sobre todo con sus usos y aplicaciones” (Bombini, 2005: 38).

Este autor instala nuevas perspectivas para investigar en Didáctica de la lengua y la literatura, las cuales atienden a los contextos socio-políticos y culturales en que se desarrollan las prácticas educativas, a los sujetos como actores de las prácticas, a los sentidos propios de la lógica de

⁸² Véase Bombini 2001, 2003, 2005; Beatriz Bixio 2003.

la cotidianidad escolar y a la dimensión histórica y política de las prácticas de enseñanza. Es por ello que postula ampliar los marcos teóricos y valorar la multidisciplinariedad. Se trata de la construcción de un campo renovado de problemas y de la construcción de un objeto de investigación y de enseñanza que ya no se considerará sólo como producto de una transposición didáctica -como dijimos antes- puesto que en la didáctica de la lengua y la literatura la mirada meramente disciplinar es insuficiente: las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura ya que no se relacionan sólo con la Lingüística y la Teoría literaria, sino que -en tanto prácticas sociales- proponen variados recorridos multidisciplinarios.

Cabe señalar que el mencionado académico argentino difunde, desde hace más de una década, sus reflexiones y trabajos -y los de sus equipos en las Universidades Nacionales de La Plata y de Gral. San Martín y en la Universidad de Buenos Aires- en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la Literatura*, de la cual es director y en cuyos distintos números ha invitado a publicar también a investigadores de otras universidades argentinas y del extranjero. Asimismo, coordinó en 2006 una serie de cuatro volúmenes: sobre historia y problemas de las prácticas de enseñanza, en Editorial Libros del Zorzal. Recientemente, en 2012, ha iniciado -con la salida de los dos primeros volúmenes- la publicación de la colección “Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura”, en Ediciones El Hacedor, colección referida a escritura y formación docente, y dirigida a profesores y formadores de profesores de todos los niveles educativos. Todas estas publicaciones conforman un conjunto de producciones escritas, marco referencial que contribuye a la consolidación del campo de la Didáctica de la lengua y la literatura en el país.

En España, uno de los referentes cuyos trabajos han tenido repercusión en nuestro medio es Mendoza Fillola (2003), quien sostiene que la Didáctica de la lengua y la literatura logra su especificidad disciplinaria cuando los últimos avances de la Lingüística y la Teoría literaria generan una serie de cambios conceptuales pertinentes a la hora de establecer las características específicas que asumen la lengua y la literatura en la “materia escolar”. Según este autor, la Didáctica de la lengua y la literatura tiene como propósito producir conocimiento didáctico específico y formulaciones para la enseñanza que tiendan al desarrollo de saberes lingüístico-comunicativos y literarios que ayuden a que los alumnos aprendan a manejar diversas instancias de “adecuación” de la lengua en distintos Contextos comunicativos. Para ello, sería pertinente articular otros aportes disciplinarios como los de la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Retórica, la Semiótica, que darían cuenta de aspectos sociales y culturales, además de lingüísticos y literarios.

Conclusión

De acuerdo con lo expuesto, la Didáctica de la lengua y la literatura viene construyendo en las últimas décadas su identidad científica a partir de las contribuciones de la Didáctica general -puesto que su propósito es la reflexión sobre las prácticas educativas- y las Ciencias del lenguaje y la Teoría literaria -campos que aportan al conocimiento de su doble objeto de estudio (la lengua y la literatura), al mismo tiempo que hoy busca completarse con una mirada multidisciplinaria que permita explicar los factores históricos, sociales y culturales que influyen en las prácticas de lectura y escritura de los sujetos en el contexto de las instituciones educativas. Quizás, te-

niendo en cuenta la permanente modificación de los sujetos y de las situaciones educativas, que no permiten ningún reduccionismo ni certeza duradera, nuestra disciplina pueda caracterizarse por un estado de permanente construcción.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Bixio, Beatriz (2003) “Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado”, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, N°2, Buenos Aires, Octaedro.
- Bombini, Gustavo (2001) “Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”, en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, N°1, Buenos Aires, El Hacedor.
- (2005) “Investigar en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Un nuevo tratado de fronteras”, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, Buenos Aires, El Hacedor.
- Bronckart, Jean-Paul (1985) *Las Ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, UNESCO.
- Bustamante, Patricia (2007) “¿Cómo se define un problema de investigación en las Didácticas Específicas? El caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura”, Gema Fioriti y Patricia Moglia (comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. San Martín.
- Cassany, Daniel (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Chevallard, Yves (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

- Davini, María Cristina (1996) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”, en Alicia Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- López Valero, Armando y Eduardo Encabo Fernández (2000) “Construyendo la identidad científica de la Didáctica de Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar”, en Revista *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Murcia, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Mendoza Fillola, Antonio (comp.) (2003) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall.

Teoría y práctica de la escritura de ficción

Irene Klein

ireklein@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, UBA

CABA, Argentina

Resumen

¿Cómo y por qué dar “teoría” en una materia universitaria estructurada a modo de taller de escritura? ¿Una teoría de análisis literario puede promover el proceso de comprensión de un relato? ¿Ese proceso se vincula con el de la escritura de ficción?

Nos interesa pensar la literatura, el modo de enseñar literatura, y sobre todo, a escribir ficción, desde estas preguntas. En el trabajo reflexionaremos acerca de la incidencia de la teoría en un taller de escritura y sobre los alcances y las limitaciones de un enfoque descriptivo de los hechos literarios tal como lo propone la narratología (Gerard Genette).

Palabras claves: escritura de ficción, narratología, teoría, práctica

En primera persona

La materia Taller de Expresión, desde hace algunos años, se estructura no solo en base a clases prácticas, sino también a clases teóricas. ¿Cómo y por qué dar “teoría” en una materia universitaria estructurada a modo de taller de escritura? ¿Una teoría de análisis literario puede promover el proceso de comprensión de un relato? ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de un enfoque descriptivo de los hechos literarios, como el que propone la narratología,

para promover la escritura de ficción? La respuesta a cada una de estas preguntas se constituye en un desafío a la hora de diseñar las clases teóricas.

El desafío consiste no solo en pergeñar modos de convencer a los estudiantes de la importancia de asistir a ellas __persuasión que se alcanza, por lo general, con la imposición de una evaluación con calificación numérica __, sino también en encontrar una vinculación significativa entre la teoría que se expone y la práctica de escritura de ficción que les resulte productiva. Recordemos que no se trata de una materia de teoría literaria, ni es una materia de la Carrera de Letras sino de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales.

¿Cuál es el objetivo de las clases teóricas de un taller de escritura? En primer lugar, guiar al estudiante en el reconocimiento de los recursos narrativos (focalización, temporalidad, narrador, etc.) en los textos literarios. En segundo lugar, que ese reconocimiento le permita elegir, al momento de escribir sus relatos, tal o cual recurso en función del efecto que quiera producir en el lector. En tercer lugar, enseñarle a “ ver”, a mirar la realidad desde una perspectiva diferente de los modos convencionales, habituales de representar la realidad. Pero estos objetivos, en suma, abonan un único propósito: el de promover el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante.

Los relatos dan cuenta de acciones humanas; no juzgan, no argumentan: narran. A diferencia del conocimiento no narrativo,” que intenta sacar a luz lo universal trascendiendo lo particular, el conocimiento narrativo, al observar con detenimiento cómo se debaten los seres humanos bajo sus condiciones de vida, intenta sacar a luz lo universal de la condición humana al revelar lo particular”

(Hustvedt, 2010:36), afirma Rita Charon, que es doctora en medicina de la Universidad de Columbia y dirige charlas de Narrativa médica con el fin de devolver el relato oral al ámbito de la medicina clínica. Sin el relato, afirma, la realidad del padecimiento de cada persona se pierde. La definición que propone permite distinguir el relato de los grandes hechos que cuenta la Historia de aquel que narra los pequeños hechos como experiencia de lo real.

También el escritor turco Orphan Pamuk(2011), cuando describe el arte de la novela, subraya la posibilidad que tiene la narración ficcional de representar acciones y motivaciones individuales. Recuerda que cuando, en su juventud, empezó a tomarse las novelas en serio, aprendió también a tomarse la vida en serio:

“(Las novelas) Nos convencen de que tenemos poder para influir en los acontecimientos. En sociedades cerradas o semicerradas, donde la elección individual está restringida, el arte de la novela sigue subdesarrollado. Cuando se desarrolla, invita a la gente a examinar sus vidas, y lo logra mediante la representación metódica de narraciones literarias elaboradas sobre decisiones, sensaciones y rasgos personales del individuo. Nos damos cuenta de que nuestras elecciones pueden ser tan importantes como acontecimientos históricos, guerras internacionales, etc. Leer una novela significa mirar el mundo desde los ojos, el alma, la mente de los personajes.” (Pamuk, 2011: 55)

En oposición a la escritura académica, que suele recurrir a la tercera persona para adoptar una voz distante e impersonal, y a la

ciencia, en donde el sujeto es anónimo y normativo, la experiencia en primera persona es vital para la narrativa. Siempre hay un agente cuya subjetividad e intencionalidad son parte del movimiento de la historia, que es narrada desde una perspectiva u otra.

La literatura es un campo de gran complejidad. No solo porque rompe, transgrede reglas, convenciones, géneros, modos de ver, sino, como lo señaló Pamuk, porque se vincula con el mundo de las experiencias y las pasiones humanas. De allí que la literatura, y sobre todo la práctica de la escritura ficcional, se escurra de descripciones estables, de modelos de análisis. De algún modo, el hecho literario, la configuración de una experiencia en relato de ficción, es irreductible a toda teoría.

Decidí entonces diseñar las clases teórica desde esa perspectiva: exhibiendo las limitaciones de un modelo descriptivo de los hechos literarios y cuestionando los alcances de una teoría que se circunscribe al análisis inmanente. Intentando, en suma, que el consabido monólogo de las clases teóricas confluya en un espacio dialógico en el que un conjunto de sujetos interactúa con sus propias experiencias, lectura, historias, con la única certeza de que no hay certezas.

La fuerza poética

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la incidencia de la teoría en la práctica de escritura de ficción en la universidad. Para abordar el tema, siempre se vuelve necesario fundamentar una vez más por qué proponemos la escritura de ficción en la universidad, por qué en la Facultad de Ciencias Sociales.

¿Por qué se vuelve necesario? ¿Por qué, cada vez que hablo sobre la escritura de ficción esa fundamentación parece imprescindible? ¿Por

qué tengo la impresión de tener que regresar siempre al inicio, como si no pudiera avanzar o solo muy poco o, incluso, ir siempre hacia atrás? ¿Tal vez porque no supimos brindar los argumentos suficientes ni los necesarios? Si se tiene que repetir tantas veces las bondades de algo es porque ese algo aun no está suficientemente instalado.

A través de ese proceso obcecado en el que voy definiendo o una y otra vez lo que ya debería estar definido, retomo, como el que describe su lengua madre, o como quien mira a través de una lupa lo que les es familiar, aspectos, cuestiones conocidos para analizarlos nuevamente. Por ejemplo, en qué consiste el poder de la literatura, por qué insistimos en trabajar con ella en un ámbito como las Ciencias Sociales.

Krzystof (2004) describe el poder o la fuerza de la literatura, desde el mismo proceso que ocurre en la obra artística y literaria en relación a la realidad que presenta el arte:

¿Qué tipo de fuerza ejerce el arte en el mundo en el que se origina pero que puede, aunque sea rara vez, transformar y abrir llevándonos hacia un mundo nuevo que reconocemos como nuestro y sin embargo, por una fuerza extraña, es diferente? (Krzystof, 2004:1)

Aun cuando la obra de arte presente un cuadro verdadero, real, afirma, siempre se lo considera como simulacro de realidad, como algo que no es real. Su verdad está siempre en el orden de la ilusión, la apariencia.

¿Por qué los seres humanos aún conscientes de que la literatura es pura simulación parecen estar necesitados de ficciones? La pregunta no es mía sino de Wolfgang Iser. La elige como punto de par-

tida para sostener que la ficcionalización es un resorte imprescindible del conocimiento.

"Nunca pude diferenciar con claridad la literatura de otros quehaceres políticos, cotidianos o científicos", escribió alguna vez Aníbal Ford (Ford, 1992:12), escritor y docente de Ciencias Sociales. Es interesante que un teórico de la comunicación instaure la literatura en un nivel de igualdad con otras áreas de saber cercanas a la verdad y a acciones concretas vinculadas a la realidad. No suele ser una representación muy extendida de la ficción, sobre todo en el ámbito de la ciencias sociales en donde se la suele concebir como producto de la fantasía y de la imaginación.

Desmontar esa premisa que concibe a la ficción como evasión de la realidad y opuesta a la verdad, posibilita a su vez generar nuevos cuestionamientos: ¿son ciencias los estudios sociales?, ¿brindan certezas?, ¿dan cuenta de la verdad?

Una zona importante de la reflexión en las ciencias sociales (Hayden White, Geertz, Benedict Anderson, Ricoeur) apunta a mostrar la presencia de procedimientos de la ficción en este discurso como modo de construir conocimiento. Esto permitiría explicar por qué proponemos la escritura de ficción en Sociales.

Según Iser (Iser, 1997:63), la ficcionalización comienza allí donde el conocimiento termina. En tanto no es necesario inventar lo que se puede conocer, son las fronteras del conocimiento, sus límites, los que activan la ficcionalización. La ficción es entonces un modo de indagar, de construir una hipótesis sobre lo real:

Así cuando se describe la ficcionalización como acto de transgresión debemos tener en cuenta que la realidad

que se ha visto sobrepasada no se deja atrás, permanece presente, y con ello dota a la ficción de una dualidad que puede ser explotada con propósitos distintos (Iser, 1997:44).

La ficción, según Iser, no habla de lo que existe sino de lo que debiera existir, por lo tanto, en términos de Philip Sydney: “el poeta nada afirma y por lo tanto, nunca miente”. La mentira incorpora la verdad y el propósito por el que la verdad debe quedar oculta; la ficción literaria, en cambio, incorpora una realidad identificable y la somete a una remodelación imprevisible.

También Krzystof se refiere a la posibilidad que tiene la literatura de reinventar y transformar la realidad, de “ondular” (*to ripple*) a través de la cultura y continuar la transformación reflejada en la obra. La fuerza poética es el modo en que el mundo es comprometido, abierto y transformado en arte.

Heidegger toma la noción de figura (Gestalt) __no como algo estático sino como un hecho, un acontecer __ para definir la poiesis, o la fuerza poética del arte. En sus últimos textos, dice Krzystof (Krzystof, 2004:7), ese concepto conduce al “decir” (*Sage*). Es decir, que la poiesis es materia de lenguaje, de una cierta poética, de un modo poético más allá de los sentidos culturales y estéticos del arte. Porque, más allá de los temas, conflictos, formas, significados, ese decir define el trabajo literario de la literatura. Y se trata de un decir disruptivo, un evento de resistencia y transformación que, sin embargo, no está fundado en el poder. La literatura, dice Z, citando a Bruns, es la denegación del poder, es un reto a toda forma de poder, es el no decir del lenguaje.

Estos aspectos __ la función cognoscitiva de la ficción literaria, el lenguaje como fuerza poética que posibilita la *poiesis* o remodelación (*refiguración* en términos de Ricoeur) de la realidad __ son los mojones fundamentales por los que fuimos avanzando en pos de encontrar modelos de análisis literario e incidir en la escritura de ficción.

En tanto la literatura es la única práctica discursiva en la que el lenguaje prima sobre la realidad referencial, analizar los modos en que se construyen los relatos permite reflexionar sobre el propio lenguaje, pero también sobre las motivaciones, acciones humanas, sobre el complejo mundo de lo real.

La narratología

Desde los inicios de la materia, cuando Gloria Pampillo y Maite Alvarado elaboraron la propuesta, el análisis de los relatos literarios es abordado fundamentalmente desde la narratología. La narratología es una teoría de la narración que estudia la estructura interna del relato literario. En el conjunto de elementos que constituyen a la estructura narrativa, la estructura interna hace a la cualidad diferencial de lo literario.

Desde Aristóteles existe una preocupación por la forma narrativa. De esa preocupación surge el deseo de encontrar un modelo hipotético, teoría o paradigma que permita abordar la descripción y clasificación de los diferentes tipos de relatos que existen. También la necesidad de encontrar una estructura común a todos que sea accesible al análisis.

Los estudiosos del estructuralismo francés, Brémond (1964), Genette (1966,1972, 1983), Barthes (1966), Todorov (1966), Greimas (1966,1970), continúan esa línea de análisis. Como lo exige todo co-

nocimiento científico, se preocupan por establecer modelos descriptivos de validez general, es decir aplicable a todos los relatos.

Con colaboraciones de Barthes, Greimas, Bremond, Todorov y Genette, el número octavo de la revista *Communicationes* (1966), editada por la editorial Seuil de Paris, dedicado al análisis estructural del relato, se convirtió en la colección de artículos sobre la narratología.

Fundada en un enfoque inmanente al texto, el análisis que propone la narratología favorece la explicación y la comprensión de los recursos de la narración. De allí que la narratología haya ocupado y sigue ocupando un lugar central en las clases teóricas de la materia. Sobre todo porque brinda elementos para distinguir la historia, lo narrado de la narración, el qué del cómo, primer paso para formar un lector activo y crítico. También un escritor que pueda hacer un uso intencional de determinados recursos en función del efecto o el sentido que quiera enfatizar en su relato.

Como todo acto discursivo, una obra literaria es una estructura verbal intencional que comunica un contenido a través de una organización verbal, y un análisis inmanente centrado en los aspectos de la lengua, ayuda a los alumnos a leer los matices de significación de sus elementos formales (Pampillo, 2004:12).

¿Cuáles son las limitaciones de un modelo analítico descriptivo? Una de las críticas que ha recibido la narratología en su formulación tanto formalista como estructuralista -sostiene Schaeffer- es su tendencia matematizante:

Muchos de los autores consideraban como el gran logro llegar a complicadas fórmulas de carácter matemático que darían cuenta de la actividad narrativa. Rápidamente se llegó a entender que eso no nos servía para nada o que otorgaba un saber de carácter tan ge-

neral que no era directamente productivo para lo que es el trabajo de análisis concreto con los textos (Schaeffer, 2013: 27)

El modelo analítico descriptivo corre el riesgo de ser convertido en normativa, en un conjunto de herramientas o recursos que se reconocen en el texto. El análisis no consistiría entonces más que en relacionar el texto con la teoría sólo para volver a confirmarla.

La ilusión cientificista que promueve el modelo se corresponde con una postura en relación a la problemática del conocimiento y de la verdad. Desde el enfoque epistemológico en el que se funda el estructuralismo, la “verdad” estaría contenida en el objeto a conocer: la interpretación consiste en el intento de acceder a ese objeto para conocerlo y llegar a la verdad. El rol del observador asume de ese modo un rol pasivo.

Desde esa perspectiva, cabe preguntarnos como docentes: ¿esperamos que el estudiante actúe como observador pasivo? ¿El análisis de los relatos se limita a reconocer y describir los recursos narrativos que aparecen en el texto?

De hecho, lo que suele generar menos dificultades al estudiante es reconocer y describir los recursos narrativos que describe Genette: una analepsis, un relato iterativo, una pausa. Avanzar en el reconocimiento de la funcionalidad que cumple en el relato les resulta más complejo. Es decir, pasar de la descripción a la comprensión del relato. Porque, si bien reconocer el uso de la prolepsis, el predominio del diálogo o del discurso indirecto nos dice algo sobre la obra, no nos ayuda a comprenderla.

En tanto los objetos estudiados por los estudios literarios no son acontecimientos o procesos físicos y su entidad no reside en aquello

de lo que “se sirven”, sino aquello a lo que reenvían, la significación, sostiene Schaeffer, para conocerlos no alcanza con describirlos sin que es necesario comprenderlos. (Schaeffer, 2013: 61). El relato no tiene por función representar la realidad, su función es darle sentido a esa realidad.

Paul Ricoeur y la puesta en trama

Sin abandonar el modelo propuesto por los estructuralistas, fuimos ampliando la perspectiva teórica integrando nuevos paradigmas, otras visiones sobre la narración y el lenguaje.

El cambio del paradigma lingüístico por el fenomenológico – hermenéutico, en la línea de pensamiento de Paul Ricoeur, nos permitió trascender el análisis inmanente, es decir, los aspectos internos del texto, para atender al contexto y las experiencias, conocimientos, disposiciones y estructuras cognitivas del lector, es decir, a aquellos factores extratextuales de la construcción de sentido que el modelo estructuralista no contempla.

Oponiéndose a la “racionalidad narrativa” que caracterizó a los estudios estructuralistas en sus diversas hipótesis críticas, Paul Ricoeur postula el concepto de “inteligencia narrativa” en un todo afín con el de trama o configuración narrativa. La trama es “inteligencia” en tanto que traduce en sentido la realidad-experiencia; recíprocamente, la inteligencia narrativa es una trama, es decir una unidad y una operación estructurante, porque es capaz de combinar hermenéuticamente los acontecimientos narrados de modo que sean liberados de un registro uniforme o de un orden taxonómico o de una nomenclatura paradigmática, tal como lo hicieron la semiótica narrativa y las gramáticas del relato. De la configuración

narrativa surge una capacidad de comprensión que es primaria, esencial en la tipología gnoseológica de las ciencias del hombre.

Para ilustrar esto, es interesante observar el modo por el que, actualmente, los blogs o los fotologs se constituyen en relato autobiográfico. Sibilia (Sibilia, 2013:131-168) analiza el modo de la temporalidad que se despliega: en ese mostrarse hacia afuera, la autobiografía, que se construye como un presente congelado, perpetuo, se des-temporaliza. En esa obsesión por la memoria, por la necesidad de recordar, acumular y guardar todo, el tiempo se fragmenta y carece de construcción orientada. En esa secuencia de retazos instantáneos de momentos presentes que no se articulan, no aparece la palabra fin, no ha y búsqueda de totalidad ni de sentido de una vida. Para poder narrar la propia vida –como bien lo ilustra Funes el Memorioso– hay que olvidar, esto implica jerarquizar, escoger, seleccionar hechos, generalizar, abstraer.

Paul Ricoeur concibe su teoría como una explicación de la poiesis o poética aristotélica, disciplina que trata de las leyes de composición que llevan al texto a conformarse en relato. Esa composición verbal es designada por Aristóteles como *mythos*, que se traduce por fábula o por intriga: ensamblaje o síntesis de las acciones. No es una estructura sino una operación que consiste en la selección y combinación de acontecimientos y acciones relatados que convierten a la fábula en una historia, en una unidad temporal completa y entera.

Armar el relato –encontrar la historia para un cuento o contar su propia historia a modo de autobiografía– es configurar una trama. La trama es el acto de tomar conjuntamente los ingredientes (circunstancias, fines, consecuencias no queridas) con elementos

dispersos, acontecimientos múltiples que en vida cotidiana no suelen darse juntos. Configurar una trama es precisamente ordenar esos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible. La intriga o trama de un relato es una totalidad inteligible, se puede preguntar por el tema. No es una suma de ocurrencias aisladas sino la interrelación de acontecimientos, no es una proliferación arbitraria ni infinita de hechos sino su ordenamiento basado en un principio de selección orientada que busca una finalidad, una totalidad significativa.

El relato es un todo estructurado por una doble dimensión temporal: la puramente episódica, el orden cronológico de los sucesos, y la configurante, o dimensión semántica. Esta última implica un principio de selección de acontecimientos. En una serie de hechos se encuentra el sentido del punto final. No solo en un cuento, también en la autobiografía que procura explicar por medio de los sucesos cómo y en quién se ha convertido alguien. Algo que los blogs o fotologs, por estar inmersos en la temporalidad episódica carecen.

Por lo tanto, la configuración como operación de puesta en intriga, confiere a la temporalidad un carácter que trasciende el análisis inmanente propuesto por la narratología.

Leer, escribir

¿Cuál es el vínculo del proceso de lectura y de escritura? En términos de Ricoeur (1985), el texto tiene relaciones internas, una estructura, o sea un sentido, pero encuentra un significado en la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, es decir, cuando tiene una realización en el discurso propio del sujeto que lee. El proceso de ficción no se detiene en el texto y no se completa hasta

que el lector lo recibe desde su particular situación individual y sociocultural. Roman Ingarden como Wolfgang Iser (Teoría de la Recepción) y Paul Ricoeur acuerdan en que el efecto producido por el texto sobre el receptor es un componente intrínseco de la significación actual o efectiva del texto. “ El texto –señala Ricoeur (1985:139-140)– solo se hace obra en la intersección de texto y receptor.”

La concepción de la ficción de los autores como Paul Ricoeur (1995), Thomas Pavel (1991) y Wolfgang Iser (1997), enfatiza la dimensión epistemológica, o sea la capacidad que le es constitutiva de alcanzar o producir un saber sobre el mundo. Nos permite avanzar en la escritura ´pensando la ficción como conocimiento y la narración ficcional como modo de dar sentido a la experiencia. Mediante la ficción conozco más mundo, conozco el drama de la existencia humana.

Por lo tanto, como lectores podemos permanecer en el lugar del texto y en la clausura de ese lugar y el texto no tiene afuera (lo explicamos por su estructura, sus relaciones internas), como lo propone el estructuralismo o levantar la suspensión del texto y restituirlo a la comunicación viva: como palabra dirigida a alguien a propósito de algo. La acción humana está abierta para todo aquel que sepa leer y se pregunta qué es el hombre.” (Ricoeur, 2001:135)

Bibliografía

- Ford, Anibal (1994). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.
- Hustvedt, Siri (2010), *La mujer temblorosa o la historia de mis nervios*, Barcelona, Anagrama.

- Martínez, M. y Scheffel, M. (2011), *Introducción a la narratología. Hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*, Buenos Aires, Las cuarenta.
- Iser, Wolfgang, (1997)“ La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias” en *Teorías de la ficción literaria*, comp. A.G.Dominguez, Madrid, Arco libros.
- Pampillo, Gloria (y otros) (1991), *Permítame contarle una historia*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2004), *Una araña en el zapato*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Pamuk, Orphan (2011) *El novelista ingenuo y el sentimental*, Buenos Aires, Mondadori.
- Pavel, Thomas G.,(1991) *Mundos de ficción*, Caracas, Monte Avila.
- Ricoeur, Paul, (2001) *Del Texto a la acción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1995) *Tiempo y Narración I*, México, Siglo veintiuno.
- Sibilia, Paula (2013), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gerald L. Bruns, en su libro *Maurice Blanchot: The Refusal of Philosophy* (Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1997, pág 46)

Lectores y enseñanza de la literatura desde la perspectiva sociocultural. Repensando la relación currículum y didáctica de la literatura a partir de experiencias de lectura literaria en estudiantes con alta capacidad.

Ana María Riveros Soto

ana.riveros@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, Chile.

Resumen

El presente trabajo busca analizar y replantear los lineamientos actuales de la didáctica de la literatura en el marco del currículum escolar chileno desarrollado actualmente bajo los parámetros teórico-metodológicos del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, centrados en el favorecimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas, lo que ha significado supeditar los procesos de educación literaria a propósitos de carácter funcional e instrumental.

En consonancia con las nuevas propuestas levantadas por el enfoque de la enseñanza de la literatura centrado en el lector y la concepción de lectura como práctica sociocultural se propone, por consiguiente, repensar la relación currículum y didáctica desde una perspectiva que dispone el énfasis en el lector y en los procesos individuales y sociales de construcción de significado que tienen lugar durante la lectura, basados en el extrañamiento, la reflexión crítica y la resignificación de códigos estético-culturales de acuerdo a las características y naturaleza propias del discurso literario. Lo an-

terior, mediante la referencia a prácticas de lectura literaria desarrolladas con estudiantes con alta capacidad al interior del Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Palabras claves: Enseñanza de la literatura, curriculum, lector, práctica sociocultural, alta capacidad.

Enseñanza de la literatura y enfoque comunicativo.

En el marco de la educación literaria, el paradigma actual al cual se adscribe el curriculum escolar chileno corresponde al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, cuyos objetivos están centrados en el desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas y comunicativas. Durante los años sesenta, gracias a los aportes de la sociolingüística, la filosofía de lenguaje, la didáctica de segundas lenguas y la lingüística textual, entre otras, tuvo lugar el desarrollo de una visión funcionalista que alcanzó un alto impacto en investigación sobre educación lingüística y, por consiguiente, en la definición de objetivos y metodologías que derivaron en la conformación de nuevos programas de estudio en el contexto de la reforma curricular escolar (Cassany, Luna y Sanz, 1997) que en Chile se implementa finalizando los años noventa (Arellano Marín 2001; Cox, 2003, 2006; Donoso, 2004, Alliende y Condemarín, 1997; Vaisman, 1998). El objetivo de este enfoque es aprender a utilizar la lengua a fin de comunicarse eficazmente en distintas situaciones de interacción, por lo cual saberes anteriormente preponderantes en el curriculum, léase gramática, ortografía, léxico, son ahora considerados esencialmente como herramientas técnicas que favorecen el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Lomas, Osoro y Tusón, 1993;

Lomas, 1995; Lomas, Colomer, Nussbaum, Osoro, y Tusón, 1996; Cassany *et al.* 1997; Lomas y Tusón, 1998, 2009).

Desde esta perspectiva funcional e instrumental, la lectura de textos literarios es abordada como un recurso a través del cual se busca potenciar las habilidades comunicativas mediante el desarrollo de la *competencia literaria*: “Situación un autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra será útil en tanto que ayude al alumno a mejorar su comprensión del mensaje literario y en tanto que desarrolle sus habilidades receptivas y productivas” (Cassany *et al.* 1997). Esta competencia es concebida como el conjunto de conocimientos teórico-literarios existentes –características, estructura, técnicas, corrientes estéticas–, la comprensión de convenciones literarias y de significados posibles brindados por el texto, y como el desarrollo de procesos actitudinales y cognitivos, entre ellos, la sensibilidad, la capacidad reflexiva, la búsqueda del placer, los hábitos lectores (Cassany *et al.* 1997). La comprensión del mensaje literario involucra, por consiguiente, la activación de habilidades intelectuales como saber interpretar, identificando y analizando rasgos, técnicas y recursos presentes en el texto.

Desde el campo de los estudios literarios y desde una didáctica de la literatura levantada desde esta frontera –y no, ciertamente, desde los dominios de la lingüística– esta concepción nos parece, no obstante, insuficiente en cuanto no contempla en rigor un abordaje del texto desde los aspectos que dan forma a la naturaleza misma del fenómeno poético, conocimiento emanado desde la disciplina literaria y desde una didáctica que debe disponer la atención en los procesos y experiencias particulares de lectura, cuyo fin último

no se condice con el carácter utilitario y funcional promovido por el paradigma actual.

Lectura literaria en el currículum escolar.

El currículum escolar chileno del subsector de Lenguaje y Comunicación se ha diseñado bajo las pautas del enfoque comunicativo, respecto del cual la enseñanza de la literatura es subsidiaria, por lo que *aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y actividades didácticas* sugeridas (Mineduc, 2011a) se disponen conforme un propósito estandarizado para la lectura de textos literarios y no literarios, basado en criterios de orden lingüístico, comunicativo y cognitivo que apuntan hacia la formación de lectores activos, críticos e informados, capaces de generar opinión e interpretar significados, para lo cual ambos tipos discursivos son útiles en tanto permiten potenciar la sensibilidad lectora y enriquecer el conocimiento de mundo (Mineduc, 2011; Mineduc, 2013). La lectura literaria se orienta, por ende, hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, ante lo cual saberes y recursos teórico-literarios son utilizados como herramientas supeditadas al objetivo funcional, dejando fuera en la práctica propósitos de carácter estético.

“Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando: tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo de la narración: presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones, tiempo referencial histórico” (Mineduc, 2011b), constituye uno de los *aprendizajes esperados* en el eje Lectura propuesto por el currículum, frente al cual los estudiantes:

(...) *identifican*⁸³ los cambios de narradores en un mismo texto; *identifican* personajes tipo o características arquetípicas presentes en ciertos personajes (...); *identifican* patrones de repetición de acciones y/o cambios bruscos en los acontecimientos de la novela o cuento leído; *describen* el tratamiento del tiempo en la narración. (Mineduc, 2011b)

Asimismo, frente a un texto lírico los jóvenes:

parafrasean estrofas de poemas, explicando lo que en ellos se expresa; *identifican* las figuras literarias presentes en los poemas leídos y explican su relevancia; (...) *relacionan* el ritmo y la sonoridad de un poema leído con el tema y/o el sentimiento expresado en él (...) (Mineduc, 2011a)

Los anteriores constituyen algunos *indicadores de evaluación* mediante los cuales se pretende alcanzar el siguiente aprendizaje esperado:

Analizar e interpretar textos poéticos de diferentes épocas y estilos, considerando: figuras literarias (personificación, comparación, hipérbole, anáfora, aliteración, onomatopeya, metáfora, ironía, antítesis, oxímoron y sinestesia), recursos sonoros, temas, relación entre forma y contenido. (Mineduc, 2011a)

⁸³ Las cursivas de los verbos en los *indicadores de evaluación* citados, son nuevas.

En ambos casos, *aprendizajes esperados* e *indicadores* otorgan centralidad al texto, en concordancia con el enfoque de la enseñanza de la literatura centrado en la *obra* (Bordons & Díaz-Plaja, 2006), por cuanto el análisis de textos literarios constituye un proceso más bien automatizado e instrumental, basado en procedimientos de identificación, reproducción y análisis de información –nivel *superficial* de lectura (Sánchez, 2010); *alfabetización funcional* en Cassany (2006)– que operan desde la dimensión del texto y no desde el proceso crítico de quien lee, lo que sucede incluso en *indicadores* que apuntan a aprendizajes de mayor complejidad: “*describen* las principales características del contexto sociocultural de producción de las obras literarias leídas” (Mineduc, 2011a). Contrario a este punto, Pradelli (2013) señala que “el texto es el lector”, en cuanto él es quien busca y construye nuevos significados en sí mismo durante la experiencia lectora, propuesta que nos permite asimismo problematizar el concepto de *interpretación* promovido por el curriculum, en tanto la literatura es abordada bajo los mismos parámetros con los cuales se examinan discursos funcionales, como se evidencia en la siguiente rúbrica propuesta para evaluar interpretaciones orales de textos poéticos:

Dispone de cinco (mínimo) a siete (máximo) minutos al inicio de la clase del día _____ para realizar la exposición. Recuerde que, si utiliza material de apoyo, este tiene que estar debidamente dispuesto al principio de la clase.

En su presentación se evaluará los aspectos mencionados en la siguiente rúbrica (adjuntar rúbrica), que debe tener en cuenta al preparar la exposición.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Dominio del tema	Exposición precisa, clara y centrada en el tema.	Ocasionalmente se desvía del tema central de la exposición.	No se distingue un tema central que guíe la presentación.
Fundamentación de la interpretación	Apoya el tema presentado con ejemplos del poema.	Ocasionalmente da ejemplos del poema para apoyar el tema presentado.	No fundamenta el tema escogido con ejemplos del poema.
Punto de vista personal	La presentación está claramente ordenada en torno a un aspecto de interés del expositor.	En ocasiones destaca aspectos de su interés.	No destaca aspectos de su interés sobre el tema expuesto.
Coherencia	Las ideas siguen un orden lógico.	Las ideas siguen un orden lógico en casi toda la exposición.	No hay una relación lógica entre las ideas presentadas.
Estructura de la exposición	Presenta el poema y el tema en una introducción, desarrolla el tema de forma organizada en el cuerpo de la exposición y cierra la presentación, mencionando por qué eligió el poema.	No hay una presentación del tema del poema o un cierre de la exposición.	No hay introducción ni cierre de la exposición.
Cohesión	Relaciona las ideas a través de conectores y correferencia.	Usa conectores y correferencia, pero hay casos en que no son los adecuados para relacionar las ideas.	No hay conectores y la falta de correferencia hace que se pierda o se exagere la idea central de la presentación.

Crterios	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Seguridad en la exposicin	Expone el tema con seguridad y fluidez.	Se apoya en un texto escrito ms del 50% del tiempo.	Lee la mayoraa de la exposicin.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario amplio y preciso. Evita repetir palabras. Utiliza adecuadamente conectores para relacionar las ideas.	Utiliza un vocabulario preciso, pero repite algunas palabras. Ocasionalmente utiliza conectores para relacionar las ideas.	Utiliza un vocabulario limitado y repite palabras.
Velocidad y tono de voz	Habla fuerte y claro. Enfatiza las ideas centrales a travs de inflexiones de la voz. Hace pausas apropiadas para asegurar la comprensin por parte de la audiencia.	Habla con claridad, pero emplea un tono monotono. No hace suficientes pausas o hace demasiadas.	No se le entiende. Habla muy rpido o extremadamente lento.
Postura y gestos	Mantiene una postura erguida y la mirada en la audiencia durante toda la exposicin. Utiliza gestos adecuados.	Mantiene una postura erguida y la mirada en la audiencia durante casi toda la exposicin. En ocasiones sus gestos son distractores.	No logra mantenerse erguido. Tiende a apoyarse y moverse. No mira al curso durante su exposicin. No utiliza gestos o estos distraen a la audiencia.
Presentacin	Su aspecto personal es ordenado y formal.	Su aspecto personal no es lo suficientemente ordenado.	Su aspecto personal no corresponde a la situacin formal de la exposicin.
Material de apoyo	El material de apoyo es ilustrativo y est correctamente utilizado en la exposicin.	El material de apoyo no supone un aporte en la exposicin.	El material de apoyo es de mala calidad o distractor.
Duracin	La exposicin dura entre 5 y 7 minutos.	La exposicin dura 4 u 8 minutos.	La exposicin dura menos de 4 o ms de 8 minutos.

Fig. 1. Ejemplo de Evaluacin. (Mineduc, 2011a)

El lector es el centro: enseñanza de la literatura desde la perspectiva sociocultural.

El nuevo enfoque de la enseñanza literaria perfilado en los últimos años centra su estudio en el *lector*, lo que equivale a disponer la atención en las experiencias individuales y colectivas de lectura como en los procesos de formación lectora por medio de aportes provenientes de la estética de la recepción, la teoría de la intertextualidad y la psicología cognitiva (Bordons & Díaz-Plaja, 2006). Esta propuesta considera las múltiples variables que inciden en las prácticas de lectura y que dependen fundamentalmente de quien lee: los sentidos que se construyen y transforman en el diálogo con el texto, las relaciones que los lectores establecen durante la búsqueda de significados, las historias propias o ajenas presentes en ellos; lo que implica en su conjunto pensar la lectura literaria desde una perspectiva mucho más compleja, vinculada al rol del lector quien desde su experiencia transforma el objeto literario (Mansilla, 1998; Petit, 2001; Rosenblatt, 2002; Colomer, 2005; Bordons y Díaz-Plaja, 2006) en tanto discute en torno a los significados plurales del texto, efectúa desplazamientos de sentido, se plantea preguntas, busca acuerdos, comparte significados (Cuesta 2003, 2006); proceso que en definitiva promueve la no reproducción de los discursos dominantes en torno al sentido del texto sino, por el contrario, favorece la producción de lecturas nuevas, crítico-reflexivas y creativas. La lectura es concebida como una forma de participación social y cultural, vale decir, como una *práctica sociocultural* (Bombini, 2005, 2006; Cuesta 2003, 2006; Rockwell, 2005), definición que involucra un cambio en la manera de comprender la educación literaria: esto

es no enseñar literatura como un mero repositorio de conocimientos o recursos técnicos, sino enseñar a “leer literatura” (Colomer, 2005), considerando la experiencia y potencial del lector, y otorgando mayor espacio a prácticas auténticas de lectura en función de la multiplicidad de significados que surgen en él (Bombini, 2005, 2006; Cuesta 2001, 2003, 2006). Ello implica leer el signo literario como un discurso transgresor a partir del cual se levantan, construyen y crean tramas complejas de acuerdo a sus propiedades estéticas inherentes: su lengua metafórica, simbólica y plural; lenguaje sugerente que no revela, sino que ofrece vacíos para ser reconstruidos por el lector, el predominio de la forma –función poética– que permite la apertura de la connotación, y el *extrañamiento*, esto es la desautomatización de la mirada a través de procesos de lectura complejos, prolongados –profundos, detenidos– y reflexivos (Selden 1993, Aguiar e Silva, 1975) lo que, en síntesis, amplía nuestra percepción de la realidad permitiéndonos comprenderla desde otra perspectiva, menos funcional y pragmática que la expresada por el lenguaje no literario.

Algunas de las propuestas metodológicas levantadas por este enfoque, cuyos lineamientos teórico-didácticos están aún en desarrollo, corresponden a la implementación de talleres literarios focalizados en procesos lectores; ejercicios de lectura con textos en mano para volver a ellos cuantas veces se requiera en busca de sentidos, pistas o señales; prácticas reales de lectura efectuadas en el aula, evitando destinar esta tarea sólo al espacio domiciliario; búsqueda de miradas o vueltas de tuerca en torno a los significados; prácticas sociales de lectura en voz alta, dando espacio a comentarios libres y orientados en torno al texto; anulación de una lectura correcta y

unívoca, disponiendo el diálogo hacia la circulación permanente de diversos sentidos posibles; y una figura docente que cumpla el rol de leer, orientar, plantear desafíos, releer textos, entre otros (Bombini, 2005, 2006; Cuesta 2003, 2006).

Educación para la alta capacidad y lectura literaria: aportes afines.

La educación para la alta capacidad tiene como propósito potenciar en estudiantes sobresalientes habilidades cognitivas de orden superior, entre ellas, pensamiento crítico (Elder y Paul, 2005), creatividad (Álvarez, 2000) y resolución de problemas (López, 2012), por medio del estudio especializado de áreas específicas del conocimiento (Benito, 1996; Hume, 2000; Álvarez, 2000; Alonso & Benito, 2004; Artola, Barraca y Mosteiro, 2005; Prieto y Castejón, 2000; Martínez y Guirado, 2012). Las temáticas abordadas en estos procesos suelen ser distintas y complementarias al sistema escolar, más profundas y específicas (Bralic y Romagnoli, 2000), lo que conlleva situaciones de aprendizaje y lectura más exigentes y de mayor desafío cognitivo a través de los cuales los estudiantes procesan y transforman la información a fin de generar cuestionamientos críticos, soluciones novedosas, juicios razonados, argumentos originales, lo que posibilita la construcción de significados nuevos a modo de discursos, razonamientos, fórmulas o productos, procesos en los cuales destaca la implementación de metodologías activo-participativas centradas en el aprendizaje mediante las que se busca promover cambios significativos en las dimensiones cognitivas del estudiante (Zabalza, 2000).

El desarrollo de habilidades cognitivas se encuentra fuertemente ligado a prácticas de lectura que buscan favorecer la comprensión

crítica de diversos discursos, teorías y objetos de estudio mediante procesos de abstracción complejos que se desarrollan a través del lenguaje, y que facilitan el surgimiento y transformación de nutridas representaciones mentales. Ello implica procesos de *reconstrucción* y *transformación* de significados (Cassany *et al.* 1997, Solé, 1999; Sánchez, 2010; Pradelli, 2013), los que en educación de talentos operan en términos de los estadios más complejos de lectura: niveles *valorativo* y *creativo* (Barret, 1968), *profundo* y *crítico-reflexivo* (Sánchez, 2010). Asimismo, la lectura literaria contempla *per se* un alto grado de complejidad, en cuanto la lengua poética, plural y simbólica (Barthes, 1972), transgrede los patrones referenciales, semánticos y sintácticos del discurso no literario ante el cual no se supedita, en razón del “secreto indesvelado” (Aguar e Silva, 1975) y los significados ocultos que deben ser construidos por el lector.

Lectores, imágenes porteñas y alta capacidad.

Experiencias de lectura literaria para repensar el curriculum escolar.

Durante el año académico 2013, se dicta al interior del Programa Educacional de Talentos Académicos Beta PUCV⁸⁴ el curso “Cróni-

⁸⁴ Beta PUCV es un programa de enriquecimiento educacional perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, cuyo objetivo es otorgar oportunidades educativas de calidad para el desarrollo cognitivo y prosocial de estudiantes con alta capacidad de la Región de Valparaíso, provenientes en su mayoría del sector público de educación y de contextos socioeconómicos vulnerables. El programa atiende hoy a 267 estudiantes de 7° Año Básico a 4° Año Medio, pertenecientes a las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Quillota, Casablanca y El Quisco.

cas de Valparaíso: puertos discursivos”, dirigido a estudiantes de 1° y 2° año de Educación Media, cuya propuesta metodológica contempló objetivos de aprendizaje focalizados en los procesos de construcción de significados en torno al imaginario histórico-artístico de la ciudad puerto, a partir de la lectura de crónicas⁸⁵, prosas y textos literarios⁸⁶ que la evocan, a través de los cuales el estudiante:

“Analiza y valora diversas manifestaciones en torno a Valparaíso, proponiendo lecturas críticas frente a fenómenos involucrados; construye significados sobre hechos y fenómenos de Valparaíso desde una postura personal y reflexiva; expone y argumenta ideas sobre la ciudad porteña desde su visión personal, a través de formatos de expresión artístico-literaria” (Cadena, 2013).

Por medio de experiencias de lectura literaria centradas en el lector, en concordancia con la concepción de la lectura como práctica sociocultural (Bombini, 2005, 2006; Cuesta 2003, 2006; Rockwell, 2005), se propone repensar los lineamientos del curriculum en el marco de la enseñanza de la literatura, en favor del desarrollo de

⁸⁵ Algunas crónicas que conforman el corpus son *El asalto de Drake a Valparaíso* (Padre Diego Rosales), *La cueva de Chivato* (José Victorino Lastarria), *Donde veremos a Valparaíso con menos riesgo para la ilusión, que si permanecemos en él* (Benjamín Subercaseaux), *Valparaíso no se quiebra. Aunque tenga cien quebradas...* (Claudio Solar) y fragmentos de *Ayer soñé con Valparaíso* (Manuel Peña).

⁸⁶ Gran parte de los textos leídos fueron recogidos de *Letras en Valparaíso* (Novoa, 2009).

criterios estéticos y no meramente instrumentales. En esta línea, se recogen experiencias metodológicas de lectura literaria implementadas en el marco de un currículum dirigido a la alta capacidad (Prieto y Castejón, 2000; Álvarez, 2000; Martínez y Guirado, 2012), cuyas características debiesen constituir la base de todo sistema regular de educación (Bralic y Romagnoli, 2000).

Los ejes teórico-metodológicos desarrollados por el curso contemplaron sesiones de lectura y análisis crítico, discusión y comentarios en torno a textos literarios y audiovisuales cuyos temas referían aspectos característicos de Valparaíso: su topografía –cerros, escaleras, viento, mar–, escenas de siglos pasados, su urbe –calles, ascensores, trolebuses, barcos–; como también referencias propias al género de la crónica y sus relaciones con el discurso poético. En una de las sesiones, la clase se inicia con el audio de las canciones *La Joya del Pacífico* interpretada por Lucho Barrios (1970) y *Valparaíso* de Osvaldo Rodríguez (1968) a partir de lo cual se propicia un diálogo en torno a la visión poética de la ciudad expresada en los textos –“la lluvia destiñó las escaleras / y un manto de tristeza fue cubriendo / los cerros con sus calles y sus niños” (Rodríguez)– por medio de las preguntas: *¿Valparaíso es poético? ¿Por qué podríamos decir que este puerto es poético? ¿Qué entendemos por “poético”?* Se enuncian comentarios en relación a la atmósfera porteña, colocando el énfasis en los tonos disímiles de ambas melodías: alegre una; nostálgica la otra: “El habitante encadenó las calles (...) y una vez más el viento como siempre / limpió la cara de este puerto herido” (Rodríguez). *¿Por qué el habitante encadenó las calles?* se consulta en el aula. *¿Qué significa para ustedes? ¿Cómo es el viento en Valparaíso? ¿Lo han sentido alguna vez en su rostro? ¿Qué sensación produce?* Las respuestas de los jóvenes se

van articulando, bajo la guía docente, con la noción de *poesis* en cuya definición, reconstruida en clases, se distinguen la plurisignificación de la palabra poética, el predominio de la forma, la lengua literaria como creación y transformación de la realidad, lo que permite a los estudiantes consensuar una propuesta en torno al carácter poético de los textos basada en la creación de una imagen distinta de la ciudad: “*cada poeta construye su propia imagen de Valparaíso*”, “*cada uno construye su propio significado en torno al puerto*”, comentarios que a su vez abren la discusión en torno a si el valor poético de Valparaíso radica o no en la ciudad, o bien, depende de las diversas miradas de quienes escriben sobre ella. A partir de lo anterior, los alumnos ingresan a la lectura de un conjunto de poemas⁸⁷ con el propósito de definir cómo se configuran diversas imágenes de un Valparaíso poético y cómo éstas son decodificadas por el lector, para lo cual se focaliza la mirada en las formas simbólicas, en palabras o versos que llaman la atención y en cómo estas aportan a la desautomatización de la mirada en torno a la ciudad: “Las escaleras parten de abajo y de arriba y se retuercen trepando (...) Se marean. Se precipitan. Se alargan. Retroceden. No terminan jamás” (Neruda). La lectura y el proceso interno de construcción semántica, basado en las diversas experiencias de los jóvenes –algunos viven y/o conocen Valparaíso, otros no–, permiten que se dé paso a una multiplicidad de sentidos, en tanto algunos se asombran con topografías e imágenes que nunca habían visto ni leído, mientras otros re-

⁸⁷ Entre ellos destacan *Marinero* (Agusto D´Halmar), *Valparaíso* (Juan Guzmán Cruchaga), *Invernal* (Rubén Darío), *Escaleras!* (Pablo Neruda), *La Sebastiana* (Armando Solari), *Puerto perdido* (Gonzalo Rojas) y *Oceanía de Valparaíso* (Pablo de Rokha).

cuerdan su infancia entre cerros y casas colgantes: “No se entiende esta casa, me marea, / se desciende en zig-zag, se sube en ese, / y se adosa otra escala y aparece / otro Valparaíso en la azotea” (Solari). Es la construcción, por ende, de un Valparaíso metamorfoseado en paraíso –*paraíso perdido*–, en calles extravagantes, infinitas, melancólicas; en cerros y casas alborotadas, flotantes, extraviadas. La lectura poética se vuelve entonces un proceso crítico y de activa participación socio-cultural, en cuanto no se reproduce el discurso dominante (Certau, 1995), sino que a través de ella fluyen imágenes nuevas de la ciudad como espacio poético, según las diversas experiencias, dando forma a un caleidoscopio porteño que amplía y transforma la percepción cotidiana de los estudiantes.

El documental “*A Valparaíso*” (Ivens, 1963) es analizado igualmente con el propósito de definir cómo el film constituye un texto, bajo otros códigos semióticos, cercano a la crónica literaria en cuanto comunica una imagen poética del puerto mediante un lenguaje carente del documentalismo tradicional propio del género. *¿Qué les llama la atención de film? ¿Cuál es la imagen de Valparaíso que en él se transmite? ¿Por qué el viento y la sangre? ¿Cómo se transfigura en él la ciudad?*, son preguntas que fluyen en el diálogo con los estudiantes. Un caso particular es la escena del film en la cual se exhibe una casa esquina cuyas paredes terminan en punta –*casas triangulares*–. La cámara, en plano contrapicado, rodea el edificio desde costado hacia el frente, generando la ilusión de una proa: “Cuántas casas son recuerdos de barcos... hasta que sin poder resistir más se transforman en barco” (Ivens, 1963). “*La casa ya no es una casa, se transforma en barco*”, “*es la mirada del narrador quien transforma y poetiza la casa*”, “*la casa es un barco en movimiento; la cámara produce este efecto*”, “*la casa desem-*

boca en el mar y se convierte en el buque”, se discute al tiempo que los jóvenes “leen” el film y comprenden que el carácter poético del texto es lo que posibilita esta y otras transformaciones: *“la casa es un barco encallado”, “no llegará al mar y muere de nostalgia en la tierra”*.

La crónica *“Donde veremos a Valparaíso con menos riesgo para la ilusión, que si permanecemos en él”* (Subercaseaux, 1940) constituye una de las lecturas centrales del curso. La clase se inicia con una secuencia de imágenes de la ciudad de los siglos XIX y XX. *¿Reconocen algunos de estos lugares? ¿Cómo es el Valparaíso de antaño? ¿Qué les parece interesante?*, son las preguntas que abren el diálogo. Los jóvenes reconocen y aventuran hipótesis sobre ciertos lugares y manifiestan su asombro ante algunos cambios: los tranvías, las zonas despobladas, el esplendor de construcciones antiguas. *¿Por qué este texto es una crónica literaria? ¿Qué lo diferencia de una crónica periodística o histórica?*, se consulta. Los estudiantes comentan algunos fragmentos mediante los cuales la realidad porteña se transforma –“si nos volvemos dando la espalda al mar, nos sentimos como un director frente a su orquesta: toda la ciudad nos mira y nos brinda sus primeros acordes”, cual anfiteatro– y fluctúa entre visiones objetivas y simbólicas: “la bahía es un raso tirante que rasga de tiempo en tiempo algún remolcador o el barco lento que busca su fondeadero”, reconociendo que la intención comunicativa del texto no es funcional, sino estética en cuanto está centrada en el extrañamiento y en la configuración de nuevas imágenes y significados a partir de la experiencia lectora. En esta línea, se invita a los jóvenes a “leer” Valparaíso, a comprender la ciudad como texto, atiborrado de elementos entre cuyos recodos se desprenden aberturas y sentidos nuevos: “Los cerros de Valparaíso son un laberinto (...) las calles empinadas nos

desalientan (...) hay calles traicioneras que nos hacen girar sin fin (...) el cerro del Barón se retuerce y enrosca de modo inverosímil” (Subercaseaux). Es el carácter disparatado del puerto en el cual podemos perdernos y encontrarnos como en una lectura –laberíntica– (Pradelli, 2003), cuyos recovecos y vacíos esperan para ser ocupados por el lector. La transgresión del lenguaje poético y el desafío a la lógica se devela, en este sentido, en el puerto –“Los puentes acaban en el cielo (...) las escaleras se detienen a mitad de cerro (Ivens, 1963)”– mediante su lectura, lo que permite a los estudiantes indagar en torno a ello: “*Valparaíso es como un barco a la deriva*”, “*a la deriva del viento*”, “*es el terreno de la incertidumbre, no se sabe en qué terminarán sus calles y escaleras*”, “*es el caos, no hay un orden o el orden es el desorden*”. “Las perspectivas en altura o en profundidad nos desconciertan” comenta Subercaseaux. La transgresión constituye, en este contexto, la experiencia propia de lectura literaria en tanto la lengua poética nos permite deambular y desplazarnos por múltiples sentidos que no dependen exclusivamente del texto, sino del lector, constituyendo su propio reflejo. Finalmente, en una de las últimas sesiones, los estudiantes y docente realizan un recorrido por cerros, calles, escaleras y recovecos de Valparaíso, con el fin de leer y construir nuevas imágenes porteñas a partir de la ciudad-texto.

Lecturas y palabras finales.

La lectura literaria escolar centra su atención actual, entre otros aspectos, en la *fabula* frente a la cual estudiantes reconocen secuencias de acontecimientos, personajes, ejes espacio-temporales, en el marco de una comprensión instrumental y restringida, a diferencia de las múltiples posibilidades interpretativas que ofrece la *sjuzet*

(Fokkema e Ibsch, 1984). “La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios” señala García Márquez (1982) a propósito de la realidad latinoamericana ‘deformada’ por el ojo europeo. Del mismo modo, abordar la lectura literaria desde parámetros ajenos a su propia naturaleza sólo contribuye a comunicar una imagen restrictiva del fenómeno poético por medio de ejercicios de disección –autopsia– que vuelven infértil el proceso. El problema radica en que el paradigma y curriculum actuales confieren mayor predominio al texto y no a procesos de construcción crítica desarrollados a partir de signos plurales que otorgan al lector libertad para transitar, transformar, crear en y desde sí mismo (Pradelli, 2013), situación por la cual insistimos en la necesidad de repensar los lineamientos didácticos y curriculares desde una perspectiva sociocultural y en favor de un enfoque centrado en el lector, para lo cual un buen ejemplo lo constituyen las prácticas de lectura literaria desarrolladas para jóvenes con alta capacidad, en función del aporte curricular y metodológico que esta modalidad educativa brinda para ser transferido al sistema escolar.

Bibliografía.

- Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel (1997) *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje: Lengua Castellana y Comunicación en la Educación Media*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Alonso, Juan y Benito, Yolanda (2004) *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Álvarez, Beatriz (2000) *Alumnos con altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño.

- Aguiar e Silva, Vítor Manuel (1975) *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos.
- Arellano Marín, Juan (2001) La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, núm. 73, pp. 83-94, abril.
- Artola, Teresa; Barraca, Jorge; Mosteiro, Pilar (2005) *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Enttha.
- Barret, T. C. (1968) Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. En Robinson, H. M. (ed.) *Innovations and Change in Reading Instruction*. Part II. Chicago: University of Chicago Press.
- Barthes, Roland (1972) *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benito, Yolanda (1996) *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotación. Una demostración dentro del ámbito social*. Salamanca: Amarú.
- Bombini, Gustavo (2005) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2008) Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Lomas, Carlos (coord.) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bordons, Glòria y Díaz-Plaja, Anna. (coord.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Bralic, Sonia y Romagnoli, Claudia. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen.
- Cadena, Alejandra (2013) *Crónicas de Valparaíso: puertos discursivos*. Programa de Estudio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1997) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, César (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (eds.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cox, Cristian (2003). El nuevo currículum del sistema escolar. En Hevia, Renato (ed.) *La Educación en Chile hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- (2006) Construcción Política de Reformas Curriculares: El caso de Chile en los Noventa. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 10, 1.
- Cuesta, Carolina (2001) Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, núm. 1, septiembre.
- (2003) La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad. En *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba, UNC, pp. 54-61.
- (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Certau, Michel de (1995) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Donoso, Sebastián (2004) Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. En *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 1, Universidad Austral de Chile, pp. 113 -135.
- Elder, Linda y Paul, Richard (2005) *Una guía para los educadores en estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en:
http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Fokkema, Douwe Wessel; Ibsch, Elrud (1984) *Teorías de la literatura del siglo XX: estructuralismo, marxismo, estética de la recepción, semiótica*. Cátedra: Madrid.
- García Márquez, Gabriel (1982) *La soledad de América Latina*. Discurso de aceptación del Premio Nobel. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm.
- Hume, Miriam (2000) *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Ivens, Joris (1963) *A Valparaíso*. Documental. Disponible en <http://www.uchi-le.cl/portal/extension-y-cultura/cineteca/videos/59086/a-valparaiso>

- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (1995). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos; Colomer, Teresa; Nussbaum, Luci; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1996) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- Lomas, Carlos y Tusón, Amparo (1998) *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato*. Barcelona: Graó.
- (2009) *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica: El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. Cuernavaca: Edere.
- López, Gabriela (2012) La gran aventura de aprender y pensar mediante la solución de problemas. En Valadez, María; Bertancourt, Julián y Zavala, María (ed.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: El Manual Moderno.
- Mansilla, Sergio (1998) *La poesía como experiencia del lenguaje y libertad creadora*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Martínez, Mercé; Guirado, Ángel (coord.) (2012) *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (2011) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2011) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2013) *Bases Curriculares. 7° Básico a 2° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Novoa, Marcelo (ed.) (2009) *Letras en Valparaíso*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Petit, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pradelli, Ángela (2013) *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto, María Dolores; Castejón, Juan (2000) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Rockwell, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 3, núm. 3, noviembre, pp. 14-15.
- Rosenblatt, L. M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, Emilio (2010) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Selden, Raman (1993) *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Solé, Isabel (1999) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Subercaseaux, Benjamín (2005) *Chile o una loca geografía*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Vaisman, Luis (1998) Antes: Castellano. Ahora: Lengua Castellana y Comunicación. En *Revista de Educación*, núm. 256, julio.
- Zabalza, Miguel (2000) Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. En *Revista Española de Pedagogía*, 63, pp. 459-490.

La didáctica de la literatura en la formación docente en Uruguay: Entre la teoría y la práctica

Claudia Rodríguez Reyes

clarorey@gmail.com

Consejo de Formación en Educación. Instituto de Profesores Artigas.
Montevideo. Uruguay

Resumen

El Instituto de Profesores Artigas de Montevideo- Uruguay comienza a funcionar en 1951 y desde su creación distinguió la formación de los profesados de Idioma Español (Lengua) y Literatura. Este hecho se reveló en la inclusión, distribución y jerarquización de diferentes materias y por tanto de contenidos: el primero con mayor profundización en Teoría Gramatical y Lingüística y el segundo en Teoría y Estética literaria.

Sin embargo, y más allá de la especificidad de los contenidos de cada profesorado, la formación docente se ha caracterizado por el énfasis en la articulación contenidos- prácticas .

En la actualidad existe un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) que incluye cuatro cursos teóricos de didáctica con su correlativa práctica en las aulas en los tres últimos años de formación inicial.

En el caso de literatura, se trata de una didáctica específica que centra su atención en las prácticas contextualizadas en las instituciones educativas del Consejo de Educación Secundaria.

En este trabajo nos proponemos describir y analizar los cuatro cursos teóricos de didáctica indagando en las concepciones que se evidencian acerca de “saber literario” y “enseñanza de la literatura”.

Para ello, trabajaremos con nociones de Pozuelo Ivancos, Chartier y Foucault (en relación al “saber literario”) y de Bombini y Colomer para significar “enseñanza de la literatura”

Por otra parte, intentaremos reconocer las estrategias y dispositivos implementados por los profesores de didáctica de literatura para articular estas concepciones teóricas con las necesidades emergentes de los estudiantes a partir de sus experiencias en las prácticas áulicas .

Finalmente, realizaremos una reflexión evaluativa sobre estos aspectos, contenidos teóricos y modalidades que llevan adelante los profesores de didáctica de literatura para articular el eje central de la formación inicial: la teoría y la práctica.

Palabras claves: didáctica-literatura- teoría-prácticas-Uruguay

Introducción

La creación del Instituto de Profesores Artigas data del 2 de julio de 1949, su primer plan de estudios fue aprobado el 11 de julio de 1950 y el criterio de su organización ha definido su identidad institucional hasta el presente, así lo afirmaba el Dr Antonio Grompone (1952:32) :

Una adaptación de cualquier tipo de organización a nuestro medio sería un trasplante sin eficacia. La discusión misma sobre el tipo ideal, significaría prescindir de nuestra realidad. Se ha impuesto en nuestro país un procedimiento que debe tomarse como

eje de la organización: la práctica docente (...) En la especialización se deben considerar dos aspectos: los conocimientos de la asignatura y la organización de esos contenidos.

Estas afirmaciones revelan que desde sus orígenes la formación docente específica en Uruguay se centró en el binomio contenidos-prácticas tal como se aclara en las siguientes instrucciones:

En todos los cursos de Literatura se trabajará sobre textos directos,(...) en los cursos de Literatura, sin perjuicio del estudio de las características literarias del período y de considerar la evolución de sus modos y escuelas, se elegirán autores representativos y obras significativas como unidades de trabajo.(Grompone, 1952:103)

A partir de estos antecedentes y siguiendo la evolución de las diferentes disciplinas afirmamos que el correlato formación teórica y práctica docente se sustenta hoy en la disciplina denominada didáctica.

Al respecto partimos de la afirmación de Camilloni: “La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su sentido empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento ” (1996:39)

Siguiendo el desarrollo de las concepciones sobre la didáctica, nos encontramos con una distinción que ha generado debates: didáctica general y didácticas específicas.

Al decir de Álvarez Méndez, cuando hablamos de didáctica general lo hacemos pensando en una “virtualidad global”, de ella surge la necesidad de la aplicación de la llamada teoría de la enseñanza a di-

versas áreas curriculares concretas poniendo de relieve y enfatizando en los contenidos. De esta forma distingue tres componentes fundantes de la llamada didáctica específica: un componente epistemológico, uno didáctico curricular y otro práctico .

Por otra parte ,compartimos las concepciones de Edith Litwin quien caracteriza didáctica y prácticas de enseñanza de la siguiente manera :

Entendemos a la didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio- históricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, qué entendemos por prácticas de enseñanza (...) Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones .(1996: 94-95)

El Plan 2008 ofrece cuatro cursos de didáctica: Introducción a la didáctica, didáctica I, didáctica II y didáctica III .

Cada uno de ellos con sus objetivos específicos que apuestan a instalar un espiral reflexivo que se focaliza en los siguientes núcleos: la literatura en el currículum y las diferentes formas de “leer “literatura, el canon literario, el lugar de la teoría literaria, la metodología y las estrategias de trabajo en el aula, y la evaluación. .

Se parte de un curso introductorio sin correlato en la práctica, y dos cursos teóricos que acompañan el proceso de inmersión en ella, que se cumplen junto a un profesor adscriptor (tutor) y un curso final de inmersión al trabajo en las instituciones que corona los anteriores .

Objetivos y definiciones preliminares

Consideramos oportuno y pertinente describir y analizar estos cuatro programas para identificar las concepciones teóricas que se explicitan acerca de "saber literario" y "enseñanza de la literatura" en ellos.

El tema de las concepciones ha sido estudiado por variados autores, tal el caso de Daponte (1994: 2) quien cita a Thompson (1992: 130) que las define como: "Una estructura mental general abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias y gustos de los individuos."

Pozuelo Ivancos (1994) realiza un interesante recorrido por las concepciones de la teoría literaria de los siglos SXIX y XX, que influye en lo que se considera literatura y por ende en las concepciones acerca de los "*saberes literarios*", que sintetiza en dos tensiones dialécticas, una relacionada con la especificidad / universalidad y otra que define como la lucha entre el esencialismo metafísico y el funcionalismo pragmatista., que sintetiza de la siguiente forma :

Los esencialistas continúan ligados a la cuestión metafísica que se formula con la pregunta: ¿Qué es literatura? ¿Qué cualidades poseen las obras literarias? Frente a ellos, los que hemos convenido en llamar pragmatistas se resisten a admitir la existencia de la literatura como una esencia, un hecho, y prefieren vincularla al discurso teórico que la define y nombra. La pregunta que estos segundos formulan es: ¿A qué llamamos literatura?, y su respuesta tiende a dirimir la cuestión no en las pretendidas propiedades intrínsecas o inherentes de los textos literarios, sino en el modo cómo la sociedad y las gentes se relacionan con lo escrito. Para estos últimos la literatura es una práctica social cuya

delimitación misma de otras prácticas de escritura y/o lectura no depende de categorizaciones metafísicas ni ontológicas, sino históricas, funcionales, ideológicas y axiológicas. (1994:71).

En la actualidad, existe una corriente que concibe a la literatura como una forma de conocimiento del hombre a través de diferentes épocas y escenarios acercando la disciplina a los estudios culturales y antropológicos, vertientes que influyen cada día más en la Teoría literaria actual.

Por otra parte, nos interesa señalar que :

La lectura también tiene una historia (y una sociología)y que el significado de los textos depende de las capacidades, las convenciones y las prácticas de lectura propias de las comunidades que constituyen en la sincronía o la diacronía, sus diferentes públicos. De modo que la " sociología de los textos" entendida a la manera de D.F. Mc Kenzie, tiene como punto de partida el estudio de las modalidades de publicación, diseminación y apropiación de los textos, ya que considera " el mundo del texto "como un mundo de objetos y performances y " el mundo del lector" como el de la comunidad de interpretación " a la cual pertenece y que es definida por un mismo conjunto de competencias, normas y usos. (Chartier, 2007: 55)

Conviene mencionar que otras manifestaciones simbólicas y textuales como el cine, el hipertexto, la literatura en red, redefinen" el mundo del texto " y " el mundo del lector" y también a la comunidad de interpretación mencionadas por Chartier. .

Estas cuestiones que son constitutivas de la formación específica del profesor de literatura lo interpelan en su postura epistemológica e influyen al momento de la transposición didáctica en el aula.

La enseñanza de la literatura es el otro núcleo de interés en nuestro trabajo.

Al respecto, ya en 1991 Teresa Colomer se refería a una educación literaria, más que a la enseñanza de la literatura: “ (...) Podemos convenir en la necesidad de una educación literaria en la escuela básica, que desde el punto de vista de la recepción, debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (1991: 26)

En otro escenario, Bombini cuestiona las prácticas de lectura y escritura validadas curricularmente en el aula y consideradas como contenidos de enseñanza: “Estas prácticas definidas en algunas propuestas como “quehaceres del lector” y “quehaceres del escritor” suscitan una serie de preguntas polémicas sobre la que es necesario indagar ¿qué significa desde el punto de vista de lo que entendemos como conocimiento escolar definir a las prácticas o a los “quehaceres “como contenidos de enseñanza ? (...) (2006:58) .

Descripción y breve análisis de los programas teóricos de didáctica

El programa de Introducción a la didáctica de literatura, el único curso que no tiene correlato en la práctica, presenta cuatro unidades: *Literatura y Educación*, que enfatiza en la integración de los contenidos de las asignaturas del Núcleo Profesional Común, y que apuesta a “ Crear una impronta al inicio de la carrera: el conocimiento adquirido es conocimiento enseñable e integrado a esta condición.” (2008.2)

Explicita una serie de puntos que podemos sintetizar en los siguientes focos de interés :

- La literatura como práctica cultural creadora de imaginarios.

- Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la enseñanza de la literatura .
- Corpus de textos literarios en los planes de enseñanza. Concepto de canon hegemónico: sus determinantes estructurales y coyunturales.
- Análisis de los factores que definen los contenidos de la enseñanza literaria. Criterios de selección y predominio en diferentes sistemas educativos de referencia.
- La “cuestión” Literatura / Idioma Español (un modelo original), su especificidad en nuestro medio. Otros modelos curriculares. Problemas, debates y perspectivas .

La segunda unidad se denomina *Literatura y didáctica* y se propone “Facilitar la resignificación de los saberes que se irán adquiriendo en la disciplina desde la perspectiva didáctica y ofrecer un marco teórico amplio y diverso que aporte herramientas imprescindibles para la futura sistematización documentada de las prácticas áulicas que realicen los estudiantes en 2º, 3º y 4º año.”(2008:4)

Se enfatiza en las relaciones entre didáctica y teoría literaria: “Marcos teóricos conceptuales para el abordaje del texto literario como “contenido educativo”.

La ligazón profunda entre práctica, objeto, sujetos del aula y opciones metodológicas :

“ (...) La práctica áulica como fuente de toda construcción Teórico/metodológica y al mismo tiempo destino de su producción.” (2008:6)

La tercera unidad *Literatura y Metodología de enseñanza* plantea como objetivo :” Que asuman el deslinde entre enseñanza y aprendizaje como actividades autónomas aunque interrelacionadas en el sistema didáctico” (2008:7)

Se explicitan los siguientes ejes fundamentales :

- El proyecto de clase como construcción metodológica situacional .
- La planificación como una de las dimensiones de la enseñanza ,el diálogo pedagógico, el sistema interrogativo, la”pregunta didáctica”:naturaleza, funciones y problemas de formulación.
- Evaluación del aprendizaje literario .

La cuarta unidad apunta a *la Literatura en las instituciones y al ejercicio de la profesión*, se centra en la contextualización del ejercicio profesional, normativa, ética, deberes y derechos del estudiante en situación de práctica.

Se trata de un curso teórico que transita por diferentes tópicos que se proponen la presentación de las cuestiones fundantes de la didáctica de la literatura que se irán desarrollando y profundizando en los cursos siguientes en relación a la práctica.

Dejamos constancia que estos cursos introductorios anuales de dos horas semanales, sin correlato en las prácticas, han sido muy debatidos, sin embargo se han justificado o (...) Por la necesidad de instalar un “espiral reflexivo” acerca de la práctica, que genera cierta superposición de los temas teóricos a abordar y ello provoca algunos vacíos y seguro desorden en la asimilación de conocimientos (...)” (2008:1)

Es importante señalar que tal como se afirma en la fundamentación de los programas sucesivos, de tres (didáctica I y II) y cuatro horas semanales (didáctica III) con correlato en la práctica: “Los contenidos propuestos para el programa de Introducción a la didáctica constituyen el corpus de cuestiones que se volverá a desarrollar, en forma progresiva, y con la densidad correspondiente a la evolución, en cada curso” (2008 :1)

El programa de didáctica I presenta cuatro centros de interés :

- Reflexión teórico- práctica sobre el rol docente
- La situación de clase (progresivamente el estudiante iniciará su práctica en un grupo todo el año con un profesor adscriptor o tutor y será supervisado y evaluado por el profesor de didáctica del instituto de formación inicial)
- La planificación de cada clase dada por el practicante supervisado por el profesor adscriptor o tutor
- Aspectos metodológicos específicos

El programa de didáctica II mientras tanto plantea los siguientes ejes temáticos :

- Propuestas de enseñanza de la literatura
- Concepciones de enseñanza aprendizaje de la literatura
- Diversidad de estrategias metodológicas
- Manejo de la intertextualidad
- Reflexión crítica profunda sobre la condición del evaluador
- Planificación de una unidad didáctica (entre doce y veinte horas de clase), que estará íntegramente a cargo del estu-

dian­te en el grupo del profesor adscriptor (tutor) y orientado por éste en la cual realiza la práctica durante todo el año lectivo en el cual será supervisado y evaluado por el profesor de didáctica del instituto de formación inicial

El programa de didáctica III distingue los siguientes focos de interés :

- La transposición didáctica en literatura
- Historia disciplinaria y teorías epistemológicas en literatura
- Refinamiento y profundización de todos los tópicos antes ensayados
- Especial atención a la conducción de clase
- Diseño, planificación e instrumentación de un curso completo en el cual el practicante ya es profesor titular con grupo propio a su cargo en Educación Secundaria (sin orientación de profesor adscriptor o tutor sí supervisado por el profesor de didáctica del instituto de formación inicial)
- La evaluación como práctica compleja
- Investigación en didáctica y literatura

Los cursos teóricos de didáctica descriptos desarrollan a lo largo de los cuatro años de formación inicial del profesor de literatura una serie de tópicos que se repiten y retoman con diferente profundización de acuerdo a su relación con el proceso formativo de la práctica .

En relación a los “saberes literarios” encontramos fuerte interés en :

- La dimensión epistemológica y su relación con la Teoría literaria (¿Qué es la literatura ? ¿Qué hace “ literario ” un texto?, ¿Qué caracteriza a la lectura literaria?)
- La constitución del canon: los saberes como prácticas culturales, la investigación teórica y desde las prácticas como productora de conocimiento.
- El texto como contenido educativo .

En relación a la enseñanza de la literatura los focos de interés se centran en :

- La construcción del rol docente (modelo o perfil)
- La planificación (de clase, de unidad, de curso, en orden ascendente y en relación a las prácticas)
- La transposición didáctica de contenidos, los enfoques, la metodología y las estrategias de enseñanza contextualizadas en los cursos de Educación Secundaria y desde la complejidad del aula de práctica
- La evaluación de aprendizajes literarios

Por tanto, podemos afirmar que en la formación inicial del profesor de Literatura es de particular importancia y valor ofrecer concepciones y marcos teóricos para la acción que profundicen en el acontecimiento discursivo literario como objeto estético y paralelamente resignifiquen el aprendizaje literario y el diálogo cultural como objeto primordial de la enseñanza.

En este marco la didáctica se plantea como objetivo incentivar el contacto con diferentes corrientes de pensamiento ,contextos, ideologías, concepciones acerca del conocimiento y del corpus de análisis literario, de los procesos de enseñanza –aprendizaje como bagaje teórico para la práctica y fundamentalmente como acompañamiento en un trayecto formativo que genera subjetividad e identidad aportando a clarificar roles desde una auténtica reflexión y construcción profesional

Cuando las experiencias de la práctica irrumpen en el teórico de didáctica

Los cursos teóricos son cursos anuales que desarrollan las unidades descritas y que guardan relación directa con el proceso de inmersión en las prácticas áulicas de los estudiantes en Educación Secundaria.

De hecho en estos cursos se coordinan las visitas del profesor de didáctica al aula del profesor adscriptor (tutor) en el cual el estudiante realiza las prácticas, para su supervisión, y constituye desde el punto de vista de la evaluación un curso integral que considera en la calificación final el desempeño del estudiante en ambas instancias .

Nos preguntamos cuáles son las temáticas que impactan en el estudiante a partir de su experiencia como practicante en el aula y de qué manera atendiendo (o no) a estos temas y emergentes los profesores de didáctica relacionan los programas teóricos con la práctica en el desarrollo de sus cursos.

Con el objetivo de ilustrar algunas de estas situaciones hemos tomado como ejemplo testimonios de estudiantes y profesores de didáctica de literatura, que hemos valorado como relevantes y oportunos.

tunos para nuestro análisis, sólo a efectos de ejemplificación y no con propósitos de generalización ni de categorización .

En el primer año de práctica la asunción del rol, las primeras planificaciones y la transposición didáctica son los temas de mayor interés para los estudiantes :° *Ser profesora en el liceo y seguir siendo estudiante acá (en el Instituto) me acerca a ellos, pero me preocupa cómo me ven (...) casi me muero cuando me pidieron que les explicara la consigna de un trabajo en equipo que propuso la profesora adscriptora y me llamaron profe, ahí sentí que me estaban dando mi lugar”.*

Este testimonio nos presenta uno de los ejes fundamentales de este curso que se relaciona con la asunción del rol y la construcción de identidad profesional .

Sin embargo, una profesora de didáctica efectiva con quince años de experiencia que es responsable del curso de didáctica I afirma al respecto: ° *En ocasiones el curso teórico se interrumpe por cuestiones que ellos (los estudiantes) manifiestan, por ejemplo cómo se sienten frente a los alumnos del liceo, en general yo no doy espacio a estos temas, el teórico de didáctica no es un diván, ellos deben iniciar ese proceso interno pero mi clase no es una terapia”*

En el segundo curso, en el cual el estudiante debe desarrollar y evaluar una unidad completa, las preocupaciones se centran en otros aspectos: ° *Tengo temor de atender demasiado mi planificación para lograr el enfoque de la profesora adscriptora y no ser yo misma....(...) corregir y poner notas me aterra °*

Una profesora de didáctica II mientras tanto afirma que el bagaje teórico es fundamental pero que :° *Trabajar en la planificación y evaluación de la unidad debe ser una tarea coordinada por el profesor adscriptor (tutor), yo sólo propongo, ellos realizan su trabajo en contexto”*

En didáctica III, los desafíos de trabajar en forma autónoma en su propio grupo (sin profesor adscriptor) trae aparejado grandes desafíos, como la planificación anual, evaluación, deberes administrativos e inmersión en el trabajo institucional que moviliza al profesor practicante :*“ El tiempo de clase, las decisiones sobre qué jerarquizar y qué no, mantener la motivación y que ellos participen me consume”*

Una profesora de didáctica III señala:*“ Mi clase se ha transformado en un taller de emergentes, todos comentan su semana, comparten, intercambian, sólo integro aspectos del teórico para reflexionar sobre sus propios problemas emergentes, en realidad, es una modalidad de trabajo que se ha ido imponiendo en los últimos tiempos ”.*

Articulación entre teoría y práctica

Hemos descripto y analizado brevemente las concepciones acerca de los “saberes literarios” y la “enseñanza de la literatura ”en los programas teóricos de didáctica de los cuatro cursos de la formación inicial en literatura.

Hemos indagado en las necesidades que explicitan los estudiantes a partir de sus experiencias prácticas en los cursos de didáctica, así como en las posturas de los profesores de didáctica en cada curso.

La teoría y la práctica se encuentran articuladas en los ejes de interés de cada curso, concebido como un “ espiral reflexivo” que acompaña los objetivos y el perfil de egreso en cada uno de ellos.

Los testimonios, sin embargo, nos hacen reflexionar acerca de los enfoques y metodologías de trabajo en cada curso .

Las necesidades emergentes de la práctica no siempre se acompañan con los contenidos teóricos del programa y cada profesor parece “ seguir su propio librito ”al respecto.

Esto es, no se han identificado estrategias metodológicas específicas que atiendan las necesidades formativas emergentes de los contextos reales en los que se realiza la práctica, y por tanto estos aspectos son, en el mejor de los casos, tratados y atendidos por el profesor adscriptor o tutor .

Al respecto señalamos la necesidad de mayor coordinación de trabajo desde la tríada profesor de didáctica- practicante- profesor adscriptor o tutor, en temas tan cruciales como la creación del conocimiento docente y la identidad profesional.

Porlán y Rivero distinguen en el saber característico de los profesores un saber dominante, o existente y uno deseable, describen una investigación acerca de la naturaleza de ese conocimiento, sus fuentes, su organización y su evolución.

En este sentido al referirse a la primera dimensión, el conocimiento dominante, distinguen cuatro tipos de conocimiento: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas o guiones de acción y las teorías implícitas (Porlán y Rivero,1998:62) que han sintetizado de la siguiente manera :

Por tanto, la cantidad y calidad de interacciones que se dan entre estos saberes condicionan la potencialidad de los esquemas de significados de los profesores y de las teorías prácticas de la profesión. Es decir, son las interacciones, en este caso epistemológicas y cognitivas, las que, como en cualquier otro sistema complejo, determinan las cualidades del saber práctico profesional (Porlán y Rivero, 1998: 64)

Por otra parte, la identidad profesional, término muy debatido en el ámbito docente, debe considerarse como una construcción

subjetiva personal y una construcción social (Bolívar, 2007) que se va desarrollando en el transcurso de la formación inicial y de toda la trayectoria docente: "La identidad es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) donde los valores personales y profesionales, están en el núcleo, que a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesor afronta su trabajo (2007: 13) ", de ahí la importancia de su consideración como rasgo específico en la didáctica de cada especialidad.

Este proceso, incluye el reconocimiento de su propia identidad y a la vez la relación con los saberes específicos de su especialidad, con especial énfasis en las prácticas pedagógicas.

He aquí la trascendencia del trabajo sobre estos dos ejes, apenas presentados, en el caso de Uruguay articulando la teoría y la práctica y redefiniendo los roles de profesor de didáctica y profesor adscriptor o tutor .

Bibliografía

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Entender la didáctica, entender el currículo*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- Bolívar, Antonio (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*. Estudios sobre Educación. N° 12. pp 13-30. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal
- Camilloni, Alicia (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós

- Colomer, Teresa (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Comunicación, Lenguaje y Educación 9, 21-31. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chartier, Roger (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, Gedisa
- Da Ponte, José Pedro (1994). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros*. (Documento WWW). Recuperado: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc
- Foucault, Michel(1991). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI Editores.
- Grompone, Antonio María (1952). *Formación de profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo, Enseñanza Secundaria - IPA.
- Litwin, Edith (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós
- Pozuelo Ivancos, José María (1994). *La teoría literaria en el SXX*. En D. Villanueva (Coord) Curso de teoría de la literatura. Buenos Aires, Taurus. Alfaguara.
- Plan 2008 Sistema Único de Formación Docente. Programas de introducción a la didáctica, didáctica I,II y III de literatura. (Documento www) Recuperado: En http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/literatura/primer/introd_didact.pdf
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/literatura/didact_I_II_II.pdf
- Porlán, .Rafael y Rivero, A na (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada Editores

CAPÍTULOS

**MARCOS TEÓRICOS
Y SUS PERSPECTIVAS EN LA
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS
Y LAS LITERATURAS**

Un estudio sobre la enseñanza del lenguaje oral: posibilidades a través del modelaje del género periodístico “gran reportaje”

Juliana Bacan Zani - julianabzani@ig.com.br

Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – SP - Brasil

Luzia Bueno – luzia_bueno@uol.com.br

Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – SP - Brasil

Resumen

Este artículo tiene como finalidad presentar los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Pos-graduación Stricto Sensu en Educación – Maestría en la Universidad de São Francisco y financiada por la institución CAPES. La investigación titulada: La enseñanza del lenguaje oral: para modelar el género periodístico “Gran Reportaje”, tuvo como objetivo principal identificar las características que definen el género periodístico “Gran Reportaje”, con el fin de elaborar un modelo didáctico que pueda guiar la acción del profesor en la elaboración de secuencias didácticas, para la enseñanza de géneros orales en el contexto escolar. Para la implementación de esta investigación, se utilizó el modelo de análisis de textos de la Interacción Sociodiscursiva desarrollada por Bronckart (2004, 2009), la propuesta de enseñanza de géneros por medio de la construcción de modelo didáctico y secuencia didáctica de Schneuwly & Dolz (1998, 2004). Las características identificadas a partir de los resultados obtenidos, pueden proporcionar a los profesores la posibilidad de apropiarse de conocimientos sobre el género en sí, lo que les permite intervenir didácticamente, llevando a los alumnos a

comprender, dominar y apropiarse de conocimientos, desarrollando y ampliando sus capacidades de lenguaje.

Palabras claves: géneros de textos orales, modelo didáctico, interacción sociodiscursiva.

Introducción

Este artículo tiene como finalidad presentar los resultados de una investigación desarrollada en el Programa de Pos-Graduación *Strictu Sensu* en Educación – Maestría en la Universidad de São Francisco y financiada por la Institución CAPES. La investigación, titulada *La enseñanza del leguaje oral: para un modelaje del género periodístico “gran reportaje”*, tuvo como objetivo principal identificar las características que definen el género periodístico Gran Reportaje con el fin de elaborar un modelo didáctico que pueda guiar la acción del profesor en la elaboración de secuencias didácticas, para la enseñanza de géneros orales en contexto escolar.

El género periodístico gran reportaje consiste en la composición en forma de video o película, con un grupo de informaciones sobre un evento en particular de la actualidad o un fenómeno de la sociedad, tratando asuntos de varias facetas con profundidad. Son ejemplos de este género programas como: “Globo Repórter” de la emisora Globo y “Câmera Record” de la emisora “Record” de la televisión brasileña.

Esta investigación se inscribe dentro de los temas estudiados por el grupo de investigación en el que participamos: Grupo ALTER-AGE/CNPQ, que es coordinado por las profesoras Eliane Gouvêa Lousada (USP) y Luzia Bueno (USF).

Para efectuar la investigación, utilizamos como base teórica el modelo de análisis de textos de la Interacción Sociodiscursiva - ISD, desa-

rollado por Bronckart (2004, 2009), y la propuesta de enseñanza de géneros por medio de la construcción de modelo didáctico y secuencia didáctica de Schneuwly & Dolz (1998, 2004), autores que pertenecen a la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra y nos permitió constatar que el género periodístico Gran Reportaje es muy complejo, por lo que se necesita hacer primero un levantamiento de sus características, tomándolo como género de referencia, para después convertirlo en un modelo.

En este artículo presentamos el resultado alcanzado en la investigación desarrollada en el programa de maestría organizado en cuatro sesiones. En la primera exploramos los géneros orales y el ISD. En la segunda, se expone un resumen de un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje señalando sus características. En la tercera sesión se presenta una guía para la elaboración de secuencias didácticas y por último, recomendaciones y comentarios finales.

1. Los géneros orales y el ISD

El niño cuando entra a la escuela, ya tiene un dominio muy bueno de lo oral, conociendo varios géneros orales de lo cotidiano. Esto sucede por las conversaciones con los familiares, que cuentan vivencias, discuten problemas, piden informaciones. Pero hay varios géneros orales que el niño desconoce. Por tanto, la institución escolar debe trabajar las situaciones de comunicación oral presentes en el día a día de los estudiantes, ampliando para géneros de comunicación pública formal, como entrevistas, debates, seminarios, entre otros.

De esta forma, y según propone Dolz y Schneuwly (2004, p. 15), “el papel de la escuela es llevar a los estudiantes a superar las formas de

producción oral cotidianas para confrontarlos con otras formas más institucionales, que son reguladas parcialmente por restricciones exteriores”. Se supone que estas formas son más difíciles de aprender sin la intervención didáctica que ayuda a los estudiantes a actuar e interactuar en diferentes situaciones de comunicación.

Los géneros textuales orales y escritos, según Schneuwly (2014), suelen ser entendidos como “complejos y heterogéneos [...], productos socio-históricos, definibles empíricamente, además de ser herramientas semióticas para la acción del lenguaje” (SCHNEUWLY, 2004, p. 136). Volviendo a la tesis del ISD de que el desarrollo del pensamiento consciente humano se produce a través del lenguaje, más precisamente, a través de las prácticas del lenguaje y que la enseñanza ejerce un papel importante para el desarrollo humano, Dolz e Schneuwly (2004) proponen una enseñanza dirigida a esas prácticas del lenguaje que se realizan en textos organizados por géneros. Esta propuesta se centraliza en la cuestión de que la enseñanza de estas prácticas permite el desarrollo de las competencias lingüísticas en las personas, o sea, la capacidad de actuar con el lenguaje en diferentes prácticas sociales.

Para Bronckart (2009), somos confrontados con un universo de textos, organizados por géneros, que se encuentran siempre en procesos de modificación. Nuestro contacto con los géneros textuales a lo largo de nuestra historia hace con que hayamos construido un conocimiento intuitivo de la reglas y de las propiedades de esos géneros, incluso de forma inconsciente (MACHADO, 2009B). Según Bronckart (2009), el texto es una producción verbal, ya sea oral o escrita, de manera empírica situada en un determinado contexto que presenta diferentes formas y tamaños, pero al mismo tiempo presenta características comunes, las

cuales se manifiestan en una relación de interdependencia con el contexto inmediato de producción.

El ISD parte de la suposición de que la enseñanza sistemática de una lengua tiene que enfocarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas, y tanto el Modelo Didáctico como la secuencia didáctica, son herramientas significativas para subsidiar la construcción de un conocimiento que nos puede posibilitar un trabajo significativo con los géneros en las aulas.

El modelo didáctico es construido después del levantamiento de las características de los textos pertenecientes a un determinado género, y se considera como la descripción de las características que se enseñan de este. Por lo tanto, el modelo didáctico es una de las etapas importantes y necesarias para la realización de la intervención didáctica. Esta intervención es la realización de un conjunto de actividades sistemáticamente organizadas, en torno de un género textual oral o escrito, con el objetivo de proporcionar al aprendiz el desarrollo de las capacidades para actuar con y por medio del lenguaje, lo que es denominado como secuencia didáctica – SD, que según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p.97), tiene la finalidad de “ayudar al estudiante a dominar mejor un género de texto, que le permite escribir o hablar de una manera más adecuada en un determinada situación de comunicación”.

Para la enseñanza de los géneros orales, siguiendo las suposiciones de Dolz y Schneuwly (2004), primero se debe construir un modelo didáctico del género, o sea, un levantamiento de sus características en el nivel del contexto de producción, de la organización textual, del lenguaje y de los medios no lingüísticos. Esto debe hacerse para que posteriormente podamos enseñar al estudiante en

qué situaciones podrán usar ese género, cómo estructurarlo, cuál lenguaje y postura utilizar, o sea, podremos llevarlo a desarrollar las capacidades lingüísticas y las capacidades no verbales que él va a necesitar para participar plenamente de las situaciones comunicativas. Es válido resaltar que los medios no lingüísticos son recursos que hacen parte solamente del discurso oral.

De esta forma, al analizar los textos de cada género es posible apoyarse en las contribuciones de la Interacción Sociodiscursiva de Bronckart (1999, 2006, 2008) al observar algunos elementos para la identificación de los géneros, que también están delineados en el modelo de producción de texto propuesto por Bronckart (2009), y que consiste en el análisis del contexto de producción y de la arquitectura interna del texto.

Estos criterios definidos anteriormente posibilitaron en nuestra investigación (ZANI, 2013) un mejor reconocimiento de la situación de la producción de textos (quién habla, para quién, con qué objetivo, en qué lugar social, sobre qué tema), de los aspectos discursivos (plano global del tema, tipos de discursos, secuencias eventuales) de los aspectos lingüísticos-discursivos (cohesión nominal y verbal, conexión, modelización y voces). Sin embargo, en el tratamiento de los géneros orales notamos la necesidad de complementar dicho cuadro, ya que este nos parece más adecuado para el análisis de textos escritos, y no es suficiente para algunos aspectos que son característicos del lenguaje oral.

Posteriormente, al cuadro del modelo de análisis de textos propuesto por Bronckart (1999, 2006, 2008), le añadimos en los mecanismos de textualización, las características del análisis de la conversación propuestas por Koch (2007, 2012) y Macuschi (2003). Después del análisis

de los aspectos lingüísticos, adicionamos el análisis de los aspectos no verbales propuesto por Dolz & Schneuwly (2004).

De esta forma, y basándonos en los trabajos de Bronckart sobre la Interacción Sociodiscursiva y la propuesta de un método de análisis de textos (1999, 2006) y en los trabajos de Dolz & Schneuwly (1998, 2004) sobre la didáctica de géneros textuales, fue posible desarrollar un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje, identificando sus principales características para que después se hagan las secuencias didácticas para trabajar con estudiantes de diferentes años.

Veremos en la próxima sesión, un resumen de un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje”, basado en las investigaciones (ZANI, 2013).

2. Un resumen de un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje.

Antes de comenzar el resumen de un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje, presentaremos rápidamente las elecciones hechas que generaron el cuerpo de la investigación.

Primeramente, buscamos los programas existentes en canales abiertos de televisión, del género periodístico Gran Reportaje. La decisión de escoger en canales abiertos se debe a la facilidad de acceso y por tratarse de un “broadcast”, con el propósito de ofrecer una programación dirigida a todos.

En esta primera etapa buscamos las descripciones de los programas en la literatura, en internet y en los canales de televisión, para verificar si pertenecían al mismo género. Sin embargo, tuvimos

muchas dificultades pues los programas no tenían el género bien definido. Por ejemplo, para “Globo Repórter” encontramos su clasificación como documental o Gran Reportaje, sin embargo, al ver los programas indicados notamos que había características muy diferentes. De esta forma, buscamos en la literatura más informaciones sobre los géneros televisivos y encontramos en Carvalho (2010) y Jaspers (1998), detalles sobre los formatos de los programas, y llegamos a la conclusión de que, entre los indicados solamente dos correspondían al género periodístico Gran Reportaje: “Câmera record” y “Globo Repórter”.

Definimos entonces como cuerpo de nuestra investigación dos programas de diferentes emisoras: “Câmera record” y “Globo Repórter”. Los dos textos utilizados fueron transcritos, analizados y utilizados como género de referencia. Nuestros análisis nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- En relación al contexto de producción, el género periodístico Gran Reportaje es transmitido los viernes en horario de máxima audiencia, lo que permite definir quién es el público alcanzado y cuáles son los objetivos del programa. En relación al emisor del texto, encontramos el periodista que asume el papel de presentador, o sea, el representante del programa; el reportero que tiene la misión de transmitir el contenido seleccionado; los especialistas que traerán más confiabilidad y credibilidad en las informaciones presentadas; y finalmente, los sujetos comunes que presentan sus historias de vida e ilustran el texto presentado. El programa se lleva cabo en dos momentos: una parte de la grabación es dentro del estudio y otra fuera de este, en diferentes lugares según el tema tratado en el programa.

- En la infraestructura, notamos que el tipo de discurso característico que predomina en el programa es el interactivo (el enunciador se envuelve con relación al acto de producción, y quedan evidentes los organizadores lingüísticos espaciales, temporales y las unidades pronominales, así como los tiempos verbales: presente y pretérito perfecto simple del indicativo y perífrasis verbal indicando futuro) y el teórico (el enunciador no se envuelve y tampoco hace referencias a los parámetros físicos de la acción de la situación, y presenta tiempos verbales como: presente y pretérito perfecto simple del indicativo con valor genérico, y pretérito imperfecto del indicativo).

Las secuencias que se repiten en los textos del género periodístico Gran Reportaje son en la forma de esquematizaciones, con la función de informar los acontecimientos de determinado tema y la secuencia dialogal, principalmente en la interacción entre los enunciadores. El programa posee también una organización, con la preocupación de esquematizar el guión, escoger los diferentes enunciadores y el desdoblamiento de los temas en cuatro o cinco bloques, escoger las músicas e imágenes que harán parte del programa y las preguntas que les harán a los entrevistados.

- En relación a los aspectos lingüístico-discursivos percibimos que en relación a la cohesión verbal, hay una mayor incidencia en el tiempo presente, independientemente de los enunciadores. En cuanto a la cohesión nominal, observamos que a la hora de hablar, se presentan cadenas anafóricas pronominales y nominales, principalmente en la organi-

zación del texto del reportero y del periodista, lo que evidencia la preocupación con mantener el texto coherente y menos repetitivo; de esta manera, el tema presentado alcanza su objetivo de manera clara y directa.

Encontramos también la presencia de los marcadores conversacionales, que son específicos de la oralidad y aparecen en el texto del reportero, de los especialistas y de los sujetos comunes. También se nota la presencia de marcadores con finalidades iniciales, mediales y finales de turnos; el uso de frases interrogativas e inserciones ilustrativas; expresiones de acuerdo y vacilaciones.

- Notamos que los enunciadores, principalmente el presentador y el reportero, gozan de la responsabilidad enunciativa por las modelizaciones (principalmente la apreciativa) y de las voces (el presentador usa las diferentes voces que construyen el texto – voz de la propia emisora, voz del reportero y los reporteros toman la responsabilidad enunciativa a través del discurso directo y de sentencias cortas, por medio de su propia voz y de las voces sociales).
- Tratándose de un género oral, específicamente de un género televisivo, en el texto producido actúan simultáneamente, la conversación, el cuerpo, la voz, las imágenes y la música, componiendo de esta forma un lenguaje propio.

La voz, la conversación, el cuerpo, el uso de gestos, las posiciones frente a la cámara son partes que componen el efecto final de la comunicación, permitiendo numerosas posibilidades de demostrar todos los tipos de sentimientos, intensión y deseos.

Después de presentar las características del género periodístico Gran Reportaje que permitió su modelización, trataremos en la próxima sesión algunos posibles encaminamientos para la elaboración de secuencias didácticas.

3. Una ruta para la elaboración de secuencias didácticas.

Para que el género en discusión se concrete son necesarias tres etapas: preparación del programa, grabación y edición. Mientras tanto, en este artículo haremos un recorte y presentaremos solamente la primera etapa: *Preparación del programa*.

En esta etapa es necesario primero establecer cuáles son los principales participantes y sus funciones en la elaboración del programa: Editor jefe, editor de redacción, productor, reportero, operador de audio, departamento de audio, entre otros, según el tipo de programa preparado.

Seguidamente, es necesario enseñar a los estudiantes la utilización de los equipos tecnológicos y establecer quién grabará las entrevistas, las imágenes y audio. Es necesario dar oportunidades para que los alumnos puedan manipular y aprender a utilizar equipos como: cámara de video, grabador, micrófono y otros equipos que contribuyan con la mejor preparación del programa.

Es importante también darle la oportunidad al alumno de escoger los diferentes canales de televisión, pues cada uno tiene una sólida carga cultural que va a influenciar en el producto final. Otro factor que debe ser considerado es la apropiación del formato de estudio del programa, ya que es a través de él que se crea la identidad del programa. Y por último, escoger la categoría para trabajar (aventura, comportamiento, salud, economía), pues es fundamental para atraer al espectador.

De esta manera, en este primer contacto con el género, el profesor va a trabajar con el alumno la situación de la producción, ya que a partir de esta es que se comienza la construcción de un texto. De esta forma, la atención se centraliza en la interpretación del contexto socio-histórico, teniendo en cuenta el contexto físico y de esta manera desarrollando la capacidad de acción, lo que le permite al estudiante reflexionar sobre el contexto de la producción.

También dentro de la preparación del programa, es necesario escoger el tema que se presentará, el periodo de producción, el momento de producción, el público y las fuentes que serán entrevistadas. El profesor podrá explorar actividades en las que los alumnos tendrán que buscar informaciones sobre el tema elegido y definir cuáles son las fuentes más apropiadas para enriquecer la discusión. Notamos que al proporcionar este trabajo también estamos desarrollando la capacidad de acción.

Por último, dentro de la primera fase – preparación del programa– es necesario explorar con los estudiantes la elaboración del guión, para determinar quiénes son los principales emisores del programa (presentador, reportero) y los secundarios (especialistas y sujetos comunes), cuál es el contenido temático y objetivo del programa.

Para la elaboración del guión, es necesario debatir con los estudiantes cómo será realizada la apertura del programa, así como el desdoblamiento del tema; es importante que el estudiante reconozca la organización del texto y el “layout”⁸⁸.

⁸⁸ un borrador, esbozo o proyecto, un trabajo previo que da una idea de cómo será la estructura de un texto dentro del programa.

Después es hora de partir para los diferentes enunciadores que se presentan en el texto, llevando a los estudiantes a ver la diferencia entre las diversas formas de organización del contenido, de acuerdo con los diferentes papeles que se puede asumir ante el texto.

También en la elaboración del guión del programa, es necesario prestar atención a las preguntas que se les harán a los entrevistados (los especialistas o sujetos comunes). Al proporcionar el trabajo con la entrevista, vamos a ofrecerles a los estudiantes un grupo de contribuciones para su aprendizaje: desarrollando habilidades en el entrevistador – en el caso el reportero, de planear y redimensionar preguntas ya hechas en su guión previo – lo que les permite el desarrollo de la velocidad de raciocinio; estimula la flexibilidad de pensamiento, entre otras mejoras de desempeño.

Al asumir el papel de especialista, el enunciador presenta un discurso más teórico, sin implicarse con la situación. Se puede concluir que en esta etapa se desarrolla la capacidad discursiva, lo que le posibilita al estudiante la construcción de sentido a través de las representaciones sobre las características propias del género. También en la elaboración del guión, es posible desarrollar las capacidades lingüística-discursivas según cada enunciador que se encuentra presente en el género tratado.

Otro aspecto importante es hacer que el estudiante tenga dominio de las operaciones que cooperan para la cohesión nominal. De esta manera, es función del profesor explorar actividades en las que haya recurrencia de anáforas pronominales, nominales y el uso de elipses.

También es importante es que el profesor proponga situaciones que contribuyan para el estudiante dominar los elementos organizadores que garantizarán la coherencia temática, sea por medio de

los mecanismos de conexión como por marcadores convencionales que se presentan en el género trabajado. También es necesario retomar cuáles son las diferentes voces que construirán el texto (voces del propio sujeto y voces sociales).

4. Consideraciones Finales

Creemos que las características levantadas del género periodístico Gran Reportaje, partiendo de un género de referencia y la elaboración de un modelo didáctico, pueden dar oportunidades a los profesores de apropiarse de conocimientos sobre el género en sí. Esto les puede permitir a los docentes formas de hacer un trabajo didáctico, sea en un proyecto mayor dentro de la institución escolar o dentro del aula, llevando a los estudiantes a comprender, dominar y apropiarse de conocimientos que puedan ser utilizados en otros contextos de producción textual.

Al construir un modelo didáctico del género periodístico Gran Reportaje, estamos promoviendo el entendimiento sobre cómo funciona el género abordado, lo que provee un mapa conceptual para posibles análisis y adaptaciones de secuencias didácticas. El reconocimiento del género y la construcción de secuencias didácticas por parte de los profesores abren un abanico de posibilidades, lo que permite escoger los objetivos, temas y actividades que promuevan el desarrollo de las capacidades del lenguaje de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

CARVALHO, Alexandre [et al.]. Reportaje en la TV: “como fazer, como produzir, como editar”. São Paulo: Contexto, 2010.

- BRONCKART, Jean-Paul. “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. “O texto e a construção dos sentidos”. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- JESPERS, Jean-Jaques, “Jornalismo televisivo”. Coimbra: Minerva, 1998.
- MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. “O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil”. In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). O ensino e a aprendizagem dos gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de las Letras, 2004.
- ZANI, Juliana Bacan. O Ensino da linguagem Oral: para uma modelização do gênero jornalístico “Grande Reportagem”. Universidad São Francisco, Disertación de maestría, Itatiba, 2013.

El marco teórico de la Lingüística Sistémico Funcional y sus perspectivas en la enseñanza de las lenguas y las literaturas

Ann Montemayor-Borsinger

aborsinger@gmail.com

Departamento de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, UNRN

Instituto Balseiro, UNCuyo

Resumen

Este trabajo examina algunos aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) que pueden ser de particular utilidad en la enseñanza de las lenguas y las literaturas. Uno de ellos es su perspectiva tripartita del lenguaje que codifica aquello que se trata (metafunción ideacional), representa el tipo de interacción involucrada (metafunción interpersonal), y organiza los otros dos significados en un todo coherente (metafunción textual). Desde esta perspectiva analítica y modular se examinará cómo la LSF puede contribuir al análisis del discurso, en particular al análisis de discursos literarios. Otro aspecto de interés son sus propuestas relativas a los conceptos de registro y de género, en relación dialéctica con los contextos de situación y de cultura en los cuales se desarrollan. Otro aspecto más es su visión del lenguaje como una semiótica social que se refleja en procesos dinámicos de construcción de significados por medio de sistemas de opciones orientados tanto por aspectos contextuales como por aspectos textuales. De allí el uso del término sistémico (sistema de opciones) y funcional (las funciones de representación, de interacción y de organización del lenguaje) que se usa para nombrar a esta rama de la lingüística.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional, Funciones del Lenguaje, Contextos de Situación y de Cultura, Lenguaje como Semiótica Social, Lenguaje como Sistema de Opciones.

Introducción

Considerando la perspectiva claramente didáctica de estas Cuartas Jornadas Internacionales es importante recalcar que gran parte de la teoría gramatical conocida como [Gramática Sistémica Funcional](#) (GSF) o [Lingüística Sistémica Funcional](#) (LSF) desarrollados por Michael Halliday desde los años 60 del siglo pasado se originan en su labor como profesor de chino. Vivió tres años en China, donde desarrolló una serie de principios relacionados con la lingüística del chino para su tesis doctoral que presentó en la Universidad de Cambridge. Luego, desarrolló estos principios para su trabajo sobre la gramática y la lingüística inglesa en su *Introduction to Functional Grammar* (1994).

Estos aportes al análisis de lenguas tan diversas como el chino y el inglés, y luego a otros idiomas como el indonesio, el francés, el alemán, y ahora más recientemente el español, se siguen desarrollando dentro de una tradición funcionalista (cf. Martin 2009, Rose y Martin y 2012, Rose 1999). Un punto clave en el desarrollo de la LSF en América Latina fue la traducción al español de un libro de Halliday que había salido en 1978, *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Lo publicó el Fondo de Cultura Económica (FCE) en 1981 con el título *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* en su colección de Obras de Sociología, precisamente por este hincapié en el lenguaje como una semiótica social, donde se considera al lé-

xico y la gramática en términos de sus usos para crear significados, siempre considerando textos en contextos (Eggins y Martin 2003, Manfredi 2008). No es una visión prescriptiva, sino una visión que busca entender cómo y porqué se construyen los textos que nos rodean cotidianamente. Constituye una herramienta teórica poderosa para investigar textos en sus contextos de producción y de uso.

La LSF no se ha limitado al análisis de distintos idiomas. Su influencia ha sido importante en el desarrollo de programas de lecto-escritura para estudiantes de todo nivel, desde la primaria hasta niveles universitarios en contextos específicos (cf. Christie y Derewianka 2008, Rose y Martin 2012). También se ha aplicado a la generación computarizada de textos, y usado como fundamento para el análisis crítico del discurso (cf. Fairclough 2010). Otro ejemplo de una aplicación reciente de la LSF ha sido el diagnóstico y terapia de patologías relacionadas con el habla.

Como lo acabamos de mencionar, una hipótesis principal acerca del lenguaje es que constituye una semiótica social. La función del lenguaje es crear significados que codifican aquello que se trata (significados ideacionales) y el tipo de interacción involucrada (significados interpersonales). Una tercera veta de significados organiza los otros dos en un todo coherente (significados textuales). Estos significados están influenciados por los contextos sociales y culturales en los cuales se desarrollan (Martin y Rose 2008). El uso del lenguaje implica un proceso constante de construcción de significados por medio de sistemas de opciones orientadas tanto por aspectos contextuales como por aspectos textuales (Fontaine et al. 2013, O'Grady et al. 2013). De allí el uso del término sistémico (sistema de

opciones) y funcional (las funciones del lenguaje como semiótica social) que se usa para nombrar a esta rama de la lingüística.

La gramática tripartita de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF)

La LSF busca mostrar cómo la estructura léxico-gramatical de los textos está influida por características del contexto en el cual se producen. El 'contexto' se entiende aquí como el contexto social en el cual se produce un texto. En términos más precisos, para la LSF los textos siempre ocurren en un contexto social más general, el contexto de cultura, similar al concepto de 'experiencia y saber del género humano' (Firbas 1992) que engloba a uno más particular, el contexto de situación, similar a la 'experiencia y saber de los interlocutores' (idem). El contexto de cultura incluye las actividades más comunes en determinada cultura, como por ejemplo formas de tratamiento entre personas, particularidades en la educación, etc. Se puede visualizar como la suma de todos los significados que pueden expresarse en una cultura determinada (Martin 2002, Eggins 2004).

Dado el contexto de cultura, los hablantes usan la lengua en contextos más específicos, los denominados contextos de situación. En particular Halliday (1982), al examinar la relación existente entre el contexto de situación y el texto, sugiere que hay tres variables contextuales relevantes que juntas influyen en lo que se denomina la variedad funcional o registro de un texto. La primera variable contextual es la del Campo, es decir qué está pasando, si estamos hablando de fútbol o de teoría cuántica, o de recetas de cocina. La segunda es la de Tenor, es decir quiénes toman parte, su distancia social, su nivel de familiaridad. La tercera es la de Modo, pero Modo

en el sentido del Medio de comunicación utilizado, es decir si lo que se dice o se escribe se transmite de manera oral o escrita, y de manera formal o informal. La hipótesis es que la variable Campo influye en significados ideacionales, que brindan distintas posibilidades de representar el mundo según los participantes, los tipos de verbos y las circunstancias elegidos (lo experiencial) y de combinar estas representaciones en estructuras de coordinación, dependencia, proyección o expansión (lo lógico). De igual manera la variable Tenor influye en significados interpersonales que brindan distintas posibilidades de intercambiar estas representaciones según los interlocutores involucrados, y la variable Modo/Medio en significados textuales que brindan distintas posibilidades de habilitar significados ideacionales e interpersonales para crear textos relevantes.

La Lingüística Sistémico Funcional se refiere a los significados ideacionales, interpersonales y textuales que configuran a todo texto como a tres ‘metafunciones’, que simultáneamente, y aquí la palabra simultáneamente es importante,

- construyen un modelo de la experiencia (lo ideacional - experiencial + lógico)
- representan interacciones sociales (lo interpersonal)
- crean textos relevantes (lo textual).

Cada metafunción tiene un tipo preferido de estructura léxico-gramatical, como lo muestra el esquema que se presenta a continuación (adaptado de Halliday y Matthiessen 2004:61):

Metafunción	Tipo de significado	Condición en la cláusula	Tipo preferido de estructura
Experiencial	construir un modelo de experiencia	cláusula como representación	segmentada en la estructura de Transitividad por tipo de participante, de verbo y de circunstancial elegidos.
Interpersonal	representar interacciones sociales	cláusula como intercambio	prosódica con las distintas prosodias del imperativo, del declarativo etc. plasmadas por medio de diferentes estructuras de modo imperativo, modo indicativo, modo interrogativo, etc.
Textual	crear un texto relevante	cláusula como mensaje	culminativa, por medio de diferentes estructuras de Tema, el punto de partida del mensaje, y Rema, la noticia.
Lógica	construir relaciones lógicas	(por encima de la cláusula)	iterativa por medio de la coordinación, la subordinación, la expansión y la proyección.

En este esquema se presenta la metafunción “lógica” aparte. Lo que la hace distinta de los demás es que no es parte de la estructura de la cláusula, sino que está por arriba de ella (Halliday y Hassan 1976, Halliday 1994, Martin y Rose 2007). Halliday la asocia a significados de representación de contenido y por ello se habla en la literatura sistémico funcional de tres metafunciones: ideacional (experiencial más lógica), interpersonal y textual. Se habla de la metafunción “experiencial” cuando se examinan únicamente elementos que son parte de la estructura de la cláusula. Cuando además se toman también en cuenta elementos por encima de la cláusula, nos referimos a la metafunción “ideacional”.

A menudo, cuando se analiza un texto, es conveniente distinguir entre significados de origen ideacional (experiencial más lógico), interpersonal y textual, pero nunca hay que olvidar que es una simplificación, y en realidad no pueden separarse completamente ya que se realizan simultáneamente. Esto se debe a que son tres vetas de significados que se combinan para construir textos y, por lo tanto, ejercen influencia el uno sobre el otro. En lo que sigue ilustramos una de las tantas aplicaciones de la Lingüística Sistémico Funcional al análisis de fragmentos de diálogos de textos literarios en español y su traducción al inglés. Nos centraremos en una veta de significados particularmente importantes en diálogos, realizada en textos por la metafunción interpersonal de representación de relaciones sociales.

La perspectiva tripartita de la LSF aplicada a un corpus literario

El corpus consta de dos extractos de diálogos tomados de la literatura española de los siglos XIX y XX. Por ser diálogos literarios, ciertas características presentes en diálogos auténticamente orales se manifiestan de manera mucho más atenuada, lo que facilita el análisis de un tipo de discurso particularmente complejo. Ejemplos son elipsis más controladas y menos frecuentes y la relativa escasez de cláusulas paratácticas e hipotácticas.

Estos dos diálogos buscan ilustrar las dificultades inherentes a la transmisión de diálogos informales con alto contenido interpersonal en traducciones a otros idiomas, y en nuestro caso al inglés. Se espera clarificar de dónde provienen estas dificultades por medio de la distinción que hace la LSF de los tres tipos de significados presentados arriba. El primer fragmento proviene del cuento corto *El Libro Talonario* por Pedro Antonio de Alarcón (1833-1891) y el segun-

do del cuento *La Guardia* por Juan Goytisolo (1931). Los dos textos con sus traducciones al inglés se presentan en el apéndice.

Texto 1 ‘El Libro Talonario’ de Alarcón

Eran, pues, las diez y media de la mañana cuando se paraba el tío *Buscabeatas* delante de un puesto de verduras del mercado de Cádiz, y le decía a un policía que iba con él:

—¡Estas son mis calabazas!

—¡Coja usted a ese hombre! Y señalaba al vendedor.

—¡Cogerme a mí! - contestó éste, lleno de sorpresa.—Estas calabazas son mías: yo las he comprado ...

—Eso podrá usted decírselo al juez —contestó el tío *Buscabeatas*.

—¡Que no!

—¡Que sí!

—¡Tío ladrón!

—¡Tío tunante!

—¡Hablen ustedes con más educación! —¡Los hombres no deben insultarse de esa manera! —dijo con mucha calma el policía, dando un puñetazo en el pecho a cada uno.

El contexto: El Tenor de la situación

- Quiénes están involucrados: el tío *Buscabeatas*, un policía y un verdulero en el mercado; ‘tío *Buscabeatas*’ no ha sido traducido. Esta expresión está cargada de significados interpersonales y probablemente por ello el traductor eligió hacerlo aparecer en cursivas en la traducción.

- Roles sociales: el que acusa, es decir el *tío Buscabeatas*, un representante de las fuerzas del orden, y un acusado de robo.
- Cómo se relacionan entre sí: diálogo literario

El texto

El Texto 1 consta de 8 turnos. El Cuadro 1 en el apéndice muestra en paralelo el original en español y la traducción al inglés. Los tres turnos que fueron traducidos casi literalmente representan eventos, mientras que los cinco turnos que no pudieron ser traducidos literalmente tienen una fuerte carga interpersonal donde el acusador y el acusado se pelean. En estos cinco turnos de pelea se suceden afirmaciones y negaciones donde el '*tío Buscabeatas*' y el verdulero tienen opiniones contrarias. No hay modulación, sino exclamaciones categóricas que usan el modo imperativo, si hay verbo, o simplemente insultos en turnos muy breves. Al final el policía interviene también con el modo imperativo y con significados que manifiestan obligación, lo que se relaciona con su lugar de poder.

Diferencias en la traducción en inglés de los turnos cargados de significados interpersonales

Aquí las diferencias se deben al intercambio de insultos entre el *tío Buscabeatas* y el vendedor ambulante acusado de robo por el tío. Los insultos se cargan de significados interpersonales por medio de la entonación, como bien lo ha analizado Voloshinov (1929, trad. 1973) cuando da como ejemplo un fragmento de las memorias de Dostoiewski. Este último en su *Diario de un escritor* relata cómo oyó a seis artesanos ebrios tener toda una 'conversación' exclusivamente por medio de una palabra obscena con entonaciones totalmente

distintas. Voloshinov comenta que esta palabra era esencialmente un vehículo para la entonación, y que la conversación entre los seis artesanos fue desarrollándose por medio de las distintas entonaciones que expresaban los juicios de valores de cada uno de ellos. Estos juicios de valores y sus entonaciones correspondientes eran determinados por el contexto de situación inmediato en el cual se encontraban los protagonistas, y, por lo tanto, no requerían de soporte referencial (Voloshinov 1929/trad.1973: 104). En literatura el problema es que, al ser textos que utilizan un Modo/Medio escrito, los autores tienen que elegir soportes referenciales que reemplazan las distintas entonaciones posibles con interjecciones altamente interpersonales. Las exclamaciones - ¡Que no!- ¡Que sí!- ¡Tío ladrón!- ¡Tío tunante! son tan evaluativas que se pueden tasar de fenómenos accesorios a su significativo propio (Voloshinov (1929/1973: 105). La traducción usa menos elipsis que el texto original, en el cual aparecen ¡Que no; etc. y ‘sigue’ más al texto precedente: “No, I won’t!” “Yes, you will!” “You old thief!” “You old scoundrel!” donde se suceden los sujetos gramaticales *I, You, You, You* donde los protagonistas se acusan mutuamente. De hecho en la versión inglesa se manifiesta claramente el papel que tiene el sujeto como algo en referencia a lo cual una proposición puede ser afirmada o negada.

Texto 2 ‘La Guardia’ de Goytisolo

—¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?

Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo.

—A mí no hay na que me guste más ... Antes de entrar en la mili no me perdía un partío

—¿Cuando te incorporaste?

—En marzo hizo cuatro años.

—¿Cuatro años?

—Soy de la quinta del cincuenta y tres, mi sargento.

El contexto: El Tenor de la situación

- Quiénes están involucrados: un sargento y un soldado.
- Roles sociales: el sargento es el carcelero, el soldado es un prisionero. El sargento es un universitario, el soldado un campesino. El sargento proviene de la parte norte más rica e industrializada de España, mientras que el soldado es andaluz. Al sargento no le interesa el fútbol, mientras que al soldado le encanta. Existe entonces una multiplicidad de factores que hacen a un Tenor desigual entre el sargento y el soldado, Tenor que influye en los significados interpersonales manifestados en el texto.
- Cómo se relacionan entre sí: diálogo literario

El texto

En este fragmento de diálogo se suceden siete turnos de preguntas y respuestas. El Cuadro 2 en el apéndice muestra el dialogo completo y su traducción al inglés, dividido en turnos. Los turnos impares

corresponden al soldado, y los turnos pares al sargento. La última columna muestra si el Tenor de relación desigual entre los participantes, manifestado por elecciones léxico-gramaticales de cortesía por parte del soldado, está reflejado en la traducción al inglés. El fragmento es la continuación de un diálogo previo donde el soldado le pide al guardián que le consiga un diario, *El Mundo Deportivo*. El soldado asume el rol de iniciador, al pedir información de manera muy modulada: *¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?*. Esto es una pregunta casi retórica, mostrado por el hecho que el autor no hace responder directamente al guardia: *Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo*. Esta pregunta la hace el soldado por cortesía, para luego poder explicar porqué le pidió *El Mundo Deportivo*: *A mí no hay na que me guste más* En lo que sigue, esta vez es el guardia que inicia, al pedir información al soldado sin modulación alguna, ya que tiene ascendencia sobre el soldado: *¿Cuándo te incorporaste?* Otros signos léxico-gramaticales obvios de la relación desigual entre los dos es el uso del Usted por parte del soldado y del tuteo por parte del sargento.

Diferencias en la traducción en inglés de los turnos cargados de significados interpersonales

De los siete turnos, cuatro fueron traducidos casi literalmente respetando el Tenor de la versión original en español. El Turno 2 utiliza el recurso del discurso referido que, al aumentar la formalidad del lenguaje, de por sí más formal del sargento, disminuye las dificultades de traducción de significados interpersonales. Los otros tres turnos, Turnos 4, 5 y 6, presentan información factual, y por su factualidad tampoco presentan problemas de traducción a nivel de

significados interpersonales. Los desafíos se concentran en los turnos restantes, todos pertenecientes al soldado, donde Goytisoló, por medio del manejo léxico-gramatical de un sociolecto particular, logra reproducir cómo el soldado busca ser a la vez amigable y cortés en su trato con el sargento, ya que sabe perfectamente el poder que éste tiene sobre él. Goytisoló usa elementos léxicos truncados típicos de un sociolecto andaluz no “estandar” (usté, na, mili, partío) con expresiones de mucha deferencia como el “mi sargento”, expresión que combina la entrega, la sumisión, y la proximidad de trato típicas de ambientes militares.

Estas desigualdades en la relación entre los dos protagonistas reproducidas en el léxico y la gramática elegidas por Goytisoló no están reflejadas en la versión inglesa. La traducción no toma en cuenta los elementos lingüísticos de cortesía presentes en el sociolecto del soldado. Opta por un léxico y una gramática informales en los Turnos 1 (*You like* en vez de *Do you like*) y 7 (Yup, una versión informal de Yes, añadido sin razón alguna), una informalidad que se vuelve hasta grosera si se toma en cuenta la relación desigual entre los participantes cuidadosamente puesta en escena por Goytisoló. Por otro lado, en la traducción del Turno 3 no hay intento alguno de reproducir el sociolecto del soldado ya que el léxico y la gramática elegidos tienen el mismo grado de formalidad que en el habla del sargento. De allí una construcción insólita del habla del soldado que oscila entre lo casi grosero (Turnos 1 y 7) y lo formal (Turno 3).

Reflexiones finales

ORIGINAL EN ESPAÑOL	TRADUCCIÓN AL INGLÉS	TURNOS	SIGNIFICADO
- ¡ Estas son mis calabazas! ¡ Coja usted a ese hombre! Y señalaba al vendedor.	“ These are my pumpkins! Arrest that man!” and pointed to the vendor.	1=	+ Experiencial
- ¡ Cogerme a mí! - contestó éste, lleno de sorpresa.- Estas calabazas son mías: yo las he comprado ...	“ Arrest me? ” cried the latter, astonished and enraged. “ These pumpkins are mine; I bought them.”	2=	+ Experiencial
- Eso podrá usted decírselo al juez - contestó el tío <i>Buscabeatas</i> .	“ You can tell that to the judge,” answered tío <i>Buscabeatas</i> .	3#	+ Interpersonal
- ¡ Que no!	“ No , I won’t!”	4#	+ Interpersonal
- ¡ Que sí!	“ Yes , you will!”	5#	+ Interpersonal
- ¡ Tío ladrón!	“ You old thief!”	6#	+ Interpersonal
- ¡ Tío tunante!	“ You old scoundrel!”	7#	+ Interpersonal
- ¡ Hablen ustedes con más educación! - ¡ Los hombres no deben insultarse de esa manera! - dijo con mucha calma el policía, dando un puñetazo en el pecho a cada uno.	“ Keep a civil tongue. Men shouldn’t insult each other like that,” said the policeman very calmly, giving them each a punch in the chest.	8=	+ Experiencial

La perspectiva analítica tripartita propuesta por la Lingüística Sistemática Funcional permite reflexionar sobre algunos procesos relacionados con la enseñanza de las lenguas y las literaturas, y en

nuestro caso particular sobre algunas de las dificultades inherentes a la reconstrucción de significados cuando se pasa de un idioma a otro. En este trabajo nos centramos en la metafunción interpersonal, e ilustramos dificultades que atañen a la manifestación de relaciones sociales en diálogos literarios traducidos del español al inglés. El primer fragmento ('El Libro Talonario' de Alarcón) representa el intercambio de insultos entre el *tío Buscabeatas* y el vendedor ambulante acusado de robo por el tío. Vimos que en este tipo de diálogo altamente emotivo el autor, por utilizar un Modo/Medio escrito, tuvo que elegir algún tipo de soporte referencial que pudiera representar lo más eficientemente posible lo que se representaría por distintas entonaciones en la oralidad. Las exclamaciones - ¡*Que no!*- ¡*Que sí!*- ¡*Tío ladrón!*- ¡*Tío tunante!* son a la vez tan truncadas y cargadas de evaluaciones que se pueden tasar de fenómenos accesorios a su significativo propio, y por esto, cuando se pasan a otro idioma, presentan grandes dificultades de reformulación. En el segundo fragmento ('La Guardia' de Goytisolo) las relaciones de cortesía cuidadosamente representadas por el autor en el léxico y la gramática de un sociolecto andaluz fueron cambiadas por intercambios casi groseros representados en elementos léxico-gramaticales informales.

El hecho de poder examinar traducciones desde vetas de significados específicos permite una reconsideración de los múltiples tipos de desafíos lingüísticos que implica reformular textos en otro idioma. Permite además un mejor entendimiento de las tensiones que existen entre formas y funciones y entre niveles léxico-gramaticales y semántico-discursivos que han de resolverse al pasar de un sistema de lengua a otro. No obstante, es preciso recordar que por

el propósito analítico de entender mejor procesos de traducción en fragmentos de diálogos literarios cargados de factores sociales y culturales, se separan vetas de significados que de hecho influyen entre sí de manera compleja y dinámica para construir textos socialmente valorados en la literatura en lengua española.

Bibliografía

- Christie, Frances y Derewianka, Beverly (2008). *School Discourse*. Londres y Nueva York, Continuum.
- Firbas, Jan (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eggs, Suzanne. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* London y Nueva York, Pinter Publishers.
- Eggs, Suzanne y Martin, Jim. (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional" *Revista Signos* 36. 185 -205.
- Fairclough, Norman. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2nda edición. Londres y Nueva York, Longman.
- Fontaine, Lise, Bartlett Tom y O'Grady, Gerard (eds.). (2013). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, Michael. (1978 trad. 1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* Londres, Edward Arnold Publisher.
- Halliday, Michael y Hasan, Ruqaiya. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Halliday, Michael y Matthiessen, Christian. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold Publisher.

- Manfredi, Marina. (2008). *Translating Text and Context: Translation Studies and Systemic Functional Linguistics*. Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC). Bologna: Dupress.
- Martin, Jim. (2002). "[Meaning beyond the clause: SFL perspectives](#)". *Annual Review of Applied Linguistics*. 22. 52-74.
- Martin, Jim. (2009). "Genres and language learning: a social semiotic perspective". *Linguistics and Education* 20. 10 – 21.
- Martin, Jim y Rose David. (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York, Continuum.
- Martin, Jim y Rose David. (2008). *Genre Relations: mapping culture*. Londres, Equinox.
- O'Grady, Gerard, Fontaine, Lise y Bartlett, Tom (eds.). (2013). *Choice in Language: Applications in Text Analysis*. Londres, Equinox.
- Rose, David. (1999). "Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in indigenous school education", en Frances Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Londres y Nueva York, Continuum.
- Rose, David y Martin, Jim. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres, Equinox.
- Voloshinov, Valentin. (1973 [1929]). *Marxism and the Philosophy of Language* (trads. L. Matejka y I. R. Titunik). Londres: Seminar Press.

Apéndice

Texto 1: de Alarcón P.A. El Libro Talonario en *Spanish Stories: A Dual-Language Book A*. Flores ed. Dover Publications 1987:98-99

ORIGINAL EN ESPAÑOL	TRADUCCIÓN AL INGLÉS	TURNO	SIGNIFICADO
- ¡ Estas son mis calabazas! ¡ Coja usted a ese hombre! Y señalaba al vendedor.	“ These are my pumpkins! Arrest that man!” and pointed to the vendor.	1=	+ Experiencial
- ¡ Cogerme a mí! - contestó éste, lleno de sorpresa.- Estas calabazas son mías: yo las he comprado ...	“ Arrest me? ” cried the latter, astonished and enraged. “ These pumpkins are mine; I bought them.”	2=	+ Experiencial
- Eso podrá usted decírselo al juez - contestó el tío <i>Buscabeatas</i> .	“ You can tell that to the judge,” answered tío <i>Buscabeatas</i> .	3#	+ Interpersonal
- ¡ Que no!	“ No , I won’t!”	4#	+ Interpersonal
- ¡ Que sí!	“ Yes , you will!”	5#	+ Interpersonal
- ¡ Tío ladrón!	“ You old thief!”	6#	+ Interpersonal
- ¡ Tío tunante!	“ You old scoundrel!”	7#	+ Interpersonal
- ¡ Hablen ustedes con más educación! - ¡ Los hombres no deben insultarse de esa manera! - dijo con mucha calma el policía, dando un puñetazo en el pecho a cada uno.	“ Keep a civil tongue. Men shouldn’t insult each other like that,” said the policeman very calmly, giving them each a punch in the chest.	8=	+ Experiencial

Texto 2: Goytisolo J. *La Guardia en Spanish Stories: A Dual-Language Book* A. Flores ed. Dover Publications 1987:266-267

ORIGINAL EN ESPAÑOL	TRADUCCIÓN AL INGLÉS	TURNO	TENOR
- ¿Le gusta a usted el fútbol, mi sargento?	"You like soccer, Sergeant?"	1	no reflejado
Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo.	I told him I didn't know; that I had never set foot on a soccer field.	2	reflejado
- A mí no hay na que me guste más ... Antes de entrar en la mili no me perdía un partido ...	"There's nothing I like better," he said. "Before I joined up I never missed a game."	3	no reflejado
- ¿Cuándo te incorporaste?	"When did you join?"	4	reflejado
- En marzo hizo cuatro años.	"In March, four years back."	5	reflejado
- ¿Cuatro años?	"Four years?"	6	reflejado
- Soy de la quinta del cincuenta y tres, mi sargento.	"Yup, I was drafted in '53, Sergeant."	7	no reflejado

(In)disciplinar la gramática: reflexiones, desde el marco de la interculturalidad, en torno a las descripciones gramaticales de las lenguas.⁸⁹

Corina Margarita Buzelin Haro
corinamargarita@yahoo.com.ar
UNC - UNLaR
Córdoba, Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es el de aproximarse, desde una perspectiva intercultural, a las problemáticas en torno a la descripción gramatical de las lenguas; (re)pensar la disciplina desde el análisis el binomio conceptual colonialidad-decolonialidad. Para ello, seguiremos a Catherine Walsh en relación al “giro epistemológico” en el convencimiento de que toda práctica intercultural tiene una fuerte raigambre de práctica política e ideológica.

Presentaremos el tema en dos apartados. a). En el primero, abordaremos la colonización del lenguaje como primer acercamiento a la problemática en América. Para historizarla, seguimos a Mignolo (1991), quien describe críticamente los inicios de este proceso en los mecanismos de gramatización de las lenguas originarias. Y encontramos acercamientos con Zimmerman (2006) en lo que deno-

⁸⁹ Este trabajo es una revisión de una producción elaborada a partir de un recorrido-bitácora de lectura y reflexión bibliográfica en el contexto del curso Fundamentos de los estudios Interculturales dictado por Prof. Zulma Palermo, para la 2° cohorte de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, FL, UNC.

mina como la “construcción transcultural de la lengua del otro”. b). En un segundo apartado, nos acercaremos a las problemáticas en torno a las necesidades de una “gramática intercultural”, no solo circunscripta a las descripciones de lenguas minoritarias sino también vinculada con el trabajo en las aulas interculturales, la enseñanza de lenguas extranjeras y la descripción gramatical de las lenguas en general. En este último caso, seguimos las reflexiones en torno a problemáticas epistemológicas de Dietz (2013) de una “gramática de la diversidad”.

Palabras claves: (de)colonialidad, diversidad, gramática, interculturalidad, práctica

Introducción

El objetivo de este texto es el de aproximarse, desde una perspectiva intercultural, a las problemáticas en torno a la descripción gramatical de las lenguas; (re)pensar la disciplina desde el análisis el binomio conceptual colonialidad-decolonialidad.. Para ello, seguiremos a Catherine Walsh en relación al “giro epistemológico” en el convencimiento de que toda práctica intercultural tiene una fuerte raigambre de práctica política e ideológica. Si bien entendemos que, en primera instancia, es necesario indagar en las lenguas en general como forma de expresión de una cultura, esta propuesta puede orientarse a la problemática de la descripción gramatical de las lenguas originarias.

Para incursionar en este terreno se parte de una de las ideas centrales del paradigma modernidad/ colonialidad/ decolonialidad: la necesidad de indisciplinar las ciencias sociales como proponen Castro-Gómez,

Schiwy y Walsh en una de las primeras publicaciones del paradigma así conocido (2002). Se busca con ello contribuir a la generación de una forma de pensar alternativa a la vigente en la academia eurocentrada, por oposición al disciplinamiento por esta impuesto.

Históricamente (e incluso en la actualidad), América Latina continúa siendo un receptor de teorías, es decir, la perspectiva de estudio de lo propio se realiza a partir de miradas ya segmentadas, estructuradas y sistematizadas según modelos eurocéntricos. Por eso mismo, adoptamos este concepto, porque consideramos que no solo es necesario cuestionar la conformación misma de las disciplinas; sino también repensar, ajustar y modificar conceptos propios de los paradigmas vigentes que puedan ser enriquecidos con conocimientos subalterizados; incluso caotizar las fronteras de las disciplinas y poder pensar (crear) objetos de estudio *nuevos* no contemplados dentro de los paradigmas occidentales.

Colonialismo y gramatización

Con respecto a las gramáticas de las lenguas originarias, siguiendo a Mignolo (1991) existe una historia de la colonización del lenguaje que comienza con las gramáticas de las lenguas originarias elaboradas por misioneros que utilizaban como modelo de descripción la lengua latina, es decir, transferían una técnica, suponiendo, quizás que todas las lenguas existentes respondían a ese modelo. Ello responde a que la colonialidad del poder –según Pablo Quintero, siguiendo a Aníbal Quijano (2013)- se construye en tres dimensiones inseparables: totalidad, estructura e historicidad, generando relaciones de poder y sumisión, que se reproducen en diferentes ámbitos, incluida la descripción gramatical que acá interesa.

Encontramos algunos acercamientos a los procedimientos de la denominada Lingüística Misionera, específicamente en cuanto a lo que Zimmerman denomina la “construcción transcultural de la lengua del otro”. En su trabajo, parte de la idea de que los objetivos de los misioneros no eran describir las lenguas por interés lingüístico sino que, en ese contexto político colonial, eran “comprender al OTRO, pero como una de las medidas de conquistarlo, de despojarlo de sus tierras, de explotarlo económicamente y de imponer otra cultura: la religión y lengua” (2006:1). El trabajo continúa estableciendo pautas y posibles etapas que permitan reconstruir la situación cognitiva de los lingüistas misioneros ante lo ajeno. Una de las primeras estrategias es reconocer que los sonidos emitidos por los habitantes de América eran efectivamente mensajes de comunicación basados en una lengua diferente a la propia.

Por su parte, Mignolo (1991) señala que los misioneros consideraron que las lenguas encontradas en el territorio eran ágrafas pues no podían reconocer la existencia de formas distintas a la alfabética tales como los sistemas propios de las culturas amerindias. Es decir, como no se adaptaba al “modelo” de escritura propio de las lenguas europeas, no eran considerados como escritura, y terminaron siendo ignoradas. Vemos en este caso cómo la colonización del saber se traducía indefectiblemente en una colonización del ser ya que al ser consideradas lenguas menores o no desarrolladas, se trasladaban estas características a los hablantes de estas lenguas considerados como bárbaros, caníbales, iletrados, a saber, una identidad impuesta al mismo nivel que se imponía una lengua: “Esa lógica de la colonialidad (...) da lugar a la formación de subjetivida-

des tanto individuales como sociales, inseparables de la colonialidad del saber o colonialidad epistémica” (Palermo y Quintero, 2013)

Frente a esto, nos preguntamos si ante el desconocimiento de sistemas otros de escritura se afirmó su inexistencia, ¿es posible que determinadas estructuras gramaticales no hayan sido vistas o incluso hayan sido incluidas en estructuras inadecuadas para su descripción? Siguiendo a los autores antes mencionados, podemos pensar que esto es posible. Las gramáticas de las lenguas originarias se realizaron siguiendo el modelo lógico del colonizador, imponiendo el alfabeto latino e ignorando los conocimientos implícitos en las lenguas. Es decir, no se trató de una organización (presuponiendo que las lenguas estaban desorganizadas o que necesitaban ser organizadas⁹⁰), sino de una reorganización y un rediseño de las lenguas nativas a partir del modelo de Europa/España que iba de la mano con la expansión religiosa y económica.

El sesgo epistemológico producido por intentar comprender y construir una lengua en términos de otra puso en juego ciertos presupuestos considerados universales, por ejemplo: que todo tipo de escritura tiene como momento final y elevado la escritura alfabética; o que hay un alfabeto universal completo frente al cual a las lenguas americanas les “sobran” o “faltan” letras. En este aspecto, observamos que se repite el mismo mecanismo ante conocer lo ajeno que podemos observar en los escritos de los viajes de Colón, es de-

⁹⁰ En realidad, como ya afirmamos anteriormente con menos detalle, los objetivos de los misioneros eran conocer la lengua y aprenderla para evangelizar a los habitantes de América. En ese sentido la necesidad de (re)organizar la lengua de acuerdo al modelo europeo/español tenía una función pragmática, política y religiosa

cir, se busca lo más cercano para que “encaje” el concepto nuevo, la mayoría de las veces forzadamente. En cuanto a la estructura, entendemos claramente que se trataba de uno de los mecanismos coloniales de repetir un modelo “... que se ha venido dando en el tiempo y que da forma a cierto tipo de instituciones sociales las que, a su vez, modelizan patrones de comportamiento [que] al alcanzar estatus institucional generan normativas que generan conductas en los sujetos” (Palermo y Quintero, 2013). Incluso, no solo repetirlo, sino tomarlo como único y legítimo, por lo tanto, incuestionable.

Este proceso denominado por Mignolo (1991) “colonización del lenguaje”, que Zimmermann considera “imposición cultural”, implicó no solo la invisibilización de los grupos sometidos, sino la colonización de la memoria, de la historia. Una posesión lingüística que se tradujo en posesión de discursos y de reorganización del pasado y del presente. Se ignora el conocimiento de la lengua y se reescribe el conocimiento del pasado, dejando fuera las producciones intelectuales de las comunidades colonizada y, a través de prácticas violentas como la quema de archivos y documentos gráficos y, sobre todo, de la separación de los jóvenes de sus familias y en la prohibición de comunicarse en su lengua privándolos, así, de su cultura. Si bien la colonización de la escritura fue más “exitosa” (en términos coloniales) que la colonización del habla, con la desaparición/estigmatización de esos sistemas de escrituras otros, también se invisibilizaron y desaparecieron roles sociales exclusivos de los productores de esos escritos y de los intérpretes, vistos ambos bajo el unificador nombre de “letrados” para la perspectiva española.

Ante esta colonialidad del saber iniciada en los tiempos de la conquista, una gramática impuesta y al servicio del poder colonial y

respondiendo a intereses de la Iglesia y de la economía, como una estrategia impositiva, notamos que ha sido desde nuestra perspectiva uno de los mecanismos coloniales más solapados y por eso también más violentos. Ante esta reestructuración de la lengua y de maneras de concebir el mundo, consideramos que fue una de las herramientas más eficaces de la colonialidad ya que posibilitó la imposición de estructuras, de ideas, de discursos, silenciando los otros e incluso desterrando una de las prácticas sociales (la lengua) para la expresión de lo subalterno.

Esta situación de colonialidad del saber lingüístico que se traduce en la repetición de esquemas gramaticales para describir sistemas lingüísticos tanto conocidos como desconocidos, perdura en la actualidad en la lingüística amerindia y en la lingüística general que continúa usando supuestos teóricos preestablecidos. Zimmermann (2006) afirma que hace falta una pluralidad de estructuras, de nociones y de perspectivas de lo propio y lo ajeno. Por su parte Walsh (2006), entiende que estas prácticas otras llevan a desmantelar la idea del conocimiento occidental como unívoco, es decir, a una praxis desoccidentalizante.

Aulas Interculturales

La preocupación por la necesidad de una “gramática intercultural”, como ya afirmamos, no se circunscribe solo al ámbito de las lenguas amerindias sino que también involucra el trabajo en las aulas interculturales, a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la descripción gramatical de las lenguas en general.

Si tomamos el modelo educativo intercultural en México, cuyo objetivo es la educación de las minorías étnicas excluidas de los es-

pacios educativos, notamos que la principal crítica es que la finalidad de la alfabetización en la lengua materna en realidad se traduce como una estrategia de transición hacia el español. Es decir, la educación bilingüe simula serlo y tiene una meta instrumental a partir de la cual se vuelven a repetir estos modelos que sostienen, por ejemplo, que la lengua materna (no española) se reduce al uso familiar, mientras que el español es la lengua legítima de comunicación y de construcción cultural. Ante ello, la propuesta de Deance y Vázquez Valdez (2010) tiene como base un desarrollo cognitivo-afectivo que involucra un salto epistemológico entre el conocer-reconocer de los actores sociales de la comunidad educativa. Buscan movilizarlos al compromiso con lo propio, en el caso de las minorías, y con el respeto por lo ajeno, para las mayorías. Es decir, pensar la lengua/cultura y sus vínculos estrechos con la comunidad.

Por otro lado, si abordamos esta problemática desde la enseñanza de segundas lenguas, los métodos de las gramáticas contrastivas, centradas solo en la estructura morfosintáctica, los manuales y/o gramáticas didácticas, recurren a simplificaciones o transferencias de estructuras similares que alejan al lenguaje del ámbito social, de actuación, es decir, de la práctica. Las propuestas interculturales para la enseñanza de segundas lenguas advierten que el problema radica en el concepto de *lengua* que se maneja ya que al parecer se recorta la competencia comunicativa solo al conocimiento de la gramática (entendida como morfosintaxis) dejando de lado competencias sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Las soluciones más frecuentes que se proponen incluyen la desatomización de los enfoques de la lengua, incluso cuestionar la existencia de *una* gramática (universal, común), es decir, abrir la disciplina a otros ámbi-

tos propios de la práctica lingüística y alejarla de las reflexiones puramente abstractas y artificiales: “si la lengua es la expresión más inmediata de la cultura de una comunidad de hablantes, ¿por qué no presentárselas al alumno juntas?” (Sánchez Castro, 2008:4) Por eso las propuestas incluyen correr la mirada de la gramática (en sentido estricto) y hablar de “pragmática intercultural” o incluso de “lingüística intercultural”, describir no solo las estructuras gramaticales sino los sistemas pragmáticos asociados a cada cultura y a cada lengua, que posibilite la comprensión intercultural. Si retomamos las inquietudes y propuestas de las aulas interculturales podemos observar que ambas tienden al salto epistemológico entre conocer-reconocer.

Gramática de la diversidad

Por último, refiriéndonos a la descripción gramatical de las lenguas en general, seguimos la propuesta de Dietz (2013) de una “gramática de la diversidad”. Si bien llega a plantear ejes para configurar una gramática, la reflexión se centra en las problemáticas epistemológicas que resultan operativas para diversos campos de estudio/enseñanza. Parte de una distinción entre interculturalidad e interculturalismo, entendiendo que el primero es el punto en el que se reconocen la composición diversa de la sociedad, un punto de partida; y el segundo, un programa de acción político-pedagógico que celebra la interacción.

La propuesta se centra en el fortalecimiento de recurso endógenos como punto de partida para la gestación y/u organización de proyectos educativos “desde abajo”, es decir, fortalecer un lugar de enunciación otro, sin embargo, tal y como lo plantea Walsh (2006),

este giro epistemológico no repetiría los mecanismos coloniales de invisibilización de los recursos exógenos, sino que se trata de un lugar político de relacionalidad:

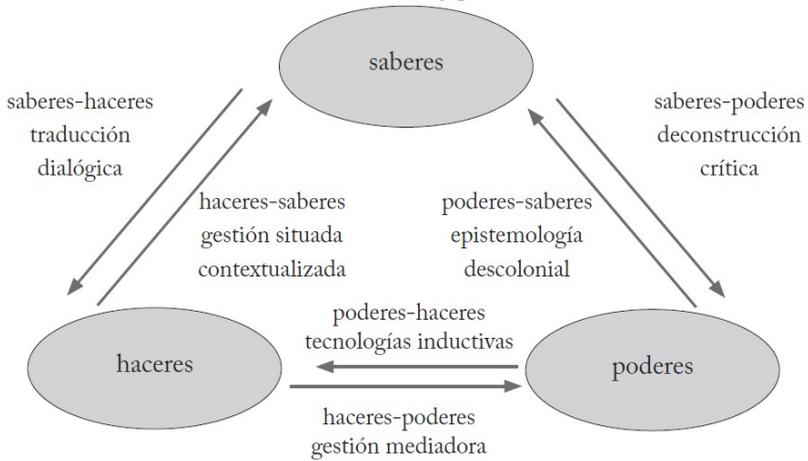
Esta relacionalidad implica asumir una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones (31)

Propone redefinir el centro de conflicto entre lo propio y lo ajeno desde la perspectiva poscolonial, repensar las relaciones de igualdad/desigualdad verticalistas y modificarlas por identidad/alteridad – homogeneidad/heterogeneidad, situadas contextualmente. A partir de estas nociones, Dietz propone un modelo educativo basado en el diálogo entre recursos intra- e interculturales, entre conocimientos endógenos y exógenos.

Esta metodología dialógica pone en relación tres ejes para el estudio de la gramática: inter-cultural (dimensión pragmática), inter-actoral (dimensión semántica) e inter-lingüe (dimensión sintáctica). Desde esta perspectiva tridimensional reflexiva se percibe la lengua como un todo, es decir, desde el estudio de la praxis, las competencias y los modelos de interacción y la noción de gramática se reformula y no se refiere solamente a la estructuras morfosintácticas en abstracto.

La metodología propone un diálogo de saberes: saberes-haceres y saberes-poderes, dejando de lado los saberes-saberes ya que se circunscriben a los conocimientos académicos, institucionalizadas, descontextualizados y abstractos.

Gráfica 5
Saberes, haceres y poderes



Fuente: Dietz y Mateos (2010), a partir de sugerencias de Alatorre (2008) y Casas *et al.* (2008)

Si retomamos los planteos iniciales de Dietz y los asociamos a este gráfico, notamos que tanto los saberes-haceres como los saberes-poderes, nos sitúan en la perspectiva del reconocer intercultural, en la instancia dialógica de negociación de lo propio y lo ajeno; mientras que el interculturalismo, como práctica social interrelacional y programa político, incluye tanto los haceres-saberes como los poderes-saberes, entre ambos construyen y ponen en prácticas las competencias epistémicas subalternas que superan la colonialidad resignificando los saberes y los discursos.

Ante esta propuesta, que no es exclusivamente gramatical o de las lenguas, notamos que el objetivo de la interrelación de enfoques/perspectivas/campos de estudio lleva a un primer paso de descolonizar los saberes que circulan como un *unum* en las sociedades, de “tambalear las fronteras entre disciplinas” (Dietz y Mateos, 2012: entrevista)

Conclusión

Sintetizando, las propuestas abordadas comparten el mismo movimiento de generación de conocimientos: reconocimiento de las falencias de los modelos preestablecidos, el concepto de que lengua y cultura son inseparables, y el reconocimiento de las diferencias sociales entre diversos grupos/lenguas/culturas, como puntos de partida. Y luego, posibles “soluciones” o respuestas que giran en torno a la construcción dialógica de las disciplinas. Entendemos en este caso que en las propuestas no se tratan soluciones fijas y eternas, sino que por su misma naturaleza dialógica son dinámicas, en construcción, y por lo tanto, situadas: “...no se trata de que las prácticas decoloniales “acompañen” los desarrollos teóricos sino más bien que tales prácticas –de muy distinto tipo- producidas por los colectivos sociales van generando simultáneamente formas de conocimiento acorde con ellas” (Palermo y Quintero, 2013).

Para finalizar, consideramos que el proceso de construcción de una “inter-epistemología” como espacio dialógico entre conocimientos otros y occidentales es uno de los caminos que posibilitan quebrar los mecanismos históricos iniciados en la conquista y que se repiten consolidando la colonialidad en la actualidad, alimentando intereses socio-económico de opresión de los centros de poder y posibilitando el racismo epistémico quitando lugar a los saberes contrahegemónicos. En palabras de Walsh (2006), “aquello que es pensado “desde arriba” tiende a sostener los intereses hegemónicos y mantener los centros del poder” (2006:42). Por eso, Dietz en su entrevista sostiene que, si bien los movimientos dialógicos interdisciplinarios para la construcción del saber son válidos y están ocupan-

do lugar en las universidades interculturales que existen, el verdadero cambio ocurrirá cuando las resistencias de instituciones canonicadas (pone como ejemplo la UNAM), dejen de lado las cuestiones de poder y este tipo de construcción de conocimiento circule y se genere en sus aulas también.

Desde occidente la gramática, así como la literatura, se piensan como instituciones que “contribuye[n] significativamente para la generación de estructuras de pensamiento, de acción, es decir, en la formación de identidades, el proceso de interpretación y de representación del espacio y del tiempo como experiencia cultural” (Palermo y Quintero, 2013). Se percibe como una esencia y, entendida de esta manera, a su vez construye identidades esencialistas; mientras que si pensamos la (in)disciplina gramatical como una noción dinámica, caotizada, en construcción permanente y por lo tanto dialógica, quizá en esta interrelación se pueda (re)construir el saber-hacer lingüístico de las lenguas-culturas: “En sí mismas, ni las culturas, ni las sociedades son holísticas, sino que son sistemas de acción y significación polivocales, descentrados, fracturados, que abarcan varios niveles” (Benhabib, 2006: 61)

Bibliografía

- ENHABIB, Seyla (2006) “‘Nous’ et les ‘autres’ ¿El universalismo es etnocéntrico?” en *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Katz
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, SCHIWY, Freya, y WALSH, Catherine (Ed.) (2002) “Introducción” en *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Ediciones Abya-Yala. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar.

- Deance, Iván, & Vázquez Valdés, Verónica. (2010). “La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco*”, 17(48),35-47. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-16592010000100003&lng=es&tlng=es.
- DIETZ, Gunther (2013) “Colonialidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad” en BARONET y TAPIA *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca, CRIM-UNAM. (pags 177-199). En: http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Medardo_Tapia/8_Comunidad_Intercultural.pdf
- DIETZ, Gunther y MATEOS, Laura (2012) *Interculturalidad, Comunalidad y Pluralismo Epistemológico*, entrevista en el marco de la primera sesión del Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior, Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En: <http://www.youtube.com/watch?v=qbEvACDcT6k>
- MIGNOLO, Walter (1991) “La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia” en *Discursos sobre la invención de América* (Iris Zavala comp.). Atlanta, Rodopi.
- SÁNCHEZ CASTRO, Marta (2008) “A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE” en *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, num 7. En: http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf
- WALSH, Catherine (2006) “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en *VVAA Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- ZIMMERMANN, Claus (2006) “Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro”, en Máynez, Pilar (ed.): *Actas del V Encuentro de Lingüística de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (UNAM), México – <http://www.wsp-kultur.uni-remen.de/doc/construcci%F3n%20y%20transculturaci%F3n%20Acatl%E1n%20ocorr%20ocorr.pdf>

El rol del párrafo en la organización textual (escrita): ¿qué enseñamos cuando enseñamos qué es un párrafo?

Juan José Cegarra Bacigalupo

jjcegarra@hotmail.com

UNMdP – CONICET

Mar del Plata – Argentina

Resumen

Iniciada en julio de 2013 y financiada con una beca posdoctoral del CONICET, la línea de investigación en la que este trabajo se inscribe se desprende de una problemática observada a lo largo de los años en la asignatura Taller de Oralidad y Escritura I (Departamento de Letras, Universidad Nacional de Mar del Plata). Desarrollando allí tareas docentes, hemos podido detectar que los alumnos ingresantes a la carrera de Letras no construyen sus textos de acuerdo con ningún esquema reconocible de organización. Sus primeras entregas adoptan la forma de una secuencia de breves conjuntos de cláusulas espacial y ortográficamente vinculadas entre sí (y separadas del resto de los otros conjuntos) pero que, sin embargo, no responden a ningún criterio que justifique dichos agrupamientos. Por eso, creemos que el párrafo debe ser una unidad privilegiada como contenido a incluir en clases dedicadas al desarrollo de la escritura académica.

En este trabajo, ofreceremos algunos resultados parciales de nuestra investigación, que tienen que ver, fundamentalmente, con dos ejes:

- i. La definición del párrafo como unidad textual, que encuentra su nota distintiva en la continuidad topical (Crystal, 1992; Dubois et. al., 1979; Halliday y Hasan, 1976; Olivares, 1982)
- ii. Recursos didácticos tendientes a presentar a los alumnos el funcionamiento de la unidad párrafo en la secuencia textual.

A partir de estos dos ejes (provenientes de la lingüística teórica el primero, y de la lingüística aplicada el segundo) intentaremos confirmar la hipótesis de que el párrafo, unidad de organización que decide varios aspectos de la coherencia (van Dijk, 1980, 1984), es un contenido que debe incluirse necesariamente en clases de escritura académica para alumnos universitarios ingresantes, y que dicha necesidad puede cubrirse por medio una serie de actividades orientadas primero a su reconocimiento y luego a su producción.

Palabras Claves: Párrafo, Tópico, Escritura

Introducción

Presentamos a continuación dos fragmentos textuales, pertenecientes a trabajos prácticos elaborados por alumnos ingresantes a la carrera de Letras, en el marco de la asignatura Taller de Oralidad y Escritura I.

Texto I

El cuento Yzur da cuenta de la relación de dominación originada a través del ideal que pretende establecer un lenguaje común. A través de un lenguaje científico, el narrador describe cómo trabaja para lograr imponer sobre el simio la inteligencia y el habla humana.

La narración de la historia está compuesta por un discurso científico. Sin embargo, la ficción se ve oculta tras el manto de teorías y ciencias naturales.

La amplia descripción de métodos utilizados, tanto físicos como psicológicos, son especificados por medio de un lenguaje pedagógico

Por medio del uso de este lenguaje científico es que la verosimilitud del cuento se ve ampliada, tratando de convencer con la disposición de esta descripción que asimila ser un texto informativo.

Texto II

Tenemos a la sirenita quien es descripta con las características primordiales para una sirena, su cola de pez y su bello canto. En la época clásica se decía que su musicalidad se debía a ser hija de una Musa. Sin embargo la sirena de la era clásica era mitad pájaro y no pez, fue en la Edad Media en que la Mujer-Ppez se impuso. Por eso en la actualidad la figura de Sirena con cola de pez es la predominante. Otras características de la sirena son su mortalidad y el no tener alma y aclara que su tiempo de vida es mucho más largo y que cuando mueren se convierten en espuma de mar. Un detalle que identifica a la sirena de los cuentos del folclore europeo era el casamiento entre un humano y una sirena.

Estos fragmentos representan una buena muestra del problema que pretendemos abordar en esta oportunidad: en estas instancias, los alumnos parecieran no contar con criterios que les permitan organizar la información en secuencias de párrafos consistentemente constituidas. El primer texto muestra cortes de párrafo injustificados; el segundo, por el contrario, aún en uno solo una serie de elementos que merecerían disponerse en más. Para resolver estos problemas el primer paso es, sin dudas, que los alumnos tomen conciencia de ellos, enfrentarlos con la dificultad, volverla visible. Para ello, contamos con textos de autores que presentan dichos problemas, y otros que funcionan como modelos positivos (ver APÉNDICE), de manera que en la tarea de ilus-

tración ninguno se sienta señalado. Asimismo, hemos comenzado a diseñar un modelo para la estructuración de los textos en párrafos que, en los últimos años, ha dado bastantes y buenos resultados. El objetivo central de esta ponencia, entonces, es exponer dicho modelo. Antes de eso, sin embargo, resulta necesario presentar algunas cuestiones teóricas, provenientes de algunos estudios de lingüística de orientación funcional (Menéndez, 2006)

El párrafo como unidad de continuidad topical: definición

En general, el párrafo es definido en la bibliografía de acuerdo con dos tipos de características, una que podemos llamar “ortográfica”, que lo describe desde el punto de vista de su formato visual; y otra que podemos llamar “semántica”, que lo describe desde el punto de vista de su contenido. A continuación, ofrecemos una cita ilustrativa de cada uno de estas características:

Se llama párrafo a una unidad de discurso constituida por una sucesión de frases, que forma una subdivisión de un enunciado largo, y que se delimita tipográficamente por comenzar con un punto y aparte y por terminar con el final del discurso, o con otro punto y aparte (Dubois et. al., 1979: 473)

Above the clause, the same principle lies behind the organization of paragraphs in written discourse; the ‘topic sentence’ of a paragraph is nothing other than its Theme (Halliday, 1994: 54)

A partir de estas definiciones podemos concluir, entonces, que un párrafo encuentra su justificación de ser tal en la medida en que trata un tópico particular, y que el agotamiento de dicho tópico justifica, a su vez, el corte ortográfico. Y, efectivamente, existe entre

los autores un acuerdo bastante general al respecto (Cfr. Asher, 1994; Crystal, 1992; Longcare, 1976; Menegotto, 2012; Olivares, 1982)

Lo que, por el contrario, no es desarrollado de manera explícita en la bibliografía es cómo tratar, justamente, el agotamiento del tópico o, en palabras más sencillas, qué elementos lingüísticos señalan que un párrafo trata sobre algo, y el siguiente trata sobre otra cosa. Desentrañar teóricamente esta dificultad es el primer paso para poder desprender, luego, una serie de pautas que sirvan de guía a los alumnos para la escritura de sus propios textos.

La progresión temática como modelo explícito de continuidad topical

El trabajo de los lingüistas de la Escuela de Praga (aunados en la corriente conocida como Perspectiva Funcional de la Oración⁹¹) en general, y los desarrollos de Danes (1974) sobre la distribución de la información en la secuencia de cláusulas en particular, ofrecen un marco desde el cual abordar este problema.

Danes (1974) distingue tres modos distintos de interacción de los elementos temáticos de las cláusulas⁹² que resultan en tres configuraciones particulares:

⁹¹ Para un estado de la cuestión acerca de los desarrollos, alcances, objetivos, aportes y resultados de la PFO, ver de Beaugrande (1992), Danes (1974) y Firbas (1992)

⁹² Vale aclarar que la noción de Tema en Danes (1974) se define como *información dada*. Esto contrasta con la versión hallideiana de Tema (más difundida en la tradición de lingüística funcional de nuestro país) según la cual el Tema queda determinado sintácticamente como el primer elemento de la cláusula con significado experiencial (Halliday, 1994)

- i. Progresión Temática Lineal: en este patrón, el Rema de la cláusula precedente se convierte en el Tema de la cláusula siguiente.
- ii. Progresión Temática Continua: en este patrón, un mismo Tema se repite en varias cláusulas asociado a diferentes Remas.
- iii. Progresión Temática Derivada: en este patrón, un conjunto de diferentes Temas se derivan de un Tema de rango superior, o Híper-Tema.

En la propuesta original de Danes (1974) no hay referencias al párrafo. Se considera, sencillamente, la interacción de los Temas con los remas (y con otros temas) en el desarrollo total de la secuencia textual. Aquí es donde localizamos nuestra intervención teórica, reinterpretando los patrones descritos como patrones de continuidad topical aplicables a la constitución de los párrafos. De esta manera, los patrones (ii) y (iii), patrones que mantienen un Tema, pueden usarse para definir la unidad de tópico del párrafo, mientras que el patrón (i), patrón que cambia el tema, puede usarse para definir la transición de un párrafo a otro.

El texto I, por ejemplo, plantea una lectura del cuento *Yzur* de Leopoldo Lugones estableciendo como centro del análisis los artificios lingüísticos que construyen la narración. Así, “el lenguaje” resulta ser el tópico mantenido a lo largo de la secuencia mediante un patrón continuo. Puesto que “lenguaje científico”, “narración de la historia”, y “uso de este lenguaje científico” son todas realizaciones temáticas clausulares de aquél, no encontramos justificación alguna para el corte ortográfico de los párrafos. Insistimos: el corte ortográfico debe estar sustentado por el cambio de tópico, y el cambio

de tópico (o su mantención) puede medirse a través de los patrones de progresión temática.

El texto II es un ejemplo del caso inverso, en tanto no se produce el corte ortográfico allí donde debiera producirse (esto es, una vez agotado el tópico). En este fragmento se superponen, algo caóticamente, la imagen de sirena descrita en la tradición (que, a su vez, tiene dos modelos, uno para la Época Clásica, y otro para la Edad Media), la de la Sirenita, personaje del cuento homónimo de Hans Christian Andersen, las de otras sirenas presentes también en este relato, y la de la sirena de los cuentos folclóricos europeos. Evidentemente, la alumna-autora del trabajo no tiene en claro, al menos en su lógica discursiva, las diferencias entre todas estas figuraciones. Esta confusión desemboca, así, en un párrafo que las aúna y que no permite identificar, de manera clara, de cuál de ellas se habla, ni por qué se habla de todas ellas.

Ahora que hemos identificado el problema, la no coincidencia entre el corte ortográfico y el agotamiento del tópico, y que lo hemos ejemplificado con dos breves fragmentos textuales, procederemos, en la próxima sección, a exponer los lineamientos generales de una propuesta didáctica para enfocar el trabajo con los alumnos tendiente a superar tal dificultad.

Propuesta didáctica: ¿Qué enseñar para enseñar un párrafo?

Partimos de la base de que el problema debe quedar absolutamente claro. Los alumnos deben tomar conciencia de que el corte ortográfico debe coincidir con el agotamiento de tópico, por lo tanto, esta condición debe ser enunciada de manera explícita, a modo de punto de partida. Luego, procedemos a trabajar con dos textos modelo

(ver APÉNDICE), uno de ellos, como modelo negativo (Texto III) y el otro, como modelo positivo (Texto IV). Puesto que la habilidad central involucrada es la lectura comprensiva, proponemos el análisis de fragmentos textuales breves, pero que son autosuficientes para señalar los elementos relevantes que construyen (o destruyen) la lógica discursiva.

El Texto III, que funciona como modelo negativo, ofrece un panorama sobre las características más representativas de la Sirena en el mundo clásico. El tópico del primer párrafo es el origen de las sirenas, y prepara, además, la transición para el tópico del segundo párrafo, el canto-musicalidad, como rasgo definitorio. Ahora bien, este tópico se extiende a lo largo del tercer y cuarto párrafo también, y entonces los cortes ortográficos no parecen tener justificación. El quinto párrafo, centrado ya en su aspecto físico, se inicia con una nueva referencia al canto, referencia que, por supuesto, bien podría incluirse antes. El tópico del sexto párrafo es la función de las sirenas (acompañar a los difuntos al Hades) y el séptimo funciona como un resumen de lo desarrollado en los seis anteriores. A partir de esta descripción, que puede desarrollarse de manera oral con la participación de los alumnos, puede notarse que el tópico canto-musicalidad no responde a la condición agotamiento de tópico = corte ortográfico. A partir de aquí, puede pedirse a los alumnos que reescriban el texto, reorganizando la información del texto de manera tal que cumpla con dicha condición. En términos de los patrones de progresión temática que hemos descrito (Danes, 1974), el esquema del texto resultante podría representarse así:

- Párrafo 1. PT: Continua. Tópico: Origen
- Párrafo 2. PT: Continua. Tópico: Canto-Musicalidad

- Párrafo 3. PT: Continua. Tópico: Aspecto físico
- Párrafo 4. PT: Continua. Tópico: Función
- Párrafo 5. PT: Lineal. Tópicos: todos los anteriores

El texto IV funciona como modelo positivo. El primer párrafo ofrece un resumen de los elementos definatorios de las sirenas (aspecto físico, carácter semidivino, musicalidad, mortalidad). El tópico del segundo párrafo lo constituyen los cuentos del folclore europeo que tienen a las sirenas como protagonistas. El tercer párrafo da cuenta de la simbología de la sirena, en tanto señal de peligro para el hombre. El cuarto párrafo, por último, se centra en el origen de las leyendas. Como esta descripción revela, cada corte ortográfico coincide con el agotamiento del tópico y no existen solapamientos entre los temas desarrollados en cada uno de los párrafos. Por otra parte, el hecho de que sea el primer párrafo el que ofrece el resumen del contenido total, supone otro elemento positivo: señalar desde el principio los puntos a tratar sirve como un marco orientativo para la lectura de lo que sigue.

Otra vez, en términos de los patrones de progresión temática de Danes (1974), el esquema del texto podría representarse así:

- Párrafo 1. PT: Lineal. Tópico: Todos los siguientes
- Párrafo 2. PT: Continua. Tópico: Folclore europeo
- Párrafo 3. PT: Continua. Tópico: Simbología-peligro
- Párrafo 4. PT: Continua. Tópico: Origen de las leyendas

Una actividad interesante para realizar, luego de la discusión de los patrones de progresión temática, es la de reescribir los dos textos en uno solo, compatibilizando los tópicos, incluyendo transiciones, variando el orden de ser necesario, de manera tal que la organización informativa quede sólidamente cohesionada en la sucesión de párrafos.

El trabajo de reconocimiento y descripción permite que los alumnos tomen conciencia de la unidad párrafo, que adviertan la relación entre el corte ortográfico y el agotamiento de tópico, y el trabajo de producción, se orienta hacia la puesta en práctica, en la propia escritura, de las operaciones necesarias para lograr una organización textual coherente y consistente con el registro de escritura crítica, que es aquel hacia el cual el Taller se encuentra orientado.

Conclusiones

El contenido de esta ponencia se articula de acuerdo con el siguiente trayecto:

- i. Presentación de un problema: los alumnos ingresantes a la carrera de Letras de la UNMdP no construyen los textos de sus primeras entregas en función de ningún esquema reconocible de organización informativa, y ello, porque parecieran no tener conciencia de la unidad párrafo.
- ii. La definición de la unidad párrafo tal y como es presentada por numerosos lingüistas de orientación funcional
- iii. La exposición y adaptación de un modelo teórico, la Progresión Temática (Danes, 1974), como modelo para dar forma a la secuencia textual estructurada en párrafos.
- iv. La presentación de una serie de actividades tendientes al reconocimiento de la unidad párrafo y luego a su producción.

Así, enunciaremos ahora una conclusión estrechamente vinculada con cada uno de estos elementos:

- i. Resulta curioso que los alumnos ingresantes a la carrera de Letras no tengan conciencia respecto de una unidad de organización textual tan visible y extendida en nuestra cultura como el

párrafo. Creemos que esta dificultad se encuentra directamente vinculada a la concepción (implícita o explícita) de texto que maneja la escuela media, en donde se privilegian las cuestiones de contenido y rara vez se reflexiona sobre las cuestiones de forma. Creemos que la comprensión de textos podrá desarrollarse de manera mucho más efectiva una vez que nosotros, los profesores, orientemos a nuestros alumnos en la lectura de la forma de los textos.

- ii. Como hemos dicho, la unidad párrafo es una unidad muy extendida en los textos de nuestra cultura. Posee dos características notables. Una, perceptible a nivel visual (el corte ortográfico) y otra, a nivel conceptual (la continuidad de tópico). Explicitar estas características y el arreglo entre ellas, creemos, es el primer paso para comenzar a dar soluciones al problema que venimos tratando.
- iii. La Progresión Temática (Danes, 1974) resulta una herramienta teórica sencilla para ilustrar, en la secuencia textual, cómo se establecen secuencias de continuidad de tópico, y momentos de transición hacia otros. Lo importante, para el tipo de objetivos que nos trazamos en esta oportunidad, es ampliar su alcance: si bien Danes (1974) presenta un modelo de progresión temática clausular, nosotros sugerimos que bien puede adaptarse como modelo para la constitución de secuencias de párrafos.
- iv. Hemos presentado dos tipos de actividades: unas orientadas hacia el reconocimiento de la unidad párrafo y otras, hacia la producción de dicha unidad. Estos dos tipos de actividades no responden al hecho de mero sentido común de

que es necesario primero observar un ejemplo de algo antes de intentar la propia producción. Si planteamos estos dos tipos de actividades es porque seguimos la hipótesis de la interfaz entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito (DeKeyser 1998; Ellis, 2001), de acuerdo con la cual el conocimiento implícito (en nuestro caso, la posibilidad de producir una secuencia textual organizada en párrafos sólidamente constiuida) surge del conocimiento explícito (en nuestro caso, qué es un párrafo, cuáles son sus características definitorias) cuando este último es procesado por medio de la práctica.

Bibliografía

- Asher, R. (ed.) (1994) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Crystal, D. (1992) *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Blackwell.
- Danes, F. (1974) "Functional sentence perspective and the organization of the text" en Danes, F. (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia / The Hague: Mouton
- De Beaugrande, R. (1992) "El legado de la PFO (perspectiva funcional de la oración) desde el punto de vista de la lingüística del texto" en *Linguistica Pragensis* 34/1-2, 2-26 y 55-86.
- DeKeyser, R. (1998) "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar" in C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, M., Marcellesi, Ch., Maerellesi, J., Mével, J., (1979) *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza

- Ellis, R. (2001) *Form-focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell
- Firbas J. (1992) *Functional Sentence Perspective in written and spoken communication*, Cambridge, Cambridge University Press
- Halliday, M.A.K (1994) *An introduction to functional grammar (2da Edición)*. London, Edawrd Arnold
- Longcare, R. (1976) *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: The Peter de Ridder Press.
- Menegotto, A. (2012) “El microscopio gramatical: un modelo de gramática para la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*. Bs. As. Vol 22. pp. 35-62
- Menéndez, S.M. (2006) *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litterae
- Olivares, C. (1982) “El párrafo: estructura y función” en *Cuadernos de investigación filológica*, vol. VIII, n° 1 y 2, pp. 17-37

Apéndice

Texto III

Introducción: La Sirena en el Mundo Clásico

Su origen es incierto: su padre es Aqueloo –el Dios Río– y su madre una Musa, identificada con Tepsicore, Melpómene o Calíope. Su musicalidad, la seducción de su canto, deriva precisamente de su condición de hijas de una Musa.

Cantando festejaban y acompañaban a Perséfone, y cuando esta fue raptada por Plutón se convirtieron en seres híbridos mujer-pájaro por voluntad propia o por castigo de Demeter por haber sido incapaces de impedir el rapto de su hija. Como acompañantes de Perséfone podían simplemente cantar, o bien tocar diversos instrumentos: la flauta líbia de loto, la siringa y la lira para Eurípides, o la flauta, la cítara o la lira, y su propia voz, para Apolodoro.

En cierta ocasión, retaron a una competición o enfrentamiento musical a las Musas, sus tías, que resultaron vencedoras y desplumaron a las Sirenas, colocándose sus plumas en el tocado.

Pero su atractivo no se reduce únicamente a su voz, a su dulce canto, sino que también poseen –hasta cierto punto– el don de la sabiduría y son capaces de relatar hermosas historias.

Homero no las describe, pero habla de su canto seductor. Para Apolonio de Rodas en su aspecto son semejantes en una mitad a los pájaros y en parte a muchachas; para Higino tenían la parte superior de mujer y la inferior de ave, mientras que para Ovidio tienen patas de ave, plumaje dorado y cara de doncella. El *Physiologus*, por su parte, indica que son animales marinos mortíferos, su parte su-

perior, hasta el ombligo, presenta forma humana, y del ombligo para abajo, de volátil.

Su función es acompañar, con sus cantos funerarios, al difunto hacia el Hades, o a la Isla de los Bienaventurados, entregando al difunto la corona de la vida y la rama de loto, símbolo de la inmortalidad.

En resumen, en la Antigüedad las Sirenas son mujeres-pájaro, que destacan por la belleza y armonía de su canto, encargados de conducir las almas de los difuntos al Hades, siendo al mismo tiempo raptoras de hombres, a los que capturan y devoran.

Pérez Suescun, F. y Rodríguez López, M. (1997). “Las sirenas medievales: aproximación literaria e iconográfica”, en *Anales de historia del arte*, N° 7, Madrid, p. 55

Texto IV

Sirenas y hombres-sirenas: Seres legendarios, medio humanos y medio peces que habitan el mar y algunas aguas interiores. Seres divinos o semidivinos similares aparecen en las mitologías antiguas (por ejemplo, el dios caldeo del mar Ea, u Oannes). En el folclore europeo, las sirenas y los hombres-sirenas eran seres naturales que, como las hadas, tenían poderes mágicos y proféticos. Amaban la música y frecuentemente cantaban. Aunque vivían por muchísimo tiempo, eran mortales y no tenían alma. Su aspecto era humano hasta la cintura, como un pez en su parte inferior.

Muchos cuentos folclóricos narran casamientos entre sirenas (que asumen para ello forma humana) y hombres. En la mayoría, el hombre roba el gorro o cinturón de la sirena, su peine o su espejo. Mientras los objetos permanecen escondidos ella vive con él, pero si

la sirena los encuentra, regresa de inmediato al mar. En algunas variantes, el casamiento dura mientras ciertas condiciones pactadas son cumplidas y termina cuando ellas se quiebran (véase, por ejemplo, Melusina).

Aunque a veces son amables, las sirenas y los hombres-sirenas usualmente representan un peligro para el hombre. Sus regalos traen desgracias y, si son ofendidos, causan inundaciones u otros desastres. Ver una sirena durante un viaje es un augurio de naufragio. Algunas veces atraen a los mortales hacia su propia muerte ahogándolos, como hace la Loreley del Rin, o seducen a la gente joven a vivir con ellas bajo las aguas, como es el caso de la sirena cuya imagen está grabada en un banco en la iglesia de Zennor, Cornwall.

Algunos consideran que mamíferos acuáticos, como el dugón o el manatí, que amamantan a sus crías al modo humano, sobre el agua, son el origen de estas leyendas.

“Mermaids and mermen” in *The New Encyclopaedia Britannica. Micropaedia*. Vol VI, 15th edition. Chicago / Geneva / London / Manila / Paris / Rome / Seoul / Sydney/ Tokyo / Toronto, 1982, p. 808 [Traducción de Cristina Fernández]

Las investigaciones sobre la escritura: una propuesta de análisis crítico y comparación entre el interaccionismo sociodiscursivo y el interaccionismo estructural

Vanesa Condito
vacondito@hotmail.com
CONICET – UNR
Rosario, Argentina.

Resumen

Este trabajo se inscribe en las indagaciones teóricas preliminares de nuestro proyecto de Tesis doctoral. Realizaremos un análisis de los principales lineamientos y fundamentos del interaccionismo sociodiscursivo en lo que atañe a la escritura y su adquisición, y pondremos un contrapunto crítico al interaccionismo estructural, atendiendo tanto a sus respectivas potencialidades explicativas así como a las proyecciones y alcances que de ambos se desprenden.

Palabras Clave: Teorías, Escritura, Enseñanza, Interaccionismo Sociodiscursivo, Interaccionismo Estructural

Introducción y propuesta de trabajo

En el marco de las indagaciones teóricas preliminares de nuestro proyecto de Tesis Doctoral⁹³, aquí nos proponemos realizar un aná-

⁹³ Título de la Tesis: “Las representaciones sobre la escritura en las mediaciones formativas en 1° y 5° año de la escuela media: *hacia una conceptualización, análisis y evaluación de su incidencia en las prácticas escriturarias de los estudiantes*”. Dirección: Dra. María del Rosario Fernández.

lisis de los principales lineamientos y fundamentos de la teoría del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007; Schneuwly, 1988) en lo que atañe a su consideración de la escritura, y propondremos un contrapunto crítico con la perspectiva del interaccionismo estructural (Lemos, 1996 y 1999; Desinano, 2009), atendiendo tanto a sus respectivas potencialidades explicativas así como a las proyecciones que de ambas se desprenden.

Consideramos que es imprescindible realizar una reflexión en torno de las teorizaciones sobre la escritura dado que nuestras prácticas docentes siempre están orientadas desde algún punto de vista y, a los fines de que estén dotadas de coherencia, debemos necesariamente conocer bajo qué supuestos epistemológicos se organizan. Fundamentamos la elección de estas teorías para el análisis puesto que, por un lado, se trata de dos propuestas contemporáneas que si bien en sus formulaciones fundacionales (Lemos y Bronckart) no tienen por objeto específico a la escritura, ambas suponen implicaciones importantes en lo que hace a su desarrollo, producción y enseñanza (Desinano y Schneuwly, respectivamente). Por otra parte, resulta de interés establecer un contrapunto crítico dado que, aunque los dos marcos se sostienen desde un cuestionamiento de las teorías cognitivistas, es indudable que presentan notables diferencias tanto en su consideración de las prácticas escriturarias en sí, como en la conceptualización del sujeto hablante-escribiente, así como respecto del valor que le atribuyen a la interacción en el proceso de adquisición. Nos centraremos en estos tres grandes parámetros para la realización del análisis.

Los interaccionismos y el lugar de la escritura

Si bien ninguna de estas perspectivas en sus líneas fundacionales (Bronckart -2004- y Lemos -1996-) teorizan específicamente sobre la escritura, de ambas se proyectan interesantes formulaciones que sí lo hacen (Schneuwly -1998- y Desinano -2009-, respectivamente). Ahora bien, aquí quisiéramos indagar si, en efecto, esto supone que el lugar de la escritura ocupa la misma jerarquía y especificidad en cada una. La respuesta será, de hecho, negativa, tanto si nos centramos en una revisión atenta de las formulaciones teóricas de Schneuwly y Desinano, por un lado, así como si nos remitimos a las teorías de referencia de ambos interaccionismos, esto es, la psicología materialista dialéctica de Vygotski –en el caso del ISD–, y la teoría psicoanalítica –en el caso del IE–.

Si leemos propuesta de Desinano (2009), enmarcada en el IE, advertiremos que de lo que se trata es de una investigación exploratoria que tiene como horizonte el enriquecimiento de un campo de investigación –el de la escritura en contextos escolares-académicos– desde la teoría del interaccionismo estructural y, al mismo tiempo, la ampliación de la misma teoría, dada por su proyección a un campo distinto del de su origen (pase de la adquisición de la lengua materna a los textos académicos, y del estudio con niños a con adultos universitarios). Ahora pues, según nuestro criterio, lo que de esto resulta es, en efecto una productiva ampliación de los horizontes tanto del campo como de la teoría, pero en desmedro de un trabajo sobre la especificidad de la lengua y cultura escrita. Es decir, por un lado, si hacemos un recorrido por las categorías desde las cuales parte Desinano para pensar sus problemas de investigación veremos que, aunque se sostiene una detallada y coherente conceptualización respecto de la lengua y el discurso disciplinar-escolar, no hay un planteo es-

pecífico respecto de la escritura y su impacto en la subjetividad. Asimismo, y por otro lado, la hipótesis central que se sostiene es, de hecho, que hay una constante en el funcionamiento discursivo de los sujetos, y que lo que Lemos advirtió en relación con el acceso a la oralidad de la lengua materna es viable también para el acceso a la escritura de los textos (escolares-académicos).

Este lugar no diferenciado de la escritura que observamos en el marco del interaccionismo estructural puede vincularse estrechamente con la matriz teórica de referencia, es decir, con el psicoanálisis. Como es sabido, se trata de una línea que se centra en el valor subjetivante del lenguaje en general, es decir, sin hacer una distinción efectiva en el valor que puede tener la modalidad oral o escrita en este proceso, e incluso, en el contexto de las prácticas profesionales, la ‘materia prima’ de los psicoanalistas o su vía de acceso al análisis de las representaciones inconscientes siempre supone un privilegio de trabajo sobre la oralidad.

Por lo contrario, en el caso del ISD advertimos que la escritura asume un lugar específico y primordial no sólo en las proyecciones por parte de Schneuwly (1998) sino también y fundamentalmente en la perspectiva teórica de referencia, esto es, la psicología materialista dialéctica de Vygotski (1932). Así, si nos remitimos a la investigación que hace Schneuwly desde el encuadre del ISD, se evidencia que no sólo que esta especificidad no es eclipsada sino que, antes bien, lo que se realiza es todo un trabajo de jerarquización del objeto. Es decir, el movimiento que propone es el de retomar las principales tesis de Vygotski (1932) acerca de la escritura y, poniéndolas en relación con la propuesta de Bronckart (2004) sobre la textualización en general, someterlas a prueba. Es decir, aquí no ha-

bría –como en el caso de Desinano respecto del IE– una ampliación de las bases teóricas del ISD, sino más bien una especificación de ellas en tanto se continúa con lo ya planteado por el marco epistemológico de referencia.

Básicamente, lo que Schneuwly retoma de Vygotski es la consideración de la escritura como un objeto específico en relación con el habla, dado que supone (en principio) un simbolismo de segundo grado y un mayor grado de descontextualización y, por tanto, una motivación indirecta para su producción, así como un estatuto diferencial en tanto es siempre producto de una instrucción deliberada, por lo que su proceso de adquisición “*no reproduce en modo alguno la historia del habla oral*” (Vygotski: 1934; 338). Así, Schneuwly parte de los siguientes interrogantes: “¿Qué sucede cuando se realiza el pasaje de lo oral a lo escrito? (...) ¿Se puede hablar de una nueva función psíquica para el lenguaje escrito?” (1988: 19). Como puede verse, aquí sí se sostiene como presupuesto, que la adquisición de la escritura supone al menos un punto de inflexión para el sujeto en relación con lo que supone su oralidad ya adquirida (y lo que se pretende es, justamente, indagar las marcas explícitas de ese punto de inflexión), así como también opera el presupuesto de la especificidad de lo escrito, en tanto tenemos un interrogante que lo hipotetiza como una auténtica nueva función psíquica. Esto es así porque para esta línea la escritura se constituirá paulatinamente no sólo como un tipo específico de acción verbal sino también como herramienta fundamental de mediación, en tanto permite la reorganización del psiquismo de quien aprende a escribir.

En síntesis, mientras que desde el IE no se provee ninguna conceptualización específica sobre la escritura puesto que en definitiva

hay una constante en el funcionamiento discursivo de los sujetos producto de la dinámica inconsciente, desde el ISD no sólo que se establece una delimitación de los atributos y características distintivas de lo escrito sino que también se enfatiza su valor para el desarrollo de la conciencia. Con esto último ya entramos en el próximo eje de confrontación: la consideración del sujeto que escribe.

El sujeto que escribe: entre lo social / individual y lo inconsciente / la conciencia

El modo de concebir el sujeto no sólo es un importante punto de diferenciación entre estas teorías –con consecuencias en sus objetivos y alcances–, sino que además constituye explícitamente un eje de confrontación.

Antes que nada, es importante señalar que en principio ambos interaccionismos cuestionan la lectura cognitivista que conceptualiza al hablante/escribiente como quien está dotado de un sistema operativo de almacenamiento –metáfora informática– y que, en buena medida, pareciera sostener la existencia de un pensamiento independiente del lenguaje⁹⁴. Esto es absolutamente discutido tanto por el ISD como por el IE en tanto ambos parten de la asunción de la primacía del lenguaje en el proceso de constitución subjetiva y, al mismo tiempo, también ponen en entredicho la reducción del sujeto a su dimensión puramente cognitiva y dualista.

No obstante, en lo particular advertiremos más diferencias que similitudes, las cuales obedecen también a los diferentes presupuestos de sus respectivas matrices teóricas de referencia. Esto es, el ISD, que parte de los presupuestos vygotskianos que a su vez re-

⁹⁴ Cfr. Flower & Hayes (1996); Scarmadalia & Bereiter (1992); Bereiter (1980).

toman los fundamentos del marxismo en lo que concierne a los procesos de hominización⁹⁵, se centrará en la dialéctica sujeto/sociedad – conciencia/historia, o en lo que de sociohistórico tiene el sujeto, concebido como agente. Por su parte, el IE con referencia al psicoanálisis, se centrará en los aspectos más idiosincráticos y singulares de los sujetos en tanto que ‘sujetos sujetos’ a una dinámica psíquica inconsciente. Desde aquí, se puede comenzar a pensar por dónde pasarán los puntos centrales de confrontación.

En primer lugar, desde la perspectiva del IE puede alegarse a modo de cuestionamiento que el planteo del ISD no atiende ni explicita ‘la diferencia’ en tanto constitutiva de las producciones lingüísticas de los sujetos⁹⁶. Esto es, desde la lectura de Lemos y Desinano, el marco teórico formulado por Bronckart –y precisado por Schneuwly– no provee elementos capaces de explicar por qué cuando analizamos la empiria de los escritos de los estudiantes lejos está de haber una regularidad u homogeneidad lingüística. No obstante, aunque consideramos que este es, en efecto, un planteo interesante y viable para el análisis de casos, eso no quiere decir que desde el ISD no podamos estudiar ningún tipo de ‘heterogeneidad’ discursiva. Antes bien, si atendemos a la manera en que desde allí se conceptualiza al sujeto advertiremos que nos habilita para estudiar el modo en que las distintas matrices culturales, sociales e históricas suponen una variable fundamental para comprender la diferencia en las producciones discursivas, y especialmente las escritas: *“permite evitar reducir el lenguaje escrito a una variable puramente cognoscitiva y concebirlo como construcción social”* (Schneuwly, 1992: 58). Así, de lo

⁹⁵ Cfr. Marx, K – Engels, F. (1974).

⁹⁶ Cfr. Desinano, Op. Cit. pp. 91-93.

que se trata es de una diferencia de enfoque y, por tanto, de un distinto modo de abordar los datos que nos posibilita centrarnos en los aspectos más privativos e idiosincráticos del sujeto, o bien en lo que comparte con un grupo de socialización.

Según nuestro criterio, de esta última lectura –la del ISD– se desprenden más significativas proyecciones de investigación, en tanto permite establecer un orden de generalización mayor y, en consecuencia, provee más sólidas herramientas de intervención (volveremos sobre esto). Por otro lado, atender a la dimensión social de la subjetividad y a la manera en que esto supone una matriz de organización y diferencia en el lenguaje y, especialmente, en la escritura, es fundamental para establecer una comprensión adecuada de las problemáticas que se suscitan en contextos de desigualdad social y así, eventualmente, poder proponer proyectos orientados a la transformación: *“Admitir que la educación, la sociedad y la cultura juegan efectivamente un papel en el cambio lingüístico, supone, para los investigadores, el desafío de dar cuenta de la incidencia de las diferencias sociales en el lenguaje”* (Cárdenas, 2013: 274)

Por otro lado, como postula Bronckart (2004), el ISD parte de la premisa vygotskiana de que es la apropiación e interiorización por parte del niño de las unidades de significación de la lengua (a lo que le agrega: unidades siempre concretizadas en enunciados genéricos) lo que acarrea la discretización y desdoblamiento del funcionamiento psíquico, fundamentales para el pensamiento consciente. Por tanto, y dado que para esta lectura el lenguaje es una actividad social e ideológica⁹⁷: *“los procesos de socialización y los procesos de indi-*

⁹⁷ Cfr. Voloshinov (1929).

viduación (...) [son] dos aspectos complementarios del mismo desarrollo humano” (Bronckart, 2007: 23). Obsérvese que desde aquí es que la propuesta de Desinano (2009), desde el IE, argumenta que, según su juicio, no hay posibilidad alguna de apropiación del lenguaje y sus propiedades socio-semióticas por parte de aquel que aún no se ha subjetivado⁹⁸. Recordemos que para el IE nunca hay una relación de dominio entre el hombre y su lenguaje sino que es a la inversa.

Ahora bien, el hecho de que el ISD hable de ‘interiorización’ del lenguaje o ‘apropiación’ de las propiedades socio-semióticas de las actividades no significa que esto sea instantáneo o exento de tensiones. Es decir, aunque ni Bronckart ni Schnewwly se detengan a explicitarlo (porque no constituye su zona de anclaje), esta apropiación consiste en un largo y complejo proceso que implica cambios cualitativos. Esto es evidente sobre todo si leemos a Vygotski: no se trata de una mera ‘incorporación’ pasiva sino de un auténtico trabajo de desarrollo y de sucesivos cambios en función de transiciones entre distintas estructuras de generalización⁹⁹. Asimismo, lo central en este proceso, dice Vygotski, pasa por la intervención deliberada del otro, es decir, por la voluntad del entorno social de que el sujeto interiorice los significados. Esto es, hay un trabajo voluntario orientado a la toma de conciencia por parte del sujeto en desarrollo, que es lo que en definitiva posibilita esa interiorización que se discute desde el IE, sobre todo para el caso de un objeto cultural como la escritura que nunca es del todo ‘espontanea’.

⁹⁸ Cfr Desinano, Op. Cit., p. 87.

⁹⁹ Cfr. Vygotski, Op. Cit. p. 270.

Por consiguiente –más allá de que los cuestionamientos de Desinano son legítimos desde el punto de vista de lo que el IE pretende explicar–, de todo esto nos interesa entender que lo que al ISD le preocupa efectivamente es tanto trabajar los aspectos culturales de la constitución de la subjetividad antes que los estrictamente singulares, así como problematizar los aspectos del desarrollo que demandan una mayor toma de conciencia de los sujetos, posibilitado por la intervención o instrucción deliberada. Aspectos dentro de los cuales, en efecto, la escritura constituye un eje fundamental en virtud de las características con que desde este planteo se la concibe y que podrían resumirse en su alto grado de descontextualización y abstracción, y su carácter de ser un simbolismo de segundo grado. Es por ello que, entonces, si establecemos un vínculo con lo expuesto, es evidente que en el ISD estamos ante una teoría que nos permite estudiar qué es lo que sucede cuando el sujeto se involucra en la adquisición de un objeto cultural como la escritura, que implica, atender al plano de los aspectos conscientes de los sujetos.

La ‘adquisición’ de la escritura: la tensión entre la imprevisibilidad y el desarrollo orientado

Finalmente, quisiéramos pensar el modo en que las teorías conceptualizan a la ‘adquisición’. Utilizamos el término entre comillas porque si nos acercamos a cada uno de los interaccionismos advertiremos que más que hablar de ‘adquisición’ de la escritura tenemos, por un lado, en el caso del ISD más bien la teorización de un ‘proceso de desarrollo de la escritura mediado por la interacción con otros sujetos y con herramientas culturales’ y, por otro lado, en el IE estamos de hecho ante una ‘instancia de captura del infans por la len-

gua/escritura que genera un funcionamiento discursivo'. No se trata de una diferencia de nominación sino de una radical distinción en la consideración del problema y encierra consecuencias respecto del valor que se le atribuye en cada caso a la interacción.

En primer lugar, si decimos que para el IE de lo que se trata es de una 'instancia de captura que genera un funcionamiento discursivo' es para enfatizar que aquí se pone en cuestionamiento las nociones de desarrollo y aprendizaje: "*Es esta concepción de sujeto hablante que invoco para tratar la adquisición del lenguaje como un proceso de subjetivación, en oposición a la noción de desarrollo*" (Lemos, 1999: 2000). Es decir, por un lado, se niega una visión centrada en un proceso de cambios graduales por parte del sujeto respecto del conocimiento del objeto –hay desarrollo posible–, pero también se cuestiona que haya una incorporación efectiva de conocimiento por parte de un sujeto en virtud de la intervención voluntaria de otro –no habría tampoco un aprendizaje–.

Esto tiene dos implicaciones. En primer lugar, el rechazar la idea de desarrollo porque tanto en la oralidad como escritura no hay gradualidad sino tensión entre las tres posiciones relativas al funcionamiento discursivo del sujeto (que nunca interioriza al objeto), trae aparejada la imposibilidad no sólo de establecer predicción alguna sino también de proponer un control de las variables en juego dentro de esta dinámica, ya sea en una investigación como dentro de un eventual proyecto educativo. Aunque Desinano compruebe su hipótesis de que desde la lectura del IE pareciera haber una 'constante en el funcionamiento discursivo' en todas las instancias en que se le presente al sujeto un tipo de discurso o lenguaje por él desconocido, y que obedece al paso por las tres posiciones, esta constante supone, aunque no una arbitrariedad, sí

una enorme imprevisibilidad de las ocurrencias lingüísticas que emerjan de este funcionamiento singular, porque los sujetos y su modo de ser en el lenguaje –incluso en el lenguaje escrito– son siempre únicos cada vez. En segundo lugar, decimos que aquí como consecuencia también se pone en discusión el aprendizaje dado que, en definitiva, se sostiene que si el sujeto no está transitando una tercera posición no va a poder establecer ningún tipo de escucha ni reformulación posible y, por tanto, pareciera plantearse que toda intervención de enseñanza es, en muchos casos, irrelevante porque el hecho de que en determinadas instancias un sujeto esté en una posición de escucha no significa que lo esté en otras (no hay desarrollo gradual sino dinamismo). De esto se desprende que para el IE el lugar asignado a la interacción con otro no debe ser confundido con una instancia de instrucción, sino que se inscribe como mero ‘facilitador’ del acceso del sujeto a la lengua/escritura que lo someterá a ese proceso de captura y subjetivización: *“esta relación está mediada por el adulto solo en un sentido fáctico, ya que se limita a posibilitar el acceso del niño a la relación con la lengua”* (Desinano, 2009: 57). En este sentido, en relación con este aspecto tampoco va a poder plantearse con claridad un posible control de variables porque poco importa el tipo de interacción que efectivamente se dé en la instancia de adquisición –con lo cual aludimos a la intervención efectiva del adulto/docente, ya sea mediante explicaciones, consignas o propuesta de actividades y textos como mediadores de la interacción–. Este es uno de los aspectos en los cuales más se evidencia la distancia que separa a esta teoría del ISD.

Justamente, dijimos que en el ISD antes que de ‘adquisición’ sería más pertinente hablar de un ‘proceso mediado de desarrollo de la escritura’. Es decir, no sólo que aquí no se niega a la noción de de-

sarrollo sino que tampoco se eclipsa la existencia de una enseñanza. De hecho, la propuesta de Schneuwly, en un claro retomar a Vygotski, supone que la adquisición de la escritura tiene su especificidad y demanda un proceso de desarrollo o interiorización específico que siempre estará mediado por la intervención deliberada del entorno y el conjunto de herramientas culturales con que esa interacción se organice (ya que aquí no hay acción ni interacción que no sea mediada¹⁰⁰).

En primer lugar, de su investigación empírica Schneuwly extrae como conclusión fundamental que hay un desarrollo del proceso de interiorización de la escritura y que supone el pasaje por distintos niveles de funcionamiento que implican sucesivos cambios cualitativos¹⁰¹ tendientes a la progresiva autonomización y control de la acción verbal. Es decir, aunque este desarrollo no pretende ser un esquema universal (ni biunívoco respecto de la edad biológica), supone una primera base de orientación a los fines de explicar las diferencias en las distintas escrituras de los sujetos. En otras palabras, puede operar como importante variable de análisis para ser confrontada en ulteriores investigaciones y, por qué no, servir como parámetro de evaluación de un proceso didáctico.

En segundo lugar, dijimos también que este desarrollo no se produce de modo homogéneo bajo cualquier circunstancia. Esto es así porque para el ISD el desarrollo siempre involucra una instancia de interacción que funciona como intervención mediadora de este proceso. Como postuló fundacionalmente Vygotski, en un intento

¹⁰⁰ Cfr. Wertsch, J. (1999).

¹⁰¹ Cfr. Schneuwly, Op. Cit. p. 57

por trascender las estériles explicaciones empiristas o racionalistas, *“la instrucción siempre va por delante del desarrollo”* (2007: 348): no hay desarrollo autónomo o independiente de las mediaciones formativas del entono, así como tampoco hay una mera intervención que pueda operar si no hay ninguna base de desarrollo psicológico.

Así, vemos que para esta perspectiva no sólo tendremos al ‘nivel’ de desarrollo como variable a considerar dentro de los procesos de escritura y en sus productos (porque se plantea que todo proceso psicológico deja sus huellas en el producto lingüístico), sino también fundamentalmente a la variable de la mediación formativa o tipo de interacción, con lo cual las posibilidades de investigación se amplían y enriquecen enormemente. En efecto, otra de las consecuencias que sostiene Schneuwly es que el género, entendido como herramienta semiótica mediadora –y, por tanto, integrante de lo que denominamos ‘interacción’–, constituye un parámetro central a tener en cuenta para su análisis dado que hay un desarrollo desigual en función de esta variable. Incluso, si consideramos estos aportes cabría considerar otros elementos que también suelen formar parte de la interacción en los procesos de instrucción orientados al desarrollo de la escritura como, por ejemplo, la secuencia didáctica, el trabajo de corrección por parte del docente, o bien las mismas consignas de trabajo¹⁰². En definitiva, de lo que se trata es de advertir las posibilidades que se abren desde los parámetros de una teoría como la del ISD, que nos provee de un marco explicativo que opera como base de orientación en tanto establece un margen

¹⁰² Nuestras investigaciones actuales se orientan en este último aspecto. Cfr. Conditto (2012, 2013).

de previsibilidades y regularidades a partir de las cuales podemos, de hecho, percibir la diferencia, y sobre ello organizar nuestras intervenciones.

Conclusiones. La teoría como marco explicativo de orientación de la praxis

Los filósofos hasta ahora no han hecho más que interpretar el mundo de diferentes maneras; ahora bien, importa transformarlo.

Marx (1845)

La pedagogía debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo.

L. Vygotski (1934)

Si bien el IE y el ISD son dos perspectivas que se pronuncian desde un cuestionamiento de las teorías cognitivistas y sostienen a la interacción como requisito *sine qua non* para que se dé la adquisición de la escritura, presentan notables diferencias tanto en su consideración y jerarquización de las prácticas escriturarias en sí, como en la conceptualización del sujeto, así como respecto del valor que le atribuyen a la interacción dentro del proceso.

Desde nuestro criterio, aunque el IE constituye un valioso punto de vista que propone una nueva consideración sobre determinados fenómenos lingüísticos en las escrituras de los sujetos (y, en consecuencia, es productivo para el estudio interpretativo de casos), consideramos que el ISD tiene un mayor alcance dado que es un marco teórico con el rigor y amplitud necesaria para explicar los parámetros constantes que organizan toda práctica escrituraria, atendiendo tanto a su constitución sociohistórica como a su inscripción en un contexto de enseñanza.

En definitiva, de lo que se trata aquí es de evaluar un punto de vista teórico no sólo en virtud de sus posibilidades de descripción, explicación y comprensión de la realidad, sino también en tanto que constituya un encuadre orientador y motivador para la praxis y la transformación social (o bien, que se oriente más hacia el ‘mañana’ antes que al ayer, como quería Vygotski).

Bibliografía

- Bereiter, Carl (1980). “Development in writing” en Gregg L. y E. Steinberg, *Cognitive process in writing*. New York, Lawrence Erlbaum, 1980.
- Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires, Miño y Dávila.
- Cárdenas, Viviana (2003) “Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico” en *Hablar y escribir en la Universidad*. Salta, EDUNSa.
- Condito, Vanesa. (2012). “Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura”. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, 2012, San Luis.
- Condito, Vanesa (2013). “Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios”. En *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Riestra (Comp.), Ediciones GEISE. Págs. 1086-1101
- Desinano, Norma (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario, Homo Sapiens.
- Flower, Lila & Hayes, John (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en context 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Asociación internacional Lectura y Vida.

- Lemos, Claudia (1996). "Native speaker's intuitions and metalinguistic habilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition?" .Texto presentado en la V International Pragmatics Conference. México, 1996.
- Lemos, Claudia (1999). "Desenvolvimento da linguagem e proceso de subjetivacao". Ponencia presentada en Congresso Internacional sobre desenvolvimento Humano: Abordagens Historico-Culturais, Universidade de Sao Marcos, 1999.
- Marx, Karl & Engels, Federich. (1974). "Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista" [1854-1846] en Marx & Engels, *Obras Escogidas*. Moscú, Editorial Progreso.
- Scarmadalia, Marlene & Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*. N° 58, 43-64.
- Schneuwly, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchatel/Paris: Delachaux & Niestlé [Traducción para uso interno de la Dra. Viviana Cárdenas].
- Schneuwly, Bernard (1992). "La concepción vygotskiana del lenguaje escrito" en *CL&E*, 45-59.
- Voloshinov, Valentín (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Buenos Aires, Ediciones Godot.
- Vygotski, Lev (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1932]. Barcelona, Crítica.
- Vygotski, Lev (2007). *Pensamiento y habla* [1934]. Buenos Aires, Colihue.
- Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

O "*tutorat*" como espaço de formação e de interação de professores

Simone Maria Dantas Longhi¹⁰³

simone.dantas@usp.br, simone.dantas@ufv.br

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Resumo

Nesta comunicação, apresentaremos nossa pesquisa de doutorado, cujos pressupostos teóricos ancoram-se, primeiramente, no Interaçionismo Sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart (1999/2009, 2006, 2008) e outros pesquisadores (MACHADO, 2009). Paralelamente a esse quadro teórico, esta pesquisa se baseia em estudos sobre o trabalho de ensinar (FAÏTA, 2004, 2011; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e sobre o trabalho em geral (CLOT, 1999, 2001, 2008). Nosso projeto é desenvolvido no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, que têm por missão, além do ensino de francês para o público interno e externo à Universidade, servir de laboratório de pesquisas e local de formação para os professores-monitores iniciantes. Dentre as diversas atividades de formação propostas pela coordenação pedagógica, esta pesquisa se concentrará no programa de *tutorat*, que consiste no acompanhamento dos professores iniciantes (os *tutorés*) por professores mais experientes (os *tuteurs*), encarregados de auxiliar os mais novos na preparação de suas aulas. Mais especificamente, em nossa pesqui-

¹⁰³ Bolsista CNPq.

sa, estudaremos o *tutorat*, buscando compreender de que forma a interação entre *tuteurs* e *tutorés* pode funcionar como um motor para o desenvolvimento profissional de ambos. Para isso, pretendemos trabalhar com um conjunto de dados composto por textos que permitam observar diretamente ou indiretamente essa situação específica de trabalho e de formação: gravações em áudio de reuniões, materiais didáticos produzidos em ou para esse contexto, entrevistas em autoconfrontação. Esses dados serão analisados segundo o quadro teórico-metodológico do ISD, com o acréscimo de categorias de análise decorrentes dessa vertente teórica reservadas ao estudo de textos sobre o trabalho, as figuras de ação (BULEA 2010). Dessa forma, buscaremos compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes e de seus formadores, de modo a contribuir com as pesquisas sobre a formação de professores e sobre a formação de formadores.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo, interacionismo social, análise do trabalho, formação de professores, autoconfrontação cruzada.

Introdução

Acompanhar, apadrinhar, aconselhar, mentorar, tutorar são alguns dos termos usados para designar formações que, apesar de antigas, ganharam força nos anos 90 (PAUL, 2009). Todos esses termos fazem parte de um espectro conceitual vasto, de contornos ainda pouco delimitados e que agrupam práticas distintas tendo como ponto de convergência a formação na situação de trabalho e pelos pares.

Neste artigo, apresentaremos as linhas gerais de uma pesquisa de doutorado em fase inicial que se interroga sobre o estatuto da atividade do *tuteur* de novos professores de francês. Em nossa pesquisa, pretendemos analisar o “*tutorat*”, uma formação oferecida aos professores iniciantes dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, no intuito de compreender de que forma a interação entre professores iniciantes e seus colegas mais experientes pode (ou não) contribuir para o desenvolvimento de ambos.

Baseando-nos, por um lado, em autores adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo na Suíça e no Brasil (BRONCKART 1999/2009, 2006, 2008; MACHADO e GUIMARÃES, 2009), e, por outro lado, em pesquisas sobre o trabalho de modo geral (CLOT, 1999, 2001, 2008; CLOT e FAÏTA, 2000; Faïta e Vieira, 2003; GUÉRIN et al., 2001) e sobre o trabalho educacional (FAÏTA, 2004, 2011; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; MOUTON, 2004, 2009), partimos do pressuposto de que o trabalho do professor não se resume à sua parte observável – o ensino. Sua atividade engloba uma dimensão psicológica que compõe uma espécie de “face oculta” do trabalho, cujos traços se revelam por meio da verbalização sobre o trabalho. Nesse sentido, as pesquisas no campo das Ciências do Trabalho e da Linguística Aplicada se complementam na busca por uma compreensão ampliada do trabalho educacional. É o que discutiremos na próxima seção.

Quadro teórico

Esta pesquisa se insere no conjunto dos trabalhos do grupo ALTERAGE/CNPq (LOUSADA, 2011; GUIMARÃES-SANTOS, 2012; BARRICELLI e LOUSADA, 2013; DANTAS-LONGHI, 2013; LOUSADA E DANTAS-LONGHI, 2014; ROCHA, 2014; MELÃO, 2014; OLIVEIRA,

2014), uma vertente do grupo ALTER - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2011, BUENO, 2007, MACHADO e GUIMARÃES, 2009; MACHADO e LOUSADA, 2010, MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; BARRICELLI, 2012). As pesquisas de nosso grupo se inscrevem na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e se interessam pelo trabalho educacional como um todo, visando compreender a articulação de seus três polos: o trabalho do professor, os artefatos usados para esse trabalho e o resultado desse trabalho na aprendizagem dos alunos.

No âmago de nosso projeto está o conceito vygotskiano de mediação, segundo o qual o homem, por ser dotado de funções psicológicas superiores, psicológicas superiores, é capaz de criar instrumentos para sua ação e assim estabelecer uma relação mediada com o meio em que vive (1926/2004). Esses instrumentos podem ser não-simbólicos, como uma pá ou uma foice, ou simbólicos, dentre os quais se destaca a linguagem. Por intermédio da linguagem como instrumento de interação, o homem toma conhecimento de sua própria história, o que lhe confere também identidade cultural. Vygotski fala de uma experiência social coletiva, através da qual somos capazes de nos apropriarmos de conhecimentos que nunca experimentamos, apenas pelo relato de outrem, ou seja, pela interação e troca social (VYGOTSKI, 1926/2004, p. 41,42). Ainda que essa interação se dê em uma grande diversidade de espaços sociais, para Vygotski o espaço escolar tem papel preponderante no desenvolvimento dos sujeitos.

Bronckart (1999/2009, p. 31) retoma as reflexões vygotskianas, destacando o papel da linguagem na evolução humana. Segundo o

autor, a espécie humana caracteriza-se “pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais, dessa vez no sentido estrito do termo” (Bronckart 1999/2009, p. 31).

No contexto brasileiro, são notáveis as contribuições e influências do ISD, principalmente no tange o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais. Em nossa pesquisa, os aportes teórico-metodológicos do ISD não se limitam a uma visão do homem e de sua atividade de linguagem. O ISD também nos fornece um modelo de análise de textos e categorias de análise dos modos de prefiguração do agir humano em textos sobre o trabalho, as figuras de ação (BULEA, 2010), que nos ajudarão a compreender a interpretação que os tutores participantes da pesquisa fazem de seu agir.

Segundo Bronckart (2006), o interesse da didática das línguas no trabalho efetivo do professor é ainda recente. Conforme o autor, entre o século XIX e o século XX, a escola foi vista como local de aplicação direta de saberes científicos. No campo da didática do francês como língua estrangeira, esse momento histórico se inscreve em uma perspectiva que alguns autores chamam de “aplicacionista” (GALISSON, PUREN, 1999). Entretanto, com a evolução da didática das línguas e seu contato com a Ergonomia e a Análise do trabalho, há um interesse crescente em compreender as relações de força às quais o trabalho do professor se submete. O mesmo movimento de aproximação entre a didática das línguas e as ciências do

trabalho que se deu na Europa pode também ser observado no contexto brasileiro. Desde o princípio dos anos 2000, diversos estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2011, BUENO, 2007, MACHADO e LOUSADA, 2010, MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; BARRICELLI, 2012) vêm discutindo o trabalho educacional sob a ótica de algumas ciências do trabalho, destacando-se, dentre elas, as contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008), sobre o trabalho de modo geral, e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 2004; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2003, 2004).

Uma das grandes contribuições da ergonomia à didática das línguas é a distinção entre trabalho prescrito, compreendido como a coerção social que pesa sobre o agir do trabalhador, e o trabalho real, ou seja, os meios encontrados para agir, viver e encontrar prazer na situação de trabalho (WISNER, apud CLOT, 2010). Se enxergarmos o trabalho do professor por esse ângulo, perceberemos que se trata de uma visão completamente incompatível com a visão hegemônica de certo momento da didática das línguas, em que o professor era tido como mero “aplicador” de técnicas e métodos elaborados no campo acadêmico. Ao contrário, do ponto de vista da ergonomia, a distância entre o que se espera do trabalhador e o que é efetivamente realizado é consubstancial à atividade de trabalho e, muitas vezes, pode ser o espaço de um desenvolvimento pleno do trabalhador. Conforme explica Guérin:

A atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sem-

pre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede”. A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação, etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância, ou seja, a análise do sistema homem/tarefa. (GUÉRIN et al., 2001, p. 15).

Dentro desse quadro teórico amplo, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008) aprofunda a reflexão sobre a atividade do trabalhador, uma vez que a considera também como uma atividade complexa, que exerce uma função psicológica específica na vida pessoa. Fundamentando-se nos trabalhos vygotkianos, a Clínica da Atividade parte do postulado de que:

O comportamento tal como realizado é apenas uma ínfima parte do que é possível. O homem é repleto a cada minuto de possibilidades não realizadas. Essas possibilidades não realizadas de nosso comportamento [...] são uma realidade incontestável, assim como as reações que triunfaram¹⁰⁴ (VIGOTSKI, 2003 [1925-1932], p. 76, tradução minha).

Considerar as diversas possibilidades do agir humano como parte da realidade exige uma revisão do que se considera a atividade real. Dessa forma, às noções de “trabalho prescrito” e “trabalho real”, que Clot chamará de “trabalho realizado”, soma-se também a noção de real da atividade, compreendida como a parte observável

¹⁰⁴ "Le comportement tel qu'il est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. Ces possibilités non réalisées de notre comportement, [...] c'est une réalité incontestable, tout comme les réactions qui ont triomphé" (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

da atividade realizada, mas também *o que não se faz, o que se tenta fazer sem conseguir, o que se gostaria ou poderia ter feito, o que se pensa fazer em outra ocasião*, e, até mesmo *o que se faz para não fazer o que esperam de si* (CLOT, 1999). Sob o ângulo da Clínica da Atividade, o estudo do trabalho interessa-se também pelos processos conscientes e inconscientes desencadeados durante a realização da atividade. Para ser bem sucedido, esse estudo precisa ser feito dentro das situações de trabalho e em parceria com os trabalhadores. Ele deve transformar as situações de trabalho e propiciar espaços de verbalização sobre a atividade a fim de desencadear um processo de desenvolvimento dos coletivos de trabalho e de transformação do *métier*.

Um dos espaços de verbalização sobre o trabalho consiste na autocofrontação, uma metodologia de análise do trabalho que se baseia na observação pelo trabalhador de sua própria atividade, propiciando-lhe a oportunidade de “reviver a experiência vivida” (CLOT, 2001). Em um primeiro momento, forma-se um coletivo de trabalhadores interessados em analisar seu próprio agir e em discutir sobre a diversidade de práticas, as dificuldades e as soluções encontradas para a realização de seu trabalho. Depois, dois representantes do coletivo são filmados em atividade e entrevistados diante dos filmes de seu trabalho, individualmente, cada um assistindo seu filme, ao que se dá o nome de autoconfrontação simples. Mais tarde, na autoconfrontação cruzada, os trabalhadores assistem juntos aos filmes correspondentes à atividade de ambos, de modo a revelar suas arbitragens, discutir sobre os conflitos vividos e comparar diferentes maneiras de conduzir sua tarefa. Por fim, a discussão é retomada junto ao coletivo de trabalho.

A importância atribuída ao trabalho coletivo e aos coletivos de trabalho fundamenta-se em Vygotski, para quem a interação social é fator de fundamental para o desenvolvimento humano. Em termos práticos, o coletivo também é um importante local de reconceitualização das prescrições e reorganização do trabalho (CLOT, 2001, p. 18; 2008, p. 103). É também no interior do coletivo de trabalho que se transmitem os saberes fixados na história do *métier* e, por esse motivo, a intervenção sobre o trabalho não focaliza os sujeitos de modo individual, mas sim os grupos dos quais fazem parte.

Inspirando-se no conceito de gênero de discurso tal como definido por Bakhtin (1997, p. 280), como “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos em esferas determinadas da atividade humana, Clot e Faïta propõem a noção de *gênero profissional*. Segundo os autores (CLOT e FAÏTA, 2000, p. 12), o gênero profissional seria uma memória pessoal e coletiva, um repertório de atos que compõem a tradição de um meio de trabalho e que são transmitidos no seio dos coletivos de trabalho: modos de se portar, modos de começar e terminar uma atividade, de conduzi-la de maneira eficaz ao seu objetivo. O gênero profissional comporta, assim, avaliações compartilhadas pelos trabalhadores e que atuam de modo tácito na regulação de sua atividade. Segundo CLOT (2001, p.19), ao mesmo tempo em que limitam a atividade dos trabalhadores, essas regras comuns também servem como recurso para a vida profissional, uma vez que é nelas que os trabalhadores encontram respaldo e amparo para seu agir. Quanto maior o domínio do gênero profissional, maiores os recursos a que o trabalhador tem acesso para enfrentar as dificuldades e os imprevistos de seu trabalho. Nesse sentido, o trabalho do tutor é permeado por uma ambiguidade funda-

mental: o domínio do gênero profissional “professor” é o fator determinante para a escolha dos tutores; no entanto, conforme Mouton (2014), “do ponto de vista da atividade, dar aula é uma coisa, analisar sua maneira ou a maneira de seu estagiário de dar aula é outra, e dar um conselho adaptado também é outra coisa”. O trabalho de “tutor” corresponderia a um gênero profissional distinto do trabalho de “professor”? Como o tutor mobiliza (ou não) sua experiência como professor para construir seu agir enquanto tutor? De que maneira a interação que ocorre durante o *tutorat* pode contribuir com o desenvolvimento dos tutores e de seus tutorandos?

Contexto e metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa é desenvolvida no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH-USP, que atendem hoje um público de cerca de 800 alunos, composto por membros da comunidade interna e externa à Universidade. Fundados na década de 80, esses cursos têm por missão principal servir como laboratório para a pesquisa sobre o ensino de línguas e como local de formação para os estudantes de licenciatura e pós-graduação da faculdade que atuam nesse contexto como professores-monitores. Dentre as atividades de formação de professores promovidas pela coordenação pedagógica dos cursos, nossa pesquisa se concentrará no *tutorat*, que consiste em um acompanhamento pedagógico dos professores-monitores iniciantes, os *tutorés*. Eles são orientados por seus colegas mais experientes, os *tuteurs*, encarregados de auxiliá-los na preparação de suas aulas. Em geral, o *tutorat* ocorre uma vez por semana, em uma reunião de cerca de 90 minutos cujos temas abordam des-

de a elaboração de atividades para as aulas até as inseguranças vividas pelos professores novatos ao interagir com seus alunos.

O *tutorat* surgiu em 2010, em um momento de transição na coordenação pedagógica dos cursos e de rotatividade de professores. Novos professores iniciantes chegavam aos Cursos Extracurriculares e, para melhor acompanhá-los, foi selecionado um professor-monitor mais experiente encarregado de ajudá-los em suas preparações de aula e em dar-lhes conselhos sobre quaisquer dificuldades que pudessem surgir ao longo do trabalho. Até hoje, oito monitoras-professoras já desempenharam a função de tutoras de dezenas de tutorandos formados no contexto dos cursos extracurriculares.

A pesquisa será realizada em duas fases. Em um primeiro momento, será feita a intervenção na situação de trabalho, para, em uma segunda fase, produzirmos resultados de pesquisa a partir dos materiais resultantes da fase de intervenção.

Para a intervenção, utilizaremos a metodologia da autoconfrontação, conforme Clot et al. (2000) e Faïta e Vieira (2003), e seguiremos as seguintes etapas:

- Constituição de um coletivo de tutoras interessadas em participar da intervenção e definição de temas a serem abordados durante a intervenção.
- Escolha de duas tutoras representantes do coletivo e filmagem de suas reuniões de *tutorat*.
- Realização das entrevistas em autoconfrontação simples com cada uma das tutoras. Nessas entrevistas, que serão gravadas em vídeo, cada tutora assistirá ao filme de sua aula e tecerá comentários sobre a atividade realizada.

- Realização das entrevistas em autoconfrontação cruzada com as duas tutoras. Nessa entrevista, também gravada em vídeo, as tutoras serão levadas a analisar e comentar o agir de suas colegas.
- Escolha de trechos das autoconfrontações para serem exibidos e discutidos durante o retorno ao coletivo.

No momento, as etapas 3 e 4 encontram-se em fase de realização. Na primeira etapa, realizada em junho deste ano, cinco tutoras quiseram participar da constituição do coletivo e, por conseguinte, contribuir com a pesquisa. Nessa primeira reunião, elas falaram sobre como compreendem o papel do tutor e as dificuldades na realização de seu trabalho. Também decidiram os temas a serem abordados durante a intervenção e escolheram duas tutoras para terem suas reuniões de tutorat filmadas. A segunda etapa da intervenção, a gravação das reuniões de tutorat, foi realizada em setembro de 2014 e a previsão é de que as demais etapas também sejam realizadas neste mesmo semestre.

Ao término da intervenção, esperamos ter coletado e produzido diferentes materiais que servirão de base para nossas análises, seja direta ou indiretamente: fichas de preparação de aula, trechos do material didático usado pelos *tutorés*, atividades elaboradas durante o tutorat, gravações em vídeo de reuniões de *tutorat*, de reuniões de constituição e de retorno ao coletivo, gravações em vídeo de entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada. Desses materiais, apenas as entrevistas em autoconfrontação serão analisadas segundo o modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999/2009; 2006), complementado por categorias de análise de textos decorrentes dessa linha teórica, concebidas para a

análise de textos produzidos em situação de trabalho, as figuras de ação (BULEA e FRISTALON, 2004 ; BULEA, 2010). Os demais materiais servirão de suporte para elucidar as circunstâncias em que se realizou o trabalho das tutoras e natureza da intervenção.

Considerações finais

Com esta pesquisa, pretendemos estudar o processo de desenvolvimento profissional de tutores, levando em consideração as interpretações que fazem sobre seu próprio agir. Até o momento, não dispomos de dados para análise, mas a partir das primeiras discussões realizadas com o conjunto de tutoras participantes da pesquisa, percebemos o alto grau de adesão ao processo de intervenção.

Todas as tutoras em atividade nos Cursos Extracurriculares de Francês participaram da primeira reunião de constituição do coletivo e contribuíram com seu ponto de vista sobre o papel do tutor e as dificuldades encontradas nesse métier. Dentre os temas abordados, se encontram o papel da ficha de preparação de aula na comunicação entre os tutores e seus tutorandos, a falta de prescrições claras sobre o trabalho do tutor, a relação de confiança entre tutoras e tutorandos, a transmissão de saberes e técnicas, o desenvolvimento da autonomia do tutorando, a distância entre o que se faz e o que se diz sobre o que se faz. Essa percepção dos tutoras sobre seu trabalho será ainda contrastada, durante as entrevistas em autoconfrontação, com sua efetiva realização. Cada tutora poderá também se reconhecer no agir de seus colegas ou encontrar novas formas de abordar as situações que fazem parte do trabalho do tutor.

Acreditamos que, após o processo de intervenção, tenhamos colaborado com a formação dos tutores envolvidos, que terão a opor-

tunidade de verbalizar sobre a experiência de trabalho, analisando-a de uma nova perspectiva. Do mesmo modo, ao término das análises dos textos produzidos durante a intervenção, esperamos ter uma melhor compreensão sobre o trabalho das tutoras e seus dilemas, contribuindo assim com pesquisas sobre a formação de formadores e sobre a formação de professores.

Referências bibliográficas

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. (2006). *Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD*. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AMIGUES, René. (2003). “Pour une approche ergonomique de l’activité enseignante”. *Skholê*, v. hors série 1, p. 5-16.
- _____. (2004) “Trabalho do professor e trabalho de ensino”. In: MACHADO, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. p.35-54.
- BARRICELLI, Ermelinda. (2012). *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico*. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARRICELLI, Ermelinda e LOUSADA, Eliane. (2013). “A descoberta do trabalho de tutor-formador pela instrução ao sócia”. Apresentação oral. *II Colóquio internacional da Clínica da Atividade*. Natal, 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC, 2009.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. (2008). *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.

- BUENO, Luzia (2007). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BULEA, Ecaterina. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras.
- BULEA, Ecaterina.; FRISTALON, Isabelle. (2004) "Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier". In: BRONCKART, J. P. (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CLOT, Yves. (1999). *La fonction psychologique du travail*. 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. *Revue Education Permanente*, France, v. 1, n. 146, 2001.
- _____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 2008.
- CLOT, Yves. et al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, v. 2, n. 1.
- DANTAS-LONGHI, Simone Maria. (2013). *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?* 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- FAÏTA, Daniel (2004). "Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor". In: MACHADO, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.53-80.
- FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. (2003). "Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée". *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 19, p. 123-154, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&nrm=iso>.
- GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. (2012). *O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Fa-

culdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- LOUSADA, Eliane (2006). *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. (2011). “Aprendendo o *métier* de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês”. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C. N., C.S., et al (Ed.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores.
- LOUSADA, Eliane ; DANTAS-LONGHI, Simone Maria. (2014). “Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho”. In: Elivra Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 143-166
- MACHADO, Anna Rachel; GUIMARAES, Ana Maria. (2009). “O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil”. In: MACHADO, A. R. A.-T., LÍLIA SANTOS e CRISTÓVÃO, Vera Lucia (ed.). (2009). *Linguagem e Educação: O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais*. Campinas: Mercado de Letras, p.17-42.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. (2010). “A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do *métier*”. *Linguagem em (dis)curso*, v. 10, p. 619-633.
- MELÃO, Priscila. (2014). *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade de argumentação por meio de recursos verbais e visuais*. 2014. Dissertação (Mestrado em LETRAS (EST. LING., LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS)) - Universidade de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- MOUTON, Jean-Claude. (2004) “Analyse du travail et transmission de l’expérience professionnelle: une illustration avec le métier de maître formateur dans le premier degré” (comunicação). *7e biennale de l’éducation et de la formation. Débats sur les recherches et les innovations*. Disponível em <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7172.pdf>

- MOUTON, Jean-Claude. (2009). "Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée", *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 janvier 2014. URL: <http://rechercheformation.revues.org/421>
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. (2011). *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, Renata. (2014). *O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE*. 2014. Dissertação (Mestrado em LETRAS (EST. LING., LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS)) - Universidade de São Paulo.
- PAUL, Maela. (2013). « Accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 02 janvier 2014. URL: <http://rechercheformation.revues.org/435>
- ROCHA, Suélen Maria (2014). *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. 2014. Dissertação (Mestrado em LETRAS (EST. LING., LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS)) - Universidade de São Paulo.
- SAUJAT, Frédéric (2004). "Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale"". *Polifonia*, n. 8, 2004. Disponível em: < cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf >.
- VYGOTSKI, L. (1934). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. (1926) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. et al. (1925-1932). *Conscience, inconscient, émotions: précédé de Vygotski, la conscience comme liaison*. La Dispute, 2003.

La teoría modular de las modalidades: un nuevo enfoque para la enseñanza de la modalidad lingüística

Sergio Etkin

setkin@arnet.com.ar

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Bajo la forma de una intervención didáctica en los primeros años de la formación universitaria, se presenta un análisis del cuento “No sé si he sido claro” desde el marco de la teoría modular de las modalidades (Gosselin, 2010). Esta teoría semántica, completa y rigurosa, diseñada para hacer frente a la reconocida heterogeneidad de lo modal en el lenguaje reteniendo sus múltiples aspectos por medio de nueve parámetros constitutivos, muestra, a partir de experiencias didácticas concretas, su particular eficacia tanto para resolver las reconocidas dificultades que acarrea la enseñanza de la difusa noción de modalidad como para poner de manifiesto su utilidad en el análisis discursivo de un género instituido complejo, como el que representa el cuento de Fontanarrosa. Se procede en este análisis de la totalidad a las partes, según defiende Benveniste (1967, 1969), con su concepción global del sentido dividido en signos particulares por oposición a “lo intentado” como actualización lingüística del pensamiento. Comenzaremos planteando cinco paradojas principales que ponen en marcha los procedimientos humorísticos de este cuento –narración sin acción; testimonio judicial en estado de desborde emocional; hablar de lo que es tabú; eufemismos que se

vuelven “malas palabras”; y hablar sobre la imposibilidad de hablar– y daremos, luego, cuenta de ellas organizando la interpretación a partir de los parámetros conceptuales, funcionales y de marcaje propuestos por Gosselin.

Modalidad, semántica, análisis del discurso, relato humorístico

Esta presentación propone una intervención didáctica basada en la noción de modalidad, orientada tanto a aclarar esta categoría misma como a mostrar su eficacia para el análisis de un texto, en este caso literario. Nuestro recorrido será eminentemente práctico: intentaremos mostrar estas posibilidades de análisis mientras desplegamos uno propio de la manera como consideramos que ha dado buenos resultados en el aula. Tomaremos como corpus un cuento del escritor, ilustrador y humorista argentino Roberto Fontanarrosa, “No sé si he sido claro” (en Fontanarrosa, R. (2006), *No sé si he sido claro y otros cuentos*, Buenos Aires, Planeta, 225-232), más o menos arbitrariamente escogido, pues no consideramos que tenga elementos que vuelvan especial el funcionamiento modal en él, por lo que nuestro enfoque podrá generalizarse a diversos otros textos. Lo analizaremos en base a la teoría modular de las modalidades del lingüista francés Gosselin (2010), un modelo completo y riguroso que favorece no sólo un análisis local exhaustivo de todos los fenómenos modales de un texto sino también una aplicación textual-discursiva, como la que intentaremos.

Partamos, entonces, de un escenario y de una pregunta concretos: ¿cómo completar unas clases acerca de la modalidad e ilustrarla con una aplicación de esta categoría en la lectura de un texto? Parece bastante limitado conformarse con una *ejemplificación episódica*

en la que se detecte un “puedo” por aquí, un “debe” por allá y algunos “subjektivemas” sueltos, como representantes de las realizaciones modales más típicas. Resultaría bastante más provechoso apoyarnos en el postulado, aparentemente simple, pero rico en consecuencias, del enunciativista É. Benveniste (1967, 1969), según el cual “no es una suma de signos la que produce el sentido; es, por el contrario, el sentido concebido globalmente, el que se realiza y se divide en signos particulares, que son las *palabras*” (1969: 67s). Para Benveniste, la *significancia semántica* es el sentido que surge del discurso, el cual no emerge sólo *composicionalmente de la suma de los significados individuales* de cada uno de los signos que intervengan, como significado semiótico, propiedad de la lengua, sino también de una *intención* comunicativa, primera y básica, que es resultado de una determinada enunciación, donde los sentidos resultan de estructuraciones *globales* de palabras en la totalidad del texto.

Entonces, rastrearíamos el valor general y específico del componente modal en nuestro cuento a partir de esta pregunta básica: ¿cómo podemos *sintetizar su sentido global*, en la medida en que nos lo permitan las significaciones que se fugan, la polisemia de sus términos y sus construcciones, la complejidad de sus condicionamientos discursivos generales, etc.? Una vez bosquejada una respuesta, podremos preguntarnos, en un segundo momento, *cómo contribuyen las modalidades a construir ese sentido*.

El cuento de Fontanarrosa, rotundamente humorístico, nutre su potencialidad semántica al desarrollar una serie de *paradojas*, los verdaderos nudos conflictivos en este relato:

1. leemos *un cuento que no cuenta nada*. El relato pone en escena un narrador doblemente *testigo*: en el plano de la enuncia-

ción ficcional, como *narrador testigo*, y testigo jurídicamente, *en la diégesis*, como actante en la historia, pues se lo figura compareciendo como tal frente a un tribunal. En este juicio, la historia *en primer plano*, el testigo testimonia, el juez parece interrumpirlo con frecuencia para reprimir sus permanentes digresiones, y se registran las reacciones del juez y del jurado –vistas desde la perspectiva y la voz del testigo–. En lo testimoniado, historia *en segundo plano*, tampoco pasa demasiado: Miguel Panizo, amigo del testigo, ostenta un pene inmenso que impresiona a los varones y las mujeres del barrio, y lo conduce a intervenir en competencias de tamaños, en una de las cuales un contrincante lo castra de un machetazo.

2. Un testigo que debe referir *datos objetivos* en un juicio sólo puede desplegar efusivamente su *afectividad subjetiva*. Al narrador, las dimensiones del pene de Miguel le provocan tal estupor que por más que *quiera no puede*, como *debería* hacerlo de acuerdo con lo que impone este contexto institucional, *ni decir la verdad, ni decir nada más que la verdad*, enmarañados como quedan los hechos por las *apreciaciones hiperbólicas* del narrador.
3. Los acontecimientos que son objeto del juicio le exigen al testigo tocar cuestiones *tabú*, que, a su vez, lo llevan a usar un vocabulario soez, algo que lo atormenta: ¿cómo puede hablar un muchacho de barrio, en una circunstancia formal y circunspecta, con “buenas palabras” acerca de este referente extraordinario, que sólo puede describirse a través de “palabras non sanctas”?

4. La solución del narrador para este último problema consiste en usar *eufemismos* para evitar las palabras inconvenientes pero es *peor el remedio que la enfermedad*. El testigo sobreexplica todo, y, como dice el dicho, “cuanto más aclara, más oscurece”; de ahí que se vuelven especialmente ridículas sus despistadas acotaciones del tipo “creo ser claro”. El protagonista es clarísimo pero lo que dice es completamente inadecuado y, en consecuencia, no sirve como testimonio para un juez, a cada paso más contrariado.
5. Por último, entrañada por las anteriores, la paradoja de que este locuaz narrador *no para de hablar sobre la imposibilidad de hablar*.

En nuestra perspectiva enunciativa global sobre el texto, aplicaremos los nueve parámetros del modelo modular de las modalidades de Gosselin globalmente: por abstracción, seleccionaremos las expresiones modales más influyentes sobre los *sentidos principales* del texto. Estudiaremos detalladamente, por razones de espacio, tan sólo sus tres parámetros conceptuales –los dos genéricos, *instancia de validación* (I) y *dirección de ajuste* (D); y el específico, la *fuerza de la validación* (F)–; y dos de sus tres parámetros funcionales enunciativos –la *relatividad* (R) y el *compromiso* (C)–. En cambio, haremos mínimas referencias al tercero de ellos, la *temporalidad* (T), de análisis bastante complejo; a los dos parámetros funcionales estructurales –*nivel en la estructura sintáctica* (N) y *alcance en la estructura lógica* (A)–; y al metaparámetro *tipo de marcaje* (M), más técnicos.

El *parámetro I* –que incluye cuatro valores: realidad, individuo, doxa e institución– distribuye sus diversas fuentes de apoyo en sentidos pertinentes respecto de nuestra interpretación global del

cuento. ¿En qué aspecto interesa en este texto primero la realidad como base de validación? Claramente, la instancia de la *realidad objetiva* es la que requerirían que predomine el juez y el jurado en el juicio: sin embargo, sucede que el testigo no logra refrenar su *subjetividad individual* como I, que impregna todos sus juicios. Son excepcionales en el cuento enunciados con I objetiva, como cuando se afirma que “Miguel siempre trabajó en el Almacén de don Isidro, a la vuelta del club Calzada”. Lo más común es encontrar los datos validados con excesivo énfasis: por ejemplo, “yo he visto varias mujeres, incluso digo más, muchas de ellas ‘señoras’, ‘señoras respetables’, venir al club a la hora en que ellas sabían que nos reuníamos los muchachos, para verlo al Miguel. Y le buscaban la conversación, le ‘daban calce’, como dicen los muchachos”. Los datos están; tal vez la declaración mínimamente se verifique, pero la subjetividad individual irrumpe incesantemente. Las I *institucionales*, fundamentales en esta historia, la encarnan los magistrados del juicio, que *exigen datos* para tomar sus decisiones. Pero los “oímos” indirectamente, a través del único discurso disponible: el del testigo. Como reglamentariamente no pueden tomar la palabra, el narrador continuamente *interpreta* las miradas del jurado y les atribuye reacciones, siempre de incompreensión o de escándalo, frente a su testimonio: “veo entre los presentes rostros algo dubitativos...”; “veo... bueno... rostros un tanto ruborizados”. Respecto del juez, el testigo responde directamente a sus instrucciones, elípticas en el cuento: por ejemplo, “Ya sé, ya sé, señor juez, perdóneme. Iré al grano”, donde recuperamos un juicio institucional del tipo “No se vaya de tema: vaya al grano”. El juez llegaría a *aportar las palabras* que requiere la descripción objetiva cuando el testigo no las encuentra: “era famoso por el... diga-

mos... por lo que calzaba... ¿Cómo explicarlo?... El aparato que calzaba, el sexo, digamos, el miembro viril, exactamente”. Además hay una segunda instancia de validación *institucional*, antitética respecto de la judicial porque es *un jurado “de la calle”*: la de los que controlan, con escribano y todo, los certámenes de longitudes. Por último, la *subjetividad común de la doxa*, la *individualidad* colectiva, es lo que el narrador pone con naturalidad de su lado: todas sus apreciaciones le parecen evidentes, las considera algo “notorio”: “Por algo le **decían** ‘El Burro’ [...] noto que han comprendido por las miradas de todos ustedes... los burros son **notorios** por...”; o “Se imagina, señor juez, que **la noticia corrió** enseguida porque un enano es muy **notorio**, siempre, por la misma razón de su baja estatura. [...] están muy bien provistos”.

El parámetro D está estrechamente relacionado con I y distingue también cuatro valores: enunciados descriptivos; prioritariamente descriptivos y secundariamente prescriptivos; prioritariamente prescriptivos y secundariamente descriptivos; y prescriptivos.

El quid de la cuestión en este relato pasa por el tenso desajuste que se produce entre lo que exige la instancia judicial para el género testimonio –decir la verdad y nada más que la verdad– y lo que ofrece el testigo en su discurso –apreciaciones personales, salidas pícaras, chismes, etc.–. Mientras el juez, como representante del poder judicial, reclama para el discurso del testigo la D *descriptiva* en su grado máximo (\downarrow), esto es, que la predicación se ajuste al mundo –lo cual conlleva que predomine la fuerza de validación *alética*–, el testigo responde con enunciados que toman una $D = \downarrow (\uparrow)$, en el grado *prioritariamente descriptivo pero secundariamente prescriptivo*, el propio de las modalidades *apreciativas* y *axiológicas*. Sus descripcio-

nes están mechadas de acotaciones valorativas que apuntan a *cómo tendrían que ser* las cosas y a *qué le gusta o no* al testigo. En un tercer movimiento, tenemos al juez haciendo el esfuerzo por reencauzarlo hacia la *descripción*, cortándole cada una de sus digresiones, a través de enunciados con $D = \uparrow$, *prescriptiva*, del mundo hacia el enunciado, bajo la forma de *órdenes* elípticas.

En busca del contenido que toman las F –seis en total en este modelo: alética, epistémica, apreciativa, axiológica, bulética y deónica– que repercuten más decisivamente sobre el sentido global del cuento, emulando una escena didáctica, podríamos comenzar preguntando:

1. ¿qué forma principal toma aquí la modalidad *bulética*, es decir, lo que se manifiesta como lo que quiere un sujeto? Probablemente, la respuesta apunte a que el testigo se muestra muy consciente de lo que quiere en su situación y reitera su *deseo de colaborar* en el juicio. Pero enseguida surgen las conexiones con las otras F, porque esta colaboración implica,
2. en cuanto a la fuerza *deónica*, cumplir su *deber* como testigo, que es lo que le impone la institución judicial y algo que él se propone lograr, y consiste en respetar sus dos reglas cardinales: la de *veracidad* (según el precepto jurídico, “decir la verdad”) y la de *pertinencia*, que impone no irse por las ramas (“y nada más que la verdad”): en la voz del testigo, “quiero recordarles que *yo he jurado decir solamente, la verdad*”. Buena parte de los efectos humorísticos del cuento residen en la insistencia del testigo en procurar “ser concreto y lo más breve posible”: nada más absurdo que su “Iré al grano”, en el comienzo mismo del testimonio, cuando *siguen pági-*

nas y páginas de digresiones. En el mismo sentido va su voluntad de *ser claro*. Es que aquí está el gran problema: por la naturaleza del tema, de los referentes y de los sucesos a tratar, su testimonio puede resultar chocante, desagradable (“y **procuraré** ser lo más claro posible, **sin ofender a nadie**”) –es decir, justo lo contrario de lo que es capaz de poner en práctica a través de su discurso, que es digresivo, confuso, hiperbólico, lleno de lagunas–. Por otro lado, el testigo también acata las órdenes elípticas, con su fuerza *deóntica*, que reponemos como emitidas por el juez.

3. Tratándose de un testimonio, este *deber* toma la forma de producir declaraciones que se limiten a validar la existencia o no existencia de los *objetos* y *hechos* pertinentes al asunto juzgado, lo cual nos conduce a la *F alética*. ¿Cómo actúa en esta situación? Dado que lo alético se vincula con tomar como I la *realidad* y como D la prioritariamente *descriptiva*, lo que se necesita institucionalmente es que el testigo testimonie a través de predicaciones en las que esta fuerza sea *exclusiva*: es decir, no contaminadas por otras fuerzas que, apartándose de la “realidad objetiva”, opaquen la veracidad de los datos. Pero el testigo, mientras valida aléticamente sus referentes como *reales*, disemina continuamente validaciones de todas las demás fuerzas, y esto porque él es un *hincha apasionado* de su amigo Panizo: “lo seguíamos como quien sigue a un equipo de fútbol. Nosotros éramos su hinchada”. La palabra “hinchada”, con su modalidad *apreciativa* inherente, que designa al que es ferviente aficionado a algo, sintetiza bien la fuerza *afectiva* que impide la objetividad en

el testimonio: el testigo y la muchachada del club se encuentran en estado de “efervescencia”. Lo mismo los pretendidos eufemismos del narrador para referirse al pene gigante de Panizo, que detallaremos abajo. Por lo demás, al testigo cumplir su deber se le vuelve imposible por otro *obstáculo* de naturaleza *alética*, vinculado con su propia identidad: la realidad, reconocida por él mismo, de que es un muchacho de barrio que tiene dificultades para hablar como lo exige la situación –en especial, el narrador carece de la técnica del *buen decir*: “lamentablemente, señores, no tengo, ni mucho menos, dotes de orador”–.

En cuanto a las *epistémicas* y *apreciativas*, las fuerzas de mayor subjetividad, operan juntas como obstáculos toda vez que emergen, inadecuadas, en el juicio:

4. por el lado de lo *epistémico*, a través del *conocimiento subjetivo*, en sus dos aspectos principales: (a) los distintos grados de *certidumbre* subjetiva respecto de la información que se maneja –en este sentido, vemos al testigo *dudar* sobre algunas predicaciones y *aventurar* opiniones sobre otras– y (b) las *estimaciones subjetivas sobre dimensiones e intensidades* –que continuamente establece el testigo al *evaluar* de acuerdo con sus criterios personales lo que es grande, colosal, importante, etc.
5. Respecto de lo *apreciativo*, hay una reacción *afectiva* del testigo, una *conmoción*, que, insistimos, concierne al miembro viril de Miguelito, tanto en relación con su *tamaño* como frente a su *castración* final. Por este compromiso afectivo, las proposiciones que construye en su *testimonio* propiamente dicho –dejando fuera sus innumerables comentarios meta-

discursivos– son apreciaciones sobre el *tamaño inmenso* del pene de Panizo –así evaluado subjetivamente con fuerza *epistémica*–, que provoca, ante todo en el testigo y, según él mismo, también en el común de la gente, un *asombro* y una *admiración* extremos –reacciones de fuerza *apreciativa*–.

El resultado es que frente a la descripción objetiva requerida, el discurso del testigo se confunde con las charlas propias de la barra del club, donde “se habla al divino botón”, lo cual lo vuelve, a pesar suyo, un “macaneador”. También es *apreciativa* la fuerza modal predominante en el último párrafo del cuento en la escena de la mutilación de Miguel, de manifiesto patetismo: “Cuando revivo esa escena le juro, señor juez, que **me recorre la comuna vertebral un estremecimiento** de arriba abajo. Fue un solo tajo, señor juez, un machetazo seco sobre la mesa... Mire... El aparato de Miguelito era una **víbora**, un brazo mutilado **retorciéndose** sobre la mesa. No quiero abundar en detalles porque veo en los rostros **transfigurados** de todos ustedes... el mismo **espanto** que **sentí** yo... **Pobre Miguel...**”.

La F entre *epistémica* y *apreciativa* se marca por medio de *demonstrativos con valor de deixis secundaria* también en las referencias a los enanos –*apreciados negativamente* como raros o sospechosos por el testigo: “Pero *este* enano, señores del jurado, Sosa se llamaba”; “ellos también conocen la fama de *estos* enanos”–; mientras que de su amigo Panizo habla en un tono *afectivamente positivo*: como si dijera “Ese buen muchacho que lamentablemente no puede estar aquí porque está lastimado” –de hecho, con fórmulas parecidas se evoca a los muertos–: “lo que tenía *ese* muchacho entre las piernas”; o “*ese* muchacho podía haberse ganado la vida muy fácilmente trabajando en el Tihany”.

6. Por último, también lo *axiológico*, la validación de las predicciones como buenas o malas, tiene relevancia a pesar de que el énfasis no está puesto sobre lo que está bien y lo que está mal respecto de los sucesos juzgados sino sobre lo que tienen de *apreciativamente* impresionantes, algo que contribuye a la imagen que se crea del testigo como *personaje-narrador fresco, ingenuo*, que no “juzga” ni critica tanto, sino que *reacciona visceralmente* frente a los hechos. Sin embargo, es importante en la historia que el testigo tiene *códigos morales* estrictos y esto en varios aspectos: primero, por lo que el testigo considera que es *correcto* en cuanto a cumplir su rol en el juicio, ya que lo mismo que *buléticamente* quiere es lo que *axiológicamente* le parece que está bien hacer; segundo, porque el protagonista se fastidia y *se disculpa* por sus propias actitudes, reconociendo que hay algo *incorrecto* cuando *no puede* limitarse: “Disculpen las damas si me extralimito, “pido disculpas si me he excedido en detalles irrelevantes”.

Tercero, el testigo avala como *axiológicamente buenos* los actos propios de su grupo de amigos. Hay un *código de barrio* que se respeta y determina que el costado sexual que involucra su testimonio no resulte “inmoral”, dentro de este sistema de valores: “No hay ninguna corrupción ni porquería. Estaba también el escribano, pero no se permitían fotografías”.

Cuarto: la presunta *mala retórica* del testigo pone en juego un elemento que el cuento aprovechará entre esas paradojas centrales para sus efectos humorísticos: el testimonio debe tratar *temas tabús*, reñidos de por sí con la *moralidad*, pero que, además, exigen para su

representación también *palabras tabú* –o “non sanctas”, como dice el testigo–. ¿*Cómo hablar bien sobre lo que no se puede hablar*, o exige usar malas palabras, mientras se respeta el precepto de *no falsear la verdad y de limitarse a manifestarla con las palabras justas*? Sin dudas, sólo podría lograrlo un gran *orador*. Los desaciertos del testigo se volverán aún más absurdos por la solución que encuentra para el imperativo *axiológico* de ser educado en sus expresiones: reemplazar las palabras demasiado “crudas” por otras más decorosas, es decir, *eufemismos* –preocupación permanente del testigo: primero al establecer de entrada su voluntad de no ser acusado de “maleducado” o “boca sucia y, luego, en tanto que motivo de numerosos *pedidos de disculpas* (“sepan **disculparme** las damas si soy **un tanto crudo en mis explicaciones**”; “**disculpen si soy crudo en mis palabras**”)–. Los problemas empiezan desde la primera página, en la que el vacío de la palabra general “cosa” y del interrogativo “qué” vale más que mil palabras: “era famoso por una cosa, señor juez, por su virilidad, su hombría. Y cuando digo su virilidad, su hombría, no me refiero con esto a que era un guapo [...] me refiero a otra cosa. Y ustedes saben bien **a qué** me refiero. Me refiero, procuraré ser más explícito, me refiero... [...] me refiero a que Miguel Panizo era famoso por el... digamos... por lo que calzaba”. Los tramos en que el testigo busca el eufemismo, siempre con los puntos suspensivos vinculados a su dificultad para encontrar la palabra justa, son los más desopilantes del cuento: “Es que lo de Miguelito era pavoroso. Y estoy hablando del aparato... ¿cómo podría explicarlo?... del aparato en posición de descanso. No les hablo, no quiero contarles lo que era eso cuando entraba en actividad”. Se arma así una galería de formas de hablar de un pene enorme: “deformidades físicas”, “aparato”, “condiciones

fuera de lo común”, “la buena herramienta”, “el brasero”, “su buen aparato”, “su pingo”, “una cosa monumental”. Incluso, con marcaje inferencial, también se recurrirá a expresiones metafóricas “mi antebrazo”, “una víbora”, “un brazo mutilado”.

El parámetro R también reclama un esfuerzo de selección respecto de cuáles de las *fundamentaciones* que se hacen en el texto son las más importantes de acuerdo con sus sentidos centrales. Dado que el testimonio prioriza los motivos que dificultan la propia enunciación, estos serán los condicionamientos más elaborados. Las justificaciones se agolpan en los primeros párrafos pero luego se irán esparciendo por todo el texto. ¿Qué necesita justificar este testigo y de qué forma lo hace? El punto de partida es una advertencia: la de que puede parecer grosero y maleducado. Pero construye alrededor de esto un sistema completo de justificaciones:

1. el testigo *se disculpa* desde el principio, armando un condicional encabezado por “si”, y esta disculpa está *motivada* por la posibilidad de ofender con su vocabulario al auditorio: “Antes que nada quisiera pedir, señor juez, señores del jurado, que sepan disculpar **si**, tal vez, en mi relato, ofendo sin querer”;
2. el “*sin querer*” de esta misma cita problematiza una cuestión clave vinculada a R: no ofendería por una *motivación* propia, sino por una *causa* que casi inexorablemente lo va a *forzar* a hacerlo;
3. este obstáculo inevitable, con fuerza muy negativa, es el *tema* mismo, que *implica* usar palabrotas; mediado por un *conector* y una estructura de focalización: “**pero** es que el tema, señor juez, en sí mismo, se hace un poco dificultoso

de contar sin recurrir a esas palabras a las que hago mención”;

4. ahora, también se justifica por qué el tema es escabroso: lo es por su *contenido sexual* denotativo; pero también, *más subjetivamente*, porque aquello era “una cosa tremenda”.
5. Con *marcaje* inferido (M), el único expediente que resolvería el problema sería *ser un gran orador*, o al menos un hombre *fino y elegante* en su expresión, pero, un nuevo *obstáculo*, el narrador confiesa que no posee ninguna de estas propiedades: él es tan solo un “un hombre humilde”;
6. una “salvedad” que el testigo deja hecha motivado por la *finalidad* de evitar acusaciones posteriores: “**para que** nadie, después, diga que no lo he advertido y se me pueda acusar de maleducado o boca sucia”.

En términos de C, ahora, es previsible que encontremos los grados positivos más fuertes de asunción por parte del locutor, esto es, su *compromiso explícito*, cuando se trate del carácter inmenso del miembro viril de Panizo: es lo que se requiere frente al riesgo cierto de que no se le crea o se desvirtúen sus apreciaciones por exageradas, como se manifiesta, desde la primera página del cuento, en enunciados como “**Puedo asegurarle** [...] que era inhumano lo que tenía ese muchacho entre las piernas”; o “**eso doy fe, lo juro** por la salud de mis hijos, en el barrio yo he visto varias mujeres”. También el testigo *se asocia* a Miguelito en algunas de sus decisiones: “Miguelito, siempre se había negado a eso porque decía, y **tenía razón**, señores del jurado, que él no era un payaso”.

Otro aspecto interesante de C se vincula con las reacciones del testigo frente a las indicaciones que le va dando el juez. Aquí se manifiesta una aceptación que toma la forma de *asociación* del locutor – grado positivo medio del compromiso– con el punto de vista del magistrado: el locutor principal le da siempre la razón a este segundo locutor en sus reconvenciones, siempre disculpándose, con lo cual se refuerza su voluntad de cooperar en el juicio: “**Ya sé, ya sé**, señor juez, perdóneme”; “**Bien**, señor juez, **tiene razón**”.

La asunción enunciativa se vuelve *refutativa* en grado máximo cuando, a las cansadas, se llega a los hechos que se están juzgando y el testigo conjetura sobre las *motivaciones* que pudo tener el atacante que agredió a Panizo, momento en que no tiene mejor idea que evocar como fuente a Fermín, “macaneador mayor del club”, quien “**inventó** que el enano era en realidad hijo de Miguel, un hijo natural, que por eso estaba también digamos...”. En el último párrafo, en tono también de conjetura, otro dato importante pero que no sale del plano de los “chismes”, frente a los cuales el locutor se mantiene ahora casi *neutral*: “Después **nos contaron** que este enano, Sosa, había resultado el marido de una mujer que un día probó con Miguel, allá en el Chaco. **No sé. Una historia así**”.

Asimismo, el tipo de afirmaciones pseudocientíficas o de filosofía de barrio del cuento son las más ambiguas en su grado de C: el testigo se muestra persuadido espontáneamente de ellas pero dejando abierta la posibilidad de que no sean ciertas, a través de un distanciamiento en la asunción. Esto se aprecia en las aserciones referidas a la curiosidad femenina, modalizadas por un “**al menos leí algo así**”; al tamaño de los órganos genitales en los enanos –a través de

varios “**se dice**” o “**se comenta**” o en los chacheños, cuando se habla de que empezaron a “tejerse historias **disparatadas**” “**qué sé yo**”.

La intensidad en la asunción de las aserciones revela, además, humorísticamente un contraste marcado: *los detalles que más entusiasman al testigo son los que menos interesan al juez*, como observamos en pasajes como este: “El escribano midió, **no sé bien** cuánto acusó Miguel —si lo supiese **no me lo creerían**—” o “el enano había apostado cualquier guita a su... a su pingo. **No me pregunten cuánto porque mentiría si les digo**”.

Bibliografía

- Benveniste, É. (1967). “La forma y el sentido en el lenguaje”, en *Problemas de lingüística general I*. México, Siglo veintiuno, 1997.
- Benveniste, É. (1969). “Semiología de la lengua”, en *Problemas de lingüística general II*. México, Siglo veintiuno, 1997.
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français*. Amsterdam, Rodopi.

La enseñanza de la escritura como estrategia didáctica

Gabriela Luján Giammarini, gabygiammarini@gmail.com

Sonia Gabriela Lizarriturri, soniaglizarriturri@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Argentina

Esta ponencia refiere a los proyectos de investigación, “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” y, “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM”.

Planteamos la enseñanza de la escritura como estrategia didáctica clave para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos desde una doble perspectiva, las que por su solapamiento suelen no ser motivo de una pertinente distinción en el ámbito de la formación docente.

- a) Procesual: comprende la enseñanza de los procesos socio-cognitivos metarepresentacionales, propios y únicos de la escritura, habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva. Estos procesos se materializan en la escritura de diferentes géneros o tipos textuales-discursivos (Ciapuscio, 1994; Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000) e involucran inferencias de distinto grado de complejidad que son el sustrato básico para la comprensión y reelaboración conceptual.
- b) Semiótico-cultural: refiere a la enseñanza del uso de la escritura como herramienta tecnológica en contextos de cognición situada y sus alcances en la configuración de las representaciones sociales y culturales.

De acuerdo con ello, secuenciamos el desarrollo de la investigación en tres momentos:

1. La sistematización de las teorías lingüísticas que fundamentan la concepción de la escritura como un complejo sistema procesual metarepresentacional y herramienta semiótico-cultural (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993; Flower y Hayes, 1981; Flower, 1989, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1978, 1983; Van Dijk, 1985, 1990, 2001; Vigotsky, 1988, 1999).
2. La relación de los modelos anteriores con las perspectivas para la enseñanza y la formación docente en Lengua, en nuestro país.
3. El diseño, planificación y formulación de procedimientos, estrategias, actividades y secuencias didácticas de escritura a partir del marco teórico adoptado.

Palabras clave: Escritura–Teorías Lingüísticas–Enseñanza–Estrategias-Didáctica.

Introducción

Esta ponencia refiere a los proyectos de investigación, “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior” y, “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM”.

Planteamos la enseñanza de la escritura como estrategia didáctica clave para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos desde una doble perspectiva, las que por su solapamiento suelen no ser motivo de una pertinente distinción en el ámbito de la formación docente.

De las secuencias de la investigación, en esta ocasión, consideraremos:

1. La sistematización de las teorías lingüísticas que fundamentan la concepción de la escritura como un complejo sistema procesual metarepresentacional y herramienta semiótico-cultural (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993; De Beaugrande y Dressler, 1997; De Beaugrande, 2002; Flower y Hayes, 1981; Flower, 1989, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1978, 1983; Van Dijk, 2001, 2008; Vigotsky, 1988, 1999).
2. La relación: modelos de escritura y la enseñanza para la formación docente en Lengua y Literatura, en nuestro país.

La escritura: sistema procesual-metarepresentacional y herramienta semiótico-cultural

La concepción de la escritura como proceso metarrepresentacional, en tanto re-representación del sistema lingüístico, constituye el núcleo de las teorías psicolingüísticas que entienden al lenguaje como un complejo sistema representacional y metarrepresentacional (Riviére, 2003).

Seguidamente, sistematizaremos las principales teorías lingüísticas que abordan a la escritura desde esta perspectiva. Podemos distinguir los aportes de la Psicología Cognitiva y Social (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993; Flower y Hayes, 1981; Flower, 1989, 1993; Vigotsky, 1988, 1999), la Lingüística Textual de orientación cognitiva (De Beaugrande y Dressler, 1997; Ciapuscio, 1994, 2009 [Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002]; Van Dijk y Kintsch, 1978, 1983) y el Análisis del Discurso (De Beaugrande, 2002; Van Dijk, 2001, 2008).

En el ámbito de la Psicología Cognitiva y Social, el aporte del llamado enfoque Socio-Cultural de Vigotsky y Luria cobra particular relevancia con relación a la escritura por tres razones: 1) la concepción del lenguaje como un instrumento de mediación semiótica social e individual de cuya evolución socio-cultural deviene el papel central de las herramientas socio-semióticas, en la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS). 2) La diferenciación en el interior mismo de los PPS, entre los procesos psicológicos de la oralidad, PPS Rudimentarios y los PPS Avanzados de la escritura. Estos últimos se caracterizan por el empleo descontextualizado, regulado, consciente y voluntario de los instrumentos de mediación semiótica. 3) La relación de la escritura con los conceptos científicos y el conocimiento.

Este enfoque se articula con las actuales perspectivas socio-históricas sobre la escritura como herramienta tecnológica (Lévy, 2000; Olson, 1998; Ong, 1997), que atribuyen particular importancia a los procesos escritos que intervienen en el almacenamiento, creación y uso de artefactos y símbolos con funciones representacionales.

También se ubican en el ámbito de la Psicología, las siguientes teorías y modelos:

- El modelo de “composición escrita” de Flower y Hayes (1987), se caracteriza por la descripción de los procesos cognitivos involucrados en la escritura y estrategias para su enseñanza y aprendizaje. Metodológicamente, los autores –a partir de una investigación de corte etnográfico- revisan protocolos de composición, a partir de los cuales formulan su propuesta de composición para la escritura. Dicho modelo contempla: 1) las condiciones externas a la tarea: proble-

ma retórico; 2) la memoria a largo plazo del escritor; 3) el proceso de escritura (procesos mentales): 3.1) Planificación: representación interna del conocimiento necesario para la elaboración del texto;¹⁰⁵ 3.2) Redacción: generación misma del texto, *visibilización* por medio del lenguaje de las ideas; 3.3) Revisión: evaluación y revisión.¹⁰⁶

Por otra parte, Flower, en los años 1989, 1993, revisa el modelo anterior y en esta reformulación, establece un papel de mayor significación a la conciencia y control sobre los procesos involucrados en la producción (metacognición), considera a la interacción¹⁰⁷ en la construcción mutua (no dicotómica) del contexto y la cognición, por medio de tres principios: *el contenido guía a la cognición* (las experiencias pasadas, el conocimiento previo, las creencias y expectativas *dirigen* los objetivos, criterios y estrategias elegidas); *la cognición intercede y responde al contexto*; y se presenta un *encadenamiento de propósitos* (al momento de la escritura no hay un solo objetivo, sino una compleja red de objetivos, planes, intenciones, ideas).

¹⁰⁵ Refiere, entre otros, a la creación de ideas, importancia de memoria a largo plazo, organización y establecimiento de metas, objetivos.

¹⁰⁶ La evaluación refiere a la adecuación a lo pensado, a la audiencia, etc. Y la revisión considera aspectos estructurales, el ajuste a lo planeado, entre otras cuestiones.

¹⁰⁷ Cabe destacar que si bien toma la interacción, no establece cómo abordarla en su estudio, cómo se lleva a cabo. Por ello, busca descripciones y explicaciones teóricas rigurosas basadas en procesos de escritura: construcción de significados, construcción de conocimientos, trabajo colaborativo, etc. y toma aportes de disciplinas: Retórica, Psicología, Lingüística y otras.

- El modelo de “composición escrita” de Bereiter y Scardamalia (1982, 1987), estudia a la escritura mediante los procesos de *decir los conocimientos* y *transformar los conocimientos*. Los dos procesos tienen la finalidad de percibir las diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos, o maduros e inmaduros. En tal sentido, la diferencia que estos autores acusan como notable radica en la forma en la que se introduce el conocimiento en el proceso de elaboración, y en los procesos y estrategias de producción textual.

El proceso de *decir los conocimientos* responde a un procedimiento “natural”, a través de técnicas simples y conocimientos disponibles, es un proceso casi automático entre pensar y decir que permite la producción de un texto. Ésta se inicia con la elaboración de una representación mental de la tarea por parte del escritor¹⁰⁸ que, pese a ser escasa, permite la sucesión de búsquedas, decisiones, etc. Así, abarca un proceso de generación de ideas y un proceso reproductivo limitado por conocimientos y experiencias previas. Mientras que la *transformación de conocimientos* parte del proceso anterior y lo complejiza al transformar el conocimiento ajeno en conocimiento propio. Esta transformación sucede en el espacio del contenido y en interacción recursiva con el espacio retórico (objetivo, plan de acción, audiencia).

En efecto, este modelo resulta de un proceso de producción intencional, controlado y guiado en la elaboración y transformación del contenido y su finalidad de investigación es educativa: propor-

¹⁰⁸ Localización de tópico o tema y género: marcos generales de trabajo que permiten la activación de contenidos en la memoria.

cionar andamiaje a los escritores novatos para poder adquirir una estructura de transformación del conocimiento, por medio de la reconstrucción de una estructura cognitiva.

En el ámbito de la Lingüística, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, introducen a partir de 1970 las nociones de texto-discurso, con relación a la producción y comprensión como habilidades socio-cognitivas o competencias lecto-escriturarias individuales y sociales. Revisaremos las teorías de mayor difusión en el campo de la enseñanza superior.

- El modelo proposicional de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) considera, inicialmente, a la producción como un proceso flexible y estratégico en el que intervienen múltiples niveles paralelos de trabajo. Para la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas son fundamentales la memoria episódica y a corto plazo y los planes a nivel: 1) global; 2) semántico; 3) pragmático, junto con dos tipos de estrategias: 1) macroestructurales, organizan al texto en torno a un tópico o representación global; 2) microestructurales: refieren a la semántica mediante la coherencia local (de especificación, de ordenación, de particularización).

Con posterioridad, Van Dijk (1985, 1990) continúa el desarrollo del modelo y evoluciona hacia la incorporación e integración de estrategias psicolingüísticas, comunicativas, retóricas y socio-culturales que intervienen en la transformación del conocimiento escrito en contextos de cognición individual y social (*modelos de situación*).

- La teoría de De Beaugrande y Dressler (1997). Para estos autores, el texto “*es un documento de decisiones, de procesos de elección y combinación*” (De Beaugrande y Dressler, 1997: 37), que el lec-

tor debe tratar de reconstruir para alcanzar su sentido. Los procesos involucrados en la producción discursiva o textual se inician a nivel individual, en el nivel de procesamiento cognitivo y finalizan en el nivel lingüístico, tal como lo proponen en el Capítulo III: “Un enfoque procesual”, de la *Introducción a la Lingüística del Texto*: 1) Planificación (planificación del objetivo y el formato general del texto); 2) Ideación (selección de un tema presumiblemente informativo y relevante); 3) Desarrollo (definición detallada de los contenidos específicos que desarrollarán el tema general y su orden en el texto); 4) Expresión (desarrollo secuencial de las oraciones del texto en un modo coherente tanto local como globalmente); 5) Análisis gramatical (revisión de la cohesión y coherencia textual). Las tres primeras fases del proceso se vinculan con aspectos funcionales-comunicativos de la escritura y las dos últimas, con aspectos cognitivos y estructurales.

Desde esta perspectiva, la gramática se integra como una propiedad inherente al proceso de constitución del texto, donde los elementos lingüísticos de la superficie textual revelan las relaciones y dependencias del “sistema” o “red” gramatical. En ese sentido, en el procesamiento sintáctico a nivel discursivo o textual intervienen procedimientos que contribuyen tanto a estabilizar como economizar el sistema. Estos procedimientos lingüísticos de dominio específico cuyo manejo consciente habilita, en la producción escrita, la reflexión metalingüística y metacognitiva son nominados por De Beaugrande y Dressler (1997): repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, uso de proformas, elisión, tiempo y aspectos verbales, conectores y la perspectiva funcional de la oración.

- También, en el marco de la Lingüística Textual, desde una orientación cognitivo-comunicativa, Ciapuscio realiza en una primera instancia una divulgación de las teorías de la textualidad en su libro *Tipos textuales* (1994) y otorga especial relevancia al desarrollo de modelos de descripción textual procedurales. Estos últimos consideran los distintos sistemas de conocimientos en los hablantes y los procesos y procedimientos que intervienen en su realización, en el marco de motivaciones y estrategias de producción y comprensión de textos.

Posteriormente, en la primera parte del libro *De la palabra al texto* (2009), Ciapuscio desarrolla y compila propuestas de trabajo en torno a diferentes géneros académicos, específicamente, en el nivel superior. Parte de considerar al texto (desde las posturas de Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002), como un objeto comunicativo complejo que cristaliza los diversos sistemas de conocimiento (enciclopédico, lingüístico, interaccional, sobre esquemas textuales globales). Estos esquemas se ponen en juego durante los procesos de producción y comprensión textual, con múltiples dimensiones flexibles e integradas para conformar representaciones prototípicas de diversos esquemas textuales (tipos de función, de situación, de procedimiento, de estructuración textual).

Si bien, Ciapuscio (2009) no aborda una propuesta sobre enseñanza de la escritura, su enfoque nos permite introducir una problemática concomitante con nuestra hipótesis de investigación: la relación de la enseñanza de la escritura como estrategia didáctica, con los modelos teóricos provistos por la Lingüística del Texto, la Psicología Cognitiva y el Análisis del Discurso.

En tal sentido, cabe señalar que a partir de la introducción de las nociones de texto y discurso, por parte de la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, se produce un desplazamiento conceptual de la noción de “escritura” a las de “producción y comprensión” textual. En otros términos, aludimos a las diferencias caracterizadoras entre los modelos psicológicos, que abordan a la escritura como un proceso general de resolución de problemas y las concepciones lingüístico-discursivas, que la abordan en tanto estructura meta-representacional del sistema de la lengua, habilidad socio-cognitiva y sistema de comunicación social.

La relación: modelos de escritura y la enseñanza para la formación docente en Lengua y Literatura, en nuestro país

En nuestro país, entre otros autores, Alvarado (Comp.2004); Atorresi (1999; 2005); Bombini, (2000, 2006); Camps (2001, 2010), Cassany (2006), Dalmaroni, M. [Director] (2009), Riestra (2008, 2009), refieren a problemas de enseñanza de la escritura, en el marco de alguno de los modelos teóricos sistematizados. Sin embargo, no nos detendremos en tales propuestas, que también hemos revisado como parte de esta investigación y de investigaciones anteriores (Lizarriturri, 2010; 2013).

Roland Barthes (1994), en el *Susurro del Lenguaje*, desde una perspectiva semiocrítica, reflexiona sobre los vaivenes conceptuales escriturarios, al interrogarse, “Escribir, ¿un verbo intransitivo?”. Precisamente, la intransitividad que asume la escritura como categoría conceptual, en términos de Barthes, fagocitando/subsumiendo la transitividad del verbo, su temporalidad, su diátesis o voz, a la persona gramatical y a la relación lingüística-literatura, representa,

en el marco de nuestra investigación, un problema teórico- epistemológico de compleja didactización en el nivel superior.

¿Qué argumentos justifican este último enunciado?

En primer lugar, la organización curricular de las disciplinas académicas a nivel superior universitario. Para Barco (2005), quien reconstruye la sociogénesis de la relación currículum-disciplina, los programas de estudio de diferentes disciplinas universitarias reflejan un currículum puzzle o tipo de colección, de piezas dispersas que no encastran unas con otras, las que tampoco pueden insertarse como partes de un todo.

En otras palabras, la enseñanza de la escritura como estrategia didáctica no es un contenido transversal que se integre con los contenidos disciplinares a enseñar. Su enseñanza es “instrumental” y reservada para espacios curriculares particulares, como talleres de escritura y/o producción y comprensión de textos.

Esta misma organización curricular promueve enfoques centrados en los objetos de estudios específicos de las disciplinas lingüísticas (Lingüística, Sociolingüística y Pragmática, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso), y literarias (Teorías y críticas Literarias y las literaturas-Argentinas, Europeas, Hispanoamericanas, etc.), sin articulaciones didácticas ni interdisciplinarias entre Lingüística y Literatura.

Otro argumento concurrente con este primero es el papel asignado a las teorías del lenguaje, para la enseñanza y la formación en Lengua y Literatura, en el discurso didáctico. ¿Nos interrogamos como docentes acerca de la diferencia entre promover el conocimiento de la escritura como estrategia de reflexión y apropiación

de conocimientos y enseñar a escribir “textos y géneros” adecuados a las exigencias académicas?

Las respuestas que proporcionemos nos posicionan con relación a las teorías lingüísticas y literarias, a nuestras configuraciones sobre la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje, en contextos académicos.

Escritura para un primer final

A modo de un primer final para este escrito, retomamos las reflexiones de Roland Barthes (1984: 32), en *El Susurro del Lenguaje*: “*Queda claro que estas pocas observaciones tienden a sugerir que el problema central de la escritura moderna coincide exactamente con lo que podría llamarse la problemática del verbo en lingüística; de la misma manera que la temporalidad, la persona y la diátesis delimitan el campo posicional del sujeto, asimismo la literatura moderna busca la institución, a través de experiencias diversas, de una posición nueva del agente de la escritura dentro de la misma escritura*”.

A propósito, nos preguntamos... ¿cuál es el campo posicional del sujeto, docente-agente-enseñante dentro de la escritura?

Tal vez, también como Barthes (2002), cada uno de nosotros podrá esgrimir “Diez razones para escribir”, o evocar las voces de sus escritores y maestros preferidos, que guiaron la búsqueda y el encuentro con la escritura y los conocimientos.

Bibliografía

Alvarado, M. (Comp.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- Alvarado, M. (Coord., 2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- Atorresi, A. (2005). *Taller de escritura I y II*. Postgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO.UAM, FLACSO Virtual.
- Atorresi, A., Bannon, M., et. al. (1999) *Lengua y Literatura. Introducción a la Lingüística y la Teoría Literaria*. Buenos Aires, Aique.
- Barco, S. (2005). “Del orden, poderes y desórdenes curriculares” en *Universidad, Docentes y Prácticas*. Neuquén, Educo, editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires, Paidós.
- Belinchón, M., Riviere, A., e Igoa, J. (1992) *Psicología del lenguaje*. Madrid, Trotta.
- Bereiter, C.; Scardamalia, S. (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, Barcelona.
- Bereiter, C.; Scardamalia, S. (1993). “Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura”. En J. A. Beltrán; V. Bermejo; M. D. Prieto y D. Vence, *Intervención psicopedagógica* Madrid, Pirámide.
- Bombini, G. (2000). “La literatura en la escuela” en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal, Bs. As.
- Bombini, G. (2007). “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible” en *Revista Novedades Educativas*, año 18, N° 194, Febrero de 2007.
- Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- Camps, A (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó.
- Camps, A. y Millan, M. (Comp.). (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.

- Dalmaroni, M. [Director] (2009). *La investigación literaria*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Cátedra.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- De Beaugrande, R. (2002). “La teoría y la práctica en los estudios discursivos: Lingüística del texto y Análisis del Discurso” en *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio*. Memorias. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981). “A cognitive process of writing”. En *College composition and communication*. N° 31.
- Flower (1989). *Cognition, context and theory building*. *College composition and communication*. N° 40.
- Flower (1993). *Problem-solving strategies for writing*. Nueva York, Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Flower y Hayes (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 1*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida.
- Lévy, P. (2000). *Las tecnologías de la inteligencia*. Buenos Aires, Edicial.
- Lizarriturri, S. (2010). *Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico-explicativos*. Tesis de maestría. Publicación electrónica en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/898>. Julio de 2010 FLACSO- Biblioteca de Ciencias Sociales "Enzo Faletto" FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Lizarriturri, S. (2013). “El recorrido elíptico de la Didáctica de la Lengua”, en *Didáctica General y Didácticas Específicas*. La complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María, Universidad Nacional de Villa María.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de la enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Riestra, D. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. UNRN, Río Negro, El Zorzal.
- Rivière, A. (2003). "Teoría de la mente y metarrepresentación", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo M., y Marichalar, I. (eds.) Ángel Rivière, *Obras escogidas*. Volumen I. Madrid, Panamericana.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrito", en: *Infancia y aprendizaje*, n° 58, págs. 43-64
- Van Dijk, T. (1985). "Cognitive situation models in discourse production: the expression of ethnic situations in prejudiced discourse".
- Van Dijk, T. (1990). "Discourse & Society: a new journal for a new research focus", *Discourse & Society*, n° 1, págs. 5-16.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- Van Dijk, T. [Comp.] (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2001). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. [Comp.] (2008). *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T.; Kintsch, W. (1978) "Toward a model of text comprehension and production". En *Psychological Review*. N° 85(5).
- Van Dijk, T.; Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Madrid.
- Vigotsky, L. (1999). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires, Fausto.

La comprensión de textos argumentativos: los conectores

Pastore, Bárbara J., Barby04_cba@hotmail.com

Grenat, Carina., Cari.grenat@gmail.com

Mazuecos, Ana Laura, analauramazuecos@gmail.com

Universidad de Villa María.

Villa María, Córdoba. Argentina

Resumen

En este trabajo abordaremos la comprensión de textos a partir de conocimientos metalingüísticos, sobre la argumentación, especialmente, desde la perspectiva de Cuenca (1995), compatibilizada con los aportes de Anscombe-Ducrot (1983) quienes proponen una reconstrucción lingüística de los conceptos esenciales de la argumentación. Este planteo deriva de la dificultad que existe, por parte de los alumnos de nivel medio, para comprender un texto argumentativo, limitación no tanto vinculada con los conectores sino con los pares semánticos, debido a que la estructura argumentativa remite fundamentalmente a las relaciones lógico-semánticas. Actualmente, en los manuales que se utilizan en el nivel medio, solo se trabaja los conectores independientemente de la información semántica por ejemplo, sustituir a un conector dado, o se pide a los estudiantes marcar todos los conectores de un texto. En cuanto a las etapas del trabajo, distinguimos dos instancias. La primera corresponde a la identificación de las nociones y las diferentes teorías lingüísticas, mientras que la segunda contiene momentos de identificación y categorización de errores, sus regularidades y posibles correlaciones,

es decir, se orienta a la reflexión sobre la enseñanza registrada en un corpus de 8 textos, correspondiente a 6º año del nivel medio. Metodológicamente, se trata de un trabajo descriptivo experimental. Las teorías lingüísticas seleccionadas corresponden a las líneas texto- discursivo-pragmáticas como Cuenca (1995), Anscombe y Ducrot (1983), Beaugrande y Dressler (1998), Portolés (1993), completadas con la semántica de Lyons (1981). En cuanto a los objetivos, se destacan: 1. Evaluar el aporte de los conectores y de la información léxica en el reconocimiento de discursos opinión 2. Reflexionar sobre la importancia de la información semántica en la argumentación y cómo es trabajada en el nivel medio, 3. Describir los mecanismos de identificación de un discurso periodístico de opinión por parte de estudiantes de nivel medio.

Palabras claves: textos argumentativos, conectores, pares semánticos, relaciones lógico-semánticas

Introducción

En este trabajo, se abordará la comprensión de textos a partir de conocimientos metalingüísticos, sobre la argumentación, especialmente, desde la perspectiva de Cuenca (1995), compatibilizada con los aportes de Anscombe-Ducrot (1983) quienes proponen una reconstrucción lingüística de los conceptos esenciales de la argumentación. Este planteo deriva de la dificultad que existe, por parte de los alumnos de educación media, para comprender un texto argumentativo, limitación no tanto vinculada con los conectores sino con los pares semánticos.

Se considera que la estructura argumentativa remite fundamentalmente a las relaciones lógico-semánticas, relación que no se trabaja en el nivel medio, entre las diferentes partes del discurso. Existen dos me-

canismos primordiales para manifestarlas explícitamente: el uso de conectores y la relación entre las palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo (marcas axiológicas, denomina así por Moeschler). Los conectores tienen la función básica de relacionar dos porciones de discurso (sintagmas o cláusulas, en el nivel oracional, y oraciones y párrafos, en el nivel textual), explicitando de qué manera se tiene que interpretar semántica y/o pragmáticamente la una respecto de la otra. Así, se pone de manifiesto la conexión semántica entre las partes y marcan la orientación pragmática, y argumentativa, de los componentes de la oración y del texto. La relación entre las palabras es fundamental, debido a que a través de ella se pone de manifiesto la intención y la valoración que el emisor realiza; la elección de uno u otro término nos dice mucho de la opinión del emisor. Así pues, en los textos argumentativos existe un gran número de las palabras que “delatan” la subjetividad de quien habla. Como también palabras que remiten al proceso argumentativo, es decir, expresiones que tienen carácter metalingüístico, como *opinión, demostración, falacia, manifestar, acuerdo, desacuerdo, defender, etc.*

En consecuencia, la cohesión léxica de un texto argumentativo descansa fuertemente sobre el entramado de palabras y expresiones que constituyen campos léxicos relacionados entre sí y contrastados, por una parte, y elementos léxicos relacionados con el proceso argumentativo, por otra.

En cuanto a los objetivos, se destacan: 1. Evaluar el aporte de los conectores y de la información léxica en el reconocimiento de discursos opinión 2. Reflexionar sobre la importancia de la información semántica en la argumentación y, 3. Describir los mecanismos de identificación de un discurso periodístico de opinión por parte de estudiantes de nivel medio.

Metodológicamente, se trata de un trabajo exploratorio, que trabajó un corpus de 8 textos, correspondiente a 6º año del nivel medio, informantes que deben trabajar con dos versiones de un texto argumentativo extraído del manual de la editorial comunicarte (Cba) publicado en el año 2008 denominado *Aprendamos Lengua 6*. Las dos versiones difieren en la presencia de conectores (Versión A) y ausencia de conectores (Versión B). El cual apunta a analizar un mismo texto argumentativo.

Sostenemos que, independientemente de la presencia o ausencia de los conectores, los estudiantes podrán dar cuenta del carácter opinativo del material, con lo que tales elementos no son necesarios para poder llevar adelante la tarea orientativa para la comprensión sino que juega un papel más importante la información semántica contenida en los lexemas.

Actualmente, en los manuales que se utilizan en el sistema medio, solo se trabaja los conectores independientemente de la información semántica por ejemplo, sustituir a un conector dado, o se pide a los estudiantes marcar todos los conectores de un texto.

Cuerpo del trabajo

En una primera aproximación al tema que nos ocupa, podemos decir que la argumentación es un fenómeno discursivo complejo que tiene como objetivo convencer a un receptor o auditorios sobre unas ideas o tesis. La argumentación, en un sentido general, se podría entender como una (macro) función de la lengua natural que importaría las tres funciones básicas definidas por Bühler: la expresiva (manifiesta la opinión de emisor), la apelativa (intenta incidir sobre el receptor) y la representativa (nos habla sobre el mundo). (Cuenca 1995, p. 1).

Ducrot sostiene la idea de una argumentatividad generalizada inscrita en el seno de la actividad lingüística. La argumentación es, entonces, *"la operación lingüística por la cual un enunciador expone un enunciado-argumento cuya estructura lingüística orienta al destinatario hacia ciertos encadenamientos"*. Da cuenta de la significación de una frase, especialmente si ella contiene lo que Ducrot y Anscombe llaman una "variable argumentativa", es decir, un conector como "pero", "incluso" e "y bien", que consiste en *"describir la frase como ofreciendo a aquel que la interpreta el enunciado la instrucción de buscar, dada una situación de discurso, la conclusión apuntada por el locutor"* (1980, p. 13).

La argumentación se puede analizar desde diferentes puntos de vista, y así ha sido tratada desde los principios de la lingüística. Desde una posición discursiva más amplia, se puede considerar que la argumentación es una característica del discurso humano, que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y discursivas concretas, esta es la posición que ha desarrollado Cuenca (1995), para quien es imposible hablar sin argumentar. Siempre que nos comunicamos transmitimos una información "orientada" hacia algún tipo de conclusión. Esta idea remite, como apunta Anscombe a la dicotomía argumentatividad/informatividad. Según la concepción tradicional la argumentación constituye un nivel metalingüístico, superpuesto al nivel propiamente lingüístico, que es el de la información.

Ahora bien, desde nuestra posición, se sostiene que la estructura argumentativa remite fundamentalmente a las relaciones lógico-semánticas, entre las diferentes partes del discurso. Existen dos mecanismos primordiales para manifestarlas explícitamente: el uso de conectores y la relación entre las palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo (marcas axiológicas).

Los conectores tienen la función básica de relacionar dos porciones de discurso (sintagmas o cláusulas, en el nivel oracional, y oraciones y párrafos, en el nivel textual), explicitando de qué manera se tiene que interpretar semántica y/o pragmáticamente la una respecto de la otra. Así, se pone de manifiesto la conexión semántica entre las partes y marcan la orientación pragmática, y concretamente argumentativa, de los componentes de la oración y del texto.

A continuación se presentarán algunos datos de un estudio realizado en un corpus perteneciente a 5 alumnos del 6° año del Ciclo de Especialización, donde se constatan distintos tipos de dificultades que a continuación sintetizamos:

Versión A) (con conectores)

Los medios de comunicación: un desafío al lector

La importancia decisiva que adquirieron los medios de comunicación en la actualidad llevó a psicólogos y sociólogos a analizar su incidencia en el ser humano. **Pongamos por caso**, el semiólogo argentino Eliseo Verón que considera que los medios reducen sólo una ínfima parte de una realidad constituida por múltiples hechos, sólo la que ellos consideran importante. Este recorte implica la construcción de una realidad que se pone en circulación y los receptores que carecen de conciencia crítica la aceptan como única.

En efecto, se afirma que como nunca estamos informados, **de todos modos** como nunca estamos desinformados. Los medios son utilizados por los grupos de poder multinacionales como distractores que evitan el análisis de problemas acuciantes y **además** como formadores de opinión ejerciendo un control ideológico y cultural.

Sin embargo, una postura “apocalíptica” sería estéril **porque** están definitivamente incorporados a nuestra realidad. **No obstante** lo que se debe hacer es formar y ejercitar la **conciencia crítica** frente a ellos. En última instancia

es el consumidor el que selecciona el “menú ofrecido”.

Por consiguiente, a lo largo de todo el libro encontrarán textos periodísticos relacionados con el tema o la época de los textos literarios. **Aunque** para acceder a ellos deben poseer competencia cultural, o sea, conocimientos que les permitan comprender la información brindada.

Con respecto a los textos de opinión, deberán interpretar que son textos argumentativos cuya intencionalidad es convencer. **Puesto que** si están capacitados para comprender los procedimientos que utiliza el emisor para persuadirlos, podrán hacer lo que se llama comúnmente “leer entre líneas”, es decir, con actitud crítica y de este modo desarrollar anticuerpos que les permitirán evitar la masificación. **En síntesis**, frente a un lector así los grupos de poder que instrumentan a los medios no podrían ejercer la dominación cultural que pretenden.

Versión B) (sin conectores)

Los medios de comunicación: un desafío al lector

La importancia decisiva que adquirieron los medios de comunicación en la actualidad llevó a psicólogos y sociólogos a analizar su incidencia en el ser humano. El semiólogo argentino Eliseo Verón considera que los medios reducen sólo una ínfima parte de una realidad constituida por múltiples hechos, sólo la que ellos consideran importante. Este recorte implica la construcción de una realidad que se pone en circulación y los receptores que carecen de conciencia crítica la aceptan como única.

Se afirma que como nunca estamos informados y a la vez como nunca estamos desinformados. Los medios son utilizados por los grupos de poder multinacionales como distractores que evitan el análisis de problemas acuciantes y también como formadores de opinión ejerciendo un control ideológico y cultural.

Sin embargo, una postura “apocalíptica” sería estéril porque están definitivamente incorporados a nuestra realidad. Lo que se debe hacer es formar y ejercitar la **conciencia crítica** frente a ellos. En última instancia es el consu-

midor el que selecciona el “menú ofrecido”.

Por eso a lo largo de todo el libro encontrarán textos periodísticos relacionados con el tema o la época de los textos literarios. Para acceder a ellos deben poseer competencia cultural, es decir, conocimientos que les permitan comprender la información brindada.

Con respecto a los textos de opinión, deberán interpretar que son textos argumentativos cuya intencionalidad es convencer. Si están capacitados para comprender los procedimientos que utiliza el emisor para persuadirlos, podrán hacer lo que se llama comúnmente “leer entre líneas”, es decir, con actitud crítica y de este modo desarrollar anticuerpos que les permitirán evitar la masificación. Frente a un lector así los grupos de poder que instrumentan a los medios no podrían ejercer la dominación cultural que pretenden.

B) Luego responde las siguientes preguntas:

1. ¿De qué habla el texto? o ¿cuál es el tema?
2. ¿Qué piensa/opina el autor sobre el tema del que habla?
3. En alguna oportunidad tenés que haber estudiado 'tipos textuales'. De la clasificación, ¿cuál tipo sería?
4. ¿Cómo te diste cuenta?
5. ¿Qué elementos te ayudaron?

Resultados:

Cuadro 1

Consigna	B.Inf1	B.Inf 2	B.Inf 3	B.Inf 4	A.Inf 5	A.Inf 6	A.Inf 7	A.Inf 8
1	C	C	C	C	C	C	C	C
2	C	No C	C	C	C	No C	C	C
3	C	C	C	C	C	C	C	C
4	C	C	No C	C	No C	C	C	No C
5	No C	C	No C	C	No C	No C	C	No C

Nomenclatura:

B: Versión B-sin conectores-

A: Versión A-con conectores-

Inf: Informante.

C: contesta.

NoC: no contesta

Podemos observar que en el cuadro número 1 no todos los alumnos han contestado las consignas dadas para trabajar los textos.

Los Inf. (Informantes) 1, 2,3, y 4 en sus textos no poseen conectores, los informantes 5, 6,7 y 8 en sus textos había conectores argumentativos.

Se puede decir que las respuestas son similares aunque varía cada versión.

Cuadro 2

Consigna 1

B. Inf 1	frases extraídas del texto entrelazadas en distintos orden	Ej: <i>“lo que se debe hacer es formar y ejercitar la conciencia crítica”</i>
B. Inf 2	Elaboración propia	Ej: <i>“como afectan los medios de comunicación en la sociedad (...)”</i>
B. Inf 3	Copia textual	Ej: <i>“En efecto, se afirma que como nunca estamos informados, de todos modos como nunca estamos desinformados (...)”</i>
B. Inf 4	frases extraídas del texto entrelazadas en distintos orden	Ej: <i>“(...) Los medios son utilizados por grupos de poder multinacionales como distractores (...)”</i>
A. Inf 5	Elaboración propia	Ej: <i>“(...) y sobre los receptores como están muy informados y a su vez no están informados (...)”</i>

A. Inf 6	Elaboración propia	Ej: <i>“Habla sobre la manera en que los medios de comunicación muchas veces nos subestiman (...)”</i>
A. Inf 7	Frases extraídas del texto entrelazadas en distintos orden	Ej: <i>“(...) ya que los poderes multinacionales crean una realidad para confundirlo y ellos como no poseen conciencia crítica creen esa realidad”</i>
A. Inf 8	Copia textual	Ej: <i>“la importancia decisiva que adquirieron los medios de comunicación en la actualidad (...)”</i>

En las repuestas a estas consignas como vemos en algunos casos hay una copia textual del texto original, o frases extraídas del mismo entrelazadas en distintos orden. Tanto en respuestas copiadas textualmente como en las elaboradas personalmente se ve que se utilizan términos, palabras subjetivas, evaluativas, palabras claves, como conciencia crítica, medios de comunicación, informados, desinformados, poderes multinacionales.

Cuadro 3

Consigna 2

B. Inf 1	Copia textual	Ej: <i>“la opinión del autor es que los medios reducen solo una ínfima parte de una realidad constituida por múltiples hechos (...)”</i>
B. Inf 2	No C	
B. Inf 3	Frases extraídas del texto entrelazadas en distintos orden	Ej: <i>“Para acceder a ellos deben poseer competencia cultural, es decir, conocimientos que les permitan comprender la información brindada (...)”</i>
B. Inf 4	Elaboración propia	Ej: <i>“el desafío que el lector debe hacer para no dejarse manipular por los medios (...)”</i>
A. Inf 5	Elaboración propia	Ej: <i>“Es la influencia que ejercen los medios a través de la influencia sobre los receptores”.</i>

A. Inf 6	No C	
A. Inf 7	Elaboración propia	Ej: <i>“El autor opina que el receptor debe estar capacitado para ver a trasluz lo que la información transmite”</i>
A. Inf 8	Frases extraídas del texto entrelazadas en distintos orden	Ej: <i>“(…) frente a un lector así los grupos de poder que instrumentan a los medios no podrían ejercer la dominación cultural que pretenden”.</i>

En esta consigna sucede lo mismo que en la consigna anterior.

Cuadro 4

Consigna 3

B. Inf 1	Texto de opinión
B. Inf 2	Texto de opinión
B. Inf 3	Texto de opinión
B. Inf 4	Texto argumentativo
A. Inf 5	Texto de opinión
A. Inf 6	Texto argumentativo
A. Inf 7	Texto de opinión
A. Inf 8	Texto de opinión

Se ve puede ver que solo dos alumnos contestaron argumentativo, los demás consideran que es texto de opinión.

Cuadro 5

Consigna 4

B. Inf 1	C	Ej: <i>“me di cuenta porque el autor opina sobre el tema”</i>
B. Inf 2	C	Ej: <i>“porque opina”</i>
B. Inf 3	No C	
B. Inf 4	C	Ej: <i>“ porque nos quiere convencer sobre su opinión respecto de los medios de comunicación”</i>
A. Inf 5	No C	

A. Inf 6	C	Ej: <i>"porque es un texto de opinión, en el cual el autor intenta convencer al lector (...)"</i>
A. Inf 7	C	Ej: <i>"por la opinión"</i>
A. Inf 8	No C	

Cuadro 6

Consigna 5

B. Inf 1	No C	
B. Inf 2		Ej: <i>"las opiniones personales"</i>
B. Inf 3	No C	
B. Inf 4	C	Ej: <i>"la posición crítica que toma el autor"</i>
A. Inf 5	No C	
A. Inf 6	No C	
A. Inf 7	C	Ej: <i>"palabras textuales del autor, palabras críticas y opiniones personales, ideas con respecto a lo que se debería hacer, etc."</i>
A. Inf 8	No C	

En el caso de las consignas 4 y 5, (cuadro 5 y 4) es donde se presenta mayor dificultad en las respuestas, podemos ver que la mayoría contestadas no han sido contestados o son las mismas respuestas en todos los casos.

Es decir, marcar la orientación argumentativa del enunciado equivale a dar ciertas *instrucciones* al interlocutor sobre la manera de interpretar el sentido producido en el acto de enunciación, debido a que el sentido es inseparable de los condicionamientos que impone la enunciación. Sin embargo, la tarea orientativa, en el corpus estudiado, no estaría representada únicamente por los conectores sino, antes bien, por la información semántica contenida en los lexemas.

En efecto, no debemos perder de vista que la función básica de los textos argumentativos es presentar una serie de enunciados de manera razonable y convincente, a fin de conducir al lector a las conclusiones

que interesan; es imprescindible por ello relacionar las oraciones y, en general, las secuencias textuales entre sí, de manera que se presenten no sólo la causa que conduce a las consecuencias, sino también los contraargumentos posibles para refutarlas.

Ahora bien, esto no quiere decir que sea condición suficiente para que capten la idea del texto que tenga conectores, mediante el uso de los conectores el productor textual puede guiar el control sobre los procesos de reconocimiento y activación de las relaciones textuales que han de realizar los receptores, aunque no siempre aparecen explícitamente enunciados en el discurso textual.

Conclusiones

Para concluir, podemos señalar que los alumnos captaron lo argumentativo del texto independientemente de los conectores, es decir, que tenga o no conector no es una condición suficiente para que capten la idea del texto. Además, en cierto modo, los alumnos no realizan una reflexión metalingüística, debido a que fueron nulas las respuestas a consignas que hacían referencia a aspectos lingüísticos estrictos del lenguaje que contribuían a determinar “el carácter opinativo”.

Se trata entonces de determinar los elementos semánticos, las intenciones, que los conectores articulan, lo que implica un cálculo del alcance de estos conectores. Se sabe que ningún procedimiento permite determinarlo mecánicamente, ahora bien, esta determinación correcta de los contenidos semánticos articulados por un conector es fundamental. Por ejemplo, de nada sirve preguntarse por qué otro conector podría suplantar a un conector dado si no ha sido determinada la dimensión del contexto en el cual funciona, y su

función semántica fundamental en ese contexto o se pide a los estudiantes marcar todos los conectores de un texto; ejercicio muy útil, pero de alcance negativo, que permite corregir ciertos análisis erróneos y completar ciertos inventarios incompletos. Pero esto no es suficiente, porque estos conectores están en todos los niveles y en todo el texto, cuyo alcance varía considerablemente. Existe una variedad de planos argumentativos en el interior de los textos. Es por todo esto que el examen debe entonces ser concebido como una tarea interpretativa, y no como un simple acto de percepción de la evidencia.

Referencias

- Cuenca, María Josep. (1995) *Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación*. Valencia, CLYE.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Bs.As., Siglo XXI.
- Herrero, C. (2006) *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

Marcos teóricos y actividades de enseñanza: relaciones y tensiones

Verónica Pereyra

veroper11@gmail.com

Profesorado en Lengua y Literatura, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.

Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Si consideramos, a partir del enfoque interaccionista, que el lenguaje es una actividad inherentemente humana, y que toda producción de lenguaje se vincula con actividades generales propias de cada grupo social, es lógico asumir que la enseñanza de la lengua ponga en un lugar de preeminencia la producción y comprensión de textos en situaciones comunicativas vinculadas con actividades sociales con significación en el propio ámbito de cultura, y que la organización didáctica favorezca el trabajo de reflexión y construcción conceptual a partir de esas experiencias.

Es por ello que consideramos necesario indagar si la difusión de las teorías socioculturales en el ámbito educativo tuvo como consecuencia el desarrollo en las aulas de ese enfoque, con el correlativo planteo didáctico que supone partir de la actividad de lenguaje, y la organización didáctica orientada al trabajo de construcción de inferencias que permitan establecer regularidades, para finalmente construir un saber conceptual en el trabajo de aula.

De allí que nos preguntamos si la formación en las capacidades necesarias para la producción y comprensión textual es un objetivo jerarquizado en la enseñanza de la lengua en escuelas secundarias,

y si la organización didáctica se orienta directamente al mismo. Esto requiere poner en evidencia las relaciones entre los marcos teóricos (explícitos o implícitos) con que trabajan los docentes, y describir su relación con las actividades de enseñanza.

Palabras claves: didáctica, lengua, consignas, organización didáctica, actividad.

Marcos teóricos y actividades de enseñanza: relaciones y tensiones.

El interaccionismo sociodiscursivo, desarrollado por J. P. Bronckart (2007), propone una organización didáctica centrada en las actividades de producción y comprensión textual, en las que la enseñanza de los contenidos de lengua habilite una transición entre las nociones gramaticales y las textuales. Pero esta transición debe guiarse directa y explícitamente en el proceso de enseñanza, no deviene directamente de la implementación de ejercicios que luego no se vinculen con la producción. Es decir que la integración entre ambos órdenes debe estar contemplada en la propuesta de las actividades de la clase.

Esa organización retoma la orientación descendente del análisis propuesto por Voloshinov (2009), comenzando por análisis de las actividades generales y las actividades de lenguaje que se le vinculan, con sus correspondientes resultantes que son los textos, para luego abordar el análisis de sus componentes.

La organización descendente permite no sólo dotar de significación a cada uno de los niveles que intervienen en el análisis, sino también integrar unos con otros.

Los mecanismos que integran las nociones textuales y gramati-

cales en la praxis, y la reflexión sobre los mismos como trabajo regular, sistemático y guiado en las clases se orienta a la comprensión de las relaciones entre ambos órdenes. La enseñanza de los instrumentos desvinculada de su finalidad en la concreción textual se convierte en una abstracción, y resulta muy complejo que los alumnos logren vincularla con la praxis de lenguaje por sí mismos. Esto no significa que no sea necesaria la descontextualización de los contenidos por momentos, con ejercicios que permitan enfocar algún procedimiento específico.

La actividad de lenguaje, pero también la actividad mental de los alumnos es orientada por las consignas de trabajo en las clases de lengua. Por ello, si nuestra intención es que se logren textos bien contruidos, claros y adecuados a la situación pragmática, pero también que la producción involucre la reflexión sobre los mecanismos de la lengua, tanto en el nivel gramatical como textual, es necesario que formulemos instrucciones precisas, orientadas específicamente a la concreción de estas operaciones. Como señala Riestra, en la consigna no sólo se enfoca la mediación, sino también la Zona de Desarrollo Próximo, y dirige no sólo la actividad de lenguaje sino también las operaciones mentales que se involucran en la actividad (2000).

La investigación desarrollada en escuelas de la ciudad de Paraná en el año 2011, mostró que las actividades propuestas a los alumnos en las clases de lengua en pocas ocasiones se orientaban a la escritura de textos completos. El eje de las clases observadas solía estar en el desarrollo de contenidos conceptuales de carácter taxonómico o descriptivo. Los ejercicios planteados a los estudiantes tenían como objetivo el reconocimiento de determinada estructura o determinados tipos de palabra, y

un análisis descriptivo o la clasificación. Si se proponían actividades de escritura, en general consistía en completar fragmentos de un texto previo, o responder preguntas tomando información de otro texto, y nunca en la actividad de producción de un escrito en el marco de una determinada situación pragmática.

Es decir que, aunque hubiera desarrollo explícito de contenidos gramaticales, estos no se ponían en relación con las actividades de lenguaje. Las consignas no explicitaban el objetivo de la actividad, y las actividades de textualización no lograban articularse con la instrumentación del conocimiento gramatical. De hecho, en la mayoría de los ejemplos observados, unas actividades eran seguidas de otras sin lograr conformar un proceso orientado a un objetivo.

Actividad del docente – actividad propuesta a los alumnos	Actividad de los alumnos
Clase 1 – Prof. 1 Curso: 2° B Enuncia la consigna oralmente: Colocar tildes en palabras agudas. Escribir seis renglones para completar un texto.	30 Alumnos Colocan las tildes, explican los criterios para saber si la palabra lleva tilde o no. No realizan la consigna de escritura. No identifican el objetivo.
Clase 2 – Prof. 2 Curso 2° A Enuncia la consigna oralmente: Leer un texto. Formula preguntas para la identificación del tipo textual y la función del texto. Formula oralmente la consigna: Marcar las partes de la estructura textual. Formula preguntas que se responden tomando información del mismo, pero no se refiere al sentido global.	32 alumnos Leen en voz alta. Responden preguntas. Identifican una frase (entre otras) que representa el contenido del texto. No comprenden la finalidad de la consigna (que es reconocer la función de las diferentes tramas implicadas).

Actividad del docente – actividad propuesta a los alumnos	Actividad de los alumnos
<p>Clase 3 – Prof. 3 - 2° año.</p> <p>La profesora no enuncia ni se refiere a las consignas, que están en un manual. Las mismas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar sustantivos y construcciones sustantivas en un texto y analizarlas • agregar artículos y adjetivos a un listado de sustantivos para formar construcciones nominales • Corregir la concordancia entre sustantivo y adjetivo en una serie de ejemplos. • Escribir sustantivos abstractos, concretos, comunes y propios, singulares y plurales. • Distinguir sujeto y predicado de una oración, analizar los componentes del sujeto. 	<p>Formulan preguntas para saber si realizan bien la consigna, pero marcan palabras azarosamente. La reflexión gramatical es insuficiente y confusa (si tiene “la” es sustantivo”). No se retoma como reflexión la distinción entre artículo y pronombre, aunque los alumnos preguntan.</p>
<p>Clase 4 – Prof. 4 3° B</p> <p>Indica la lectura de definiciones de coherencia y cohesión.</p> <p>Consigna: detectar los problemas de cohesión léxica y corregirlos, empleando los mecanismos de coherencia y cohesión textual conocidos en un texto mal construido.</p> <p>Define coherencia: “que cuando hablan se entienda”. Lee en voz alta algunos ejemplos.</p>	<p>13 alumnos</p> <p>Intentan resolver las consignas pero no las comprenden. Enuncian diferentes opciones en voz alta, para cotejar con el docente si son correctas, y luego escribirlas. Colocan conectores (en cualquier parte y sin sentido lógico) porque interpretan que los conectores aseguran la cohesión, por lo que si el texto no es cohesivo, hay que agregarle palabras.</p>

Actividad del docente – actividad propuesta a los alumnos	Actividad de los alumnos
Clase 5 – Prof. 5 1° E Pregunta en voz alta lo que los alumnos saben de los sustantivos (la clasificación). Registra en el pizarrón lo que dicen los alumnos. Pide ejemplos de cada tipo de sustantivo	10 alumnos Enuncian en voz alta los ejemplos requeridos. Reformulan sus propuestas a partir de las preguntas de la Profesora. Buscan definiciones en el diccionario y las leen. Reconocen sustantivos y verbos. Derivan verbos y adjetivos de sustantivos.
Clase 6 – Prof. 6 - 1° B Pregunta a los alumnos cuáles son las estrategias cohesivas de un texto. Responde lo que los alumnos no contestan. Pide oralmente que busquen la información en la carpeta, y que señalen cada una de esas estrategias en un texto.	17 alumnos Responden las preguntas enunciando los mecanismos de cohesión que conocen: uso de sinónimos, elipsis, conectores. Los alumnos requieren precisiones sobre qué hay que buscar. No reconocen los mecanismos cohesivos, ya que sólo tienen las definiciones. No logran realizar la actividad.
Prof. 7 – Clase 7 – 1° A Formula oralmente preguntas referidas a elementos paratextuales en la noticia, tipo de texto: diferencia noticia y crónica. Enuncia la consigna: reconocer los paratextos y responder preguntas sobre el contenido temático.	Los alumnos confunden entre paratextos y partes del texto. Requieren precisiones acerca de la función. Señalan azarosamente las partes y los paratextos, dialogan entre ellos sobre la diferencia de unas y otros.
Prof. 8 – Clase 8 – 1° año C Formula preguntas sobre la descripción, define descripción: describir a una persona. Formula la consigna: Buscar sustantivos y adjetivos en el diccionario. Combinarlos asegurando la concordancia.	Combinan sustantivos y adjetivos. No comprenden que la consigna es escribir un texto descriptivo.

Actividad del docente – actividad propuesta a los alumnos	Actividad de los alumnos
<p>Clase 9 – Prof. 9. 3° B</p> <p>Solicita lectura de un texto, y reconocer su función. Responde lo que los alumnos no dicen.</p> <p>Realiza un cuadro en el pizarrón con el objetivo y la estructura del texto expositivo o explicativo.</p> <p>Lee la consigna que está escrita en los materiales impresos de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar en el texto leído las diferentes partes de la estructura. • poner un subtítulo a cada párrafo a partir de la identificación del tema. • Escribir un texto expositivo. 	<p>17 alumnos</p> <p>Los alumnos responden a las preguntas y realizan el reconocimiento de las partes del texto marcando en las copias.</p> <p>Cuando se les solicita que escriban un texto expositivo escriben datos inconexos. No se reflexiona acerca de la necesidad de realizar un plan general antes de iniciar la textualización (no se recupera el conocimiento de la estructura como operativo para la producción).</p>
<p>Prof. 10 - Curso 10 1° B</p> <p>Enuncia oralmente la consigna: escribir el resumen de un cuento.</p> <p>Solicita la búsqueda de sinónimos en el mismo. En algunos casos no son sinónimos, sino sustituciones léxicas por hiperonimia, por ejemplo). No se aclara la diferencia. Dicta una definición.</p> <p>Solicita que en un párrafo del cuento se sustituyan algunos sustantivos por sinónimos o hipónimos.</p>	<p>17 alumnos.</p> <p>Realizan el resumen.</p> <p>Cuando se les pregunta cómo se llaman las palabras que significan lo mismo y se usan para no repetir, adivinan: infinitivo, anónimo, sinónimo...</p> <p>Identifican los sinónimos de algunas palabras.</p>

Como muestran los ejemplos, las clases enfocan contenidos aislados, y no hay una instrumentalización de los mismos para que se integren en el proceso de producción. A la vez, no hay propuestas didácticas orientadas a ver cómo funcionan los mecanismos de textualización en textos reales.

Que los alumnos no puedan trasladar el saber gramatical a la producción causa perplejidad en los docentes, que consideran que el conocimiento de orden conceptual debería, de alguna manera, tener esa consecuencia. Es decir, no se advierte que esta integración debe estar planteada explícitamente en la clase, y debe ser sistemáticamente abordada.

En una de las entrevistas, por ejemplo, queda claro que no hay un vínculo entre la enseñanza de la gramática con el trabajo con las actividades de lenguaje:

Sí, hay acuerdos institucionales. Uno es que la lectura es un eje de todas las materias, como la escritura. (...)

El objetivo principal es que escriba y se exprese en forma oral en forma correcta. Después de eso, sí, la ortografía, la sintaxis (...) Por ahí nos preguntamos ¿damos sintaxis o no? En esas cosas tratamos de ponernos de acuerdo. (Grupo focal, Escuela P.)

Sin embargo, en una de las entrevistas, una docente señaló que el conocimiento gramatical les resulta ajeno e inútil a los alumnos:

No nos olvidemos que hay aspectos de la lengua que para el alumno carecen absolutamente de sentido. (...) Por ejemplo el análisis gramatical...

A pesar de la claridad para ver esto, no aparece una reflexión acerca de cómo la didáctica podría brindar algunas respuestas a ese problema, cómo es el trabajo áulico el que debe, en el marco de las actividades, dotar de sentido el saber gramatical.

Otro problema se refiere a las instrucciones vehiculizadas en las consignas. Muchas actividades de las clases, como hemos visto en

los ejemplos, se generan a partir de consignas orales, en la que a los alumnos no les queda claro lo que deben hacer.

Veamos un ejemplo de un intercambio oral en una clase.

P: “Vamos a empezar a trabajar con la noticia”. Nombra alumnos que conversan para que se callen. “Ustedes ya estuvieron trabajando con los elementos paratextuales”. Les pide que busquen en la carpeta. “A ver qué estuvieron trabajando”.

A: “La crónica”

P: “Crónica y noticia. ¿Qué tipo de texto son?”

A: “Visuales”

P: “¿Visuales? (...) Una noticia ¿qué tipo de texto es?”

A: “Informativo”

P: “¿Cuáles son las características? Fíjense en la carpeta.”

A: “Título”

P: “Ahí vamos a hablar de qué?”

A: “De lo que presenta la noticia”

A2: “Volanta, copete...”

A3: “Epígrafe, bajada, ilustración”

p: “¿Qué es esto?”

A: “Las partes”

P: “¿Y la noticia?”

A: “Es una estructura”

P: “Eso es otra cosa, están mezclando. ¿Qué son el título, el subtítulo...?”

A: “Paratextos”

P: ¿Qué función tiene el título?”

A: “Informar”

Para los alumnos no queda claro lo que la profesora solicita. No hay un texto que sirva de soporte para las actividades, sino que se mencionan las características de la noticia a partir de un saber general y que se asume como dado.

Para los alumnos no queda clara la diferencia entre paratextos y partes de la estructura textual, pero no se trabaja en la clase a partir de esta confusión. Cuando la profesora pide que mencionen las características del texto informativo, y ellos responden con las partes de la noticia, ella les dice que están mezclando, pero la clase no se reorienta a poner en claro las diferencias.

A la vez, como la consigna no tiene un sentido determinado en la secuencia de la clase, queda inconclusa y no se retoma. El diálogo va derivando de acuerdo a las intervenciones azarosas de los alumnos, y no hay instancias de sistematización.

Veamos cómo continúa la clase:

P. “¿Tienen la definición de volanta?”

A. “Indica el tema del artículo”.

P: “En todo caso lo que hace es contextualizar, si tiene relación con la actualidad... ¿copete también?”

A2: “Bajada, copete...” (Leen las definiciones).

P: “¿El copete es un resumen de lo que se va a ampliar dónde?”

A: “En el epígrafe”

P: “¿Les parece que en el epígrafe amplía...?”

A4: “No, en el texto”.

P: “En el texto, en el cuerpo de la noticia. Los paratextos acompañan al texto, pero la información en sí está en el cuerpo del texto. Alguien habló de estructura”.

A. “Yo, pero me equivoqué”

P. “Lo que ella planteaban es que tiene un esquema de los elementos lingüísticos, icónicos, gráficos. Pero volviendo a la estructura...”

A: “Paratexto visual y vertical. Aporta información.”

P: “Esos son los elementos paratextuales, pero si hablamos de estructura, porque ustedes lo plantearon, es una pirámide invertida porque la información se presenta de lo más importante a lo menos importante. ¿Alguien habló de las preguntas?”

A: “Qué, quién, cuando, dónde, cómo, por qué y para qué”

Se trabaja sin organización sobre aspectos tan diferentes como las definiciones, el reconocimiento de las partes estructurales del tipo textual (no sobre un texto determinado), la organización temática, pero nada de esto se articula con un texto concreto. Observamos entonces que el conocimiento que intenta transmitirse queda en un plano abstracto, porque no conducen a la finalidad de la actividad. Si el reconocimiento de las estructuras no logra operacionalizarse en el contexto de la lectura o la escritura, la actividad no tiene sentido para el alumno. A la vez, el docente espera que esa relación ocurra de hecho, por lo que omite establecer esta articulación en las clases.

Las docentes de esta escuela, en la entrevista del grupo focal, manifestaban:

Pusimos un poco más la atención en la lengua, aspectos textuales por ejemplo. Inclusive la lengua en situaciones y contextos concretos (...) Hicimos mucho hincapié en la cuestión de los textos (...) habíamos planeado ciertos tipos de texto para trabajar en los distintos años. (Grupo Focal, Escuela M.)

Visualizar estas situaciones, analizarlas y mostrar el punto en que la práctica de lenguaje queda sin andamiar, así como la ineficaz operatividad del saber conceptual, nos permite volver a instalar el problema de las dificultades que los alumnos tienen para textualizar en el terreno de la Didáctica. La organización del trabajo del aula, como señala Riestra (2014) implica abordar el desarrollo de las dimensiones praxeológica y epistémica. Se trata, en palabras de la autora, de integrar en la enseñanza el hacer del lenguaje y el seleccionar/combinar de la lengua. Pero además, la consigna es la instrucción que organiza la actividad del alumno, orientándola hacia el objetivo propuesto para la clase. En la mayoría de los casos observados, la consigna no se formula adecuadamente, no está escrita (de modo que el alumno pueda volver a consultarla de ser necesario), no está diferenciada de otros enunciados de la clase (explicaciones, definiciones, etc.). Observamos, entonces, que un aspecto crítico de la enseñanza de la lengua radica en que las consignas no logran constituir enunciados orientados a organizar la actividad del alumno. Se centran en los contenidos declarativos, pero la instrucción no logra focalizar la actividad a la que se orienta.

En relación con la pregunta que nos formuláramos al principio, sobre la incidencia de las teorías socioculturales en la didáctica de la lengua, observamos que las mismas tienen una amplia difusión en la for-

mación docente, pero no logra incidir en el modo de concebir la clase y de diseñar las actividades de los alumnos. Consideramos que es necesario indagar si es este un problema de la formación inicial de los profesores de lengua, o si las fuertes tradiciones de enseñanza y las propuestas de manuales que circulan en la escuela inciden con mayor fuerza en los modos de organizar el trabajo didáctico.

A la vez, es importante preguntarnos por qué la didáctica específica ha construido una confianza tan incuestionable en la capacidad de los saberes declarativos para volverse operativos sin que las actividades del aula aborden esa operatividad. Como plantea Bronckart (2007), hay una demanda de formación y de investigación acerca del modo en que se vinculan el saber hacer y los saberes declarativos, y acerca del rol de esas adquisiciones en el desarrollo global de los individuos. Nos preguntamos si este problema radica en que las propuestas de enseñanza replican las lógicas de construcción de conocimiento de las disciplinas de referencia, o proponen una deficiente transposición que no consigue recontextualizar el saber disciplinar, porque no logra reorientar el trabajo con los contenidos hacia los objetivos de enseñanza.

Es necesario destacar también que la preeminencia del saber teórico de la asignatura Lengua ha tenido otra consecuencia, que es la incorporación de contenidos que no son realmente operativos. Se los enseña por su relevancia disciplinar, y no por su validez en la formación de un individuo que pueda operar con el lenguaje en las actividades que lo requieran.

Sin embargo, como señala Bronckart (2007), toda metodología es también una opción epistemológica. Ahora bien, no siempre esa opción es explícita. De hecho, muchos contenidos de los que se enseñan en la

escuela son divulgados sin que se conozcan los fundamentos teóricos que les dieron origen. Es necesario entonces profundizar la investigación sobre la relación entre las decisiones didácticas y los fundamentos teóricos que las orientan (explícitos o no).

Pero además de la urgente y necesaria investigación, es importantísimo el aporte que puede y debe hacerse en términos de propuestas didácticas que permitan resituar las prácticas de lenguaje en el centro de la enseñanza, y desarrollar los contenidos de lengua en función de su operatividad. Está aquí implicada la formación inicial de los profesores de la escolaridad básica, pero también los didactas, en la medida en que son ellos los mediadores entre los saberes disciplinares y su divulgación en el ámbito académico y escolar.

Bibliografía

- Bronckart, J. P., (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chevallard, Yves (2005). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Aique.
- Krippendorf, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.
- Luria, Alexandr (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrod, Visor.
- Riestra, Dora (2000). *Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad*, III Conference for sociocultural research: New conditions of knowledge production: globalization and social practices, UNICAMP, Convention Center, Campinas, São Paulo, Brazil.
- Riestra Dora (2001) *Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna. Enseñar lengua o capacidades de lenguaje: desde dónde y para qué*, en revista *Propuestas* N° 6. CELA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, ISBN N° 987-43-38-40-4.

- Riestra Dora (2006) Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural, en revista Propuestas N° 10. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, Dora (2007), Las acciones de lenguaje y la producción de semiosis en la dinámica de las lenguas, VII Congreso Nacional y II Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica, Rosario, Argentina.
- Riestra D. (2007) Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua en Co-herencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT, N° 7. Vol.4 julio-diciembre 2007, 185-199. ISSN 1794-5887, Medellín, Colombia.
- Riestra, Dora (2008) Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Riestra, Dora (2014), Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura, Buenos Aires, Noveduc.
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. (2007) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Voloshinov, V. (2009) EL marxismo y la filosofía del lenguaje. Ediciones Godot, Buenos Aires.

“Yo me escribo, tú te escribes”.

Notas para pensar la enseñanza de la escritura de ficción en el nivel medio.

María José Rinaldi
marijo_rinaldi@yahoo.com.ar
María Eugenia Vivian
popivivian@hotmail.com

“Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en la profundidad del mar”.
(Clarice Lispector).

“Gracias al trabajo de la escritura lo específicamente humano se manifiesta –lo invisible aparece, a través de la forma, a la luz del día”. (Juan José Saer)

Poner en foco de discusión y de estudio las prácticas de escritura de ficción en la escuela media supone pensar si como formadores habilitamos encuentros con la escritura que tengan en cuenta cuáles son los sentidos/significados que los alumnos le atribuyen a la escritura y si consideramos cómo esta práctica permite la configuración de sus subjetividades. ¿Qué les sucede a los alumnos a la hora de escribir ficción en las aulas? Este interrogante será el eje central que guiará mi exploración acerca de las vivencias adolescentes en relación a la experiencia de escritura bajo la modalidad de Taller.

Es esta temática la que desde hace tiempo forma parte de mis preocupaciones, tanto en mis prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura en la escuela secundaria, como en mis prácticas en el ni-

vel universitario donde me desempeño como profesora en un taller de escritura de ficción.

¿Cuáles son los significados que los alumnos le atribuyen a los procesos de escritura de ficción? ¿Qué es para nuestros estudiantes la escritura creativa o de invención? Son cuestionamientos que considero podríamos analizar con urgencia debido a que la palabra de nuestros alumnos, tantas veces sometida/subestimada, puede ayudarnos a analizar nuestras prácticas de enseñanza componiendo nuevas prácticas culturales, compatibles con las nuevas generaciones; y desde esta perspectiva, parafraseando a Fernanda Cano, afrontar la complejidad que supone el concepto de “juventud” en estos tiempos y en este sentido, la búsqueda de una identidad adolescente que se presenta cada vez más enigmática al momento de configurarse.

En sus recorridos por los distintos niveles del sistema educativo, los alumnos construyen representaciones/conceptualizaciones propias acerca de lo que significa escribir, significaciones que se formarán, en palabras de Gonçalves Vidal (2005), en el seno de una cultura escolar; porque la lectura y la escritura son prácticas culturales complejas pero también son prácticas escolares constituidas en el entramado histórico. De este modo, podemos pensar que la relación/ la experiencia que cada alumno establece con la lectura y con la escritura forma parte de un complejo proceso producto de múltiples mediaciones sociales y culturales.

En este caso, he decidido tomar como punto de partida la vivencia propia de los alumnos, la experiencia en el sentido que nos ofrece Larrosa, quien en el marco de sus conferencias y seminarios habituales se refiere en estos términos: “ir pensando lo que puede ser la experiencia o lo que puede significar reivindicar la experiencia o

los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico (...)” (Larrosa, 2005; 11). Esto implicaría desprendernos de recetas incuestionables que se convierten en prácticas rutinarias, poco significativas y que nos transforman en meros reproductores de un conjunto de saberes ya establecidos, y probados por “otros” en contextos ajenos a nuestras propias prácticas.

El pensamiento de Larrosa nos conduce a reflexionar sobre las experiencias de escritura que vivencian nuestros alumnos del mismo modo que nos permite focalizar la mirada en nuestra propia experiencia, como una puerta deseosa de que quede abierta, y que se expanda.

Me propuse entonces escuchar a los alumnos, sus opiniones/significaciones sobre el escribir; me propuse también ser una mediadora crítica frente a mis actitudes docentes automáticas, aquellas que no nos dejan apreciar lo que resulta significativo para nuestros alumnos cuando favorecemos verdaderas experiencias con la escritura.

Pensé en un espacio particular y propicio: las aulas en las cuales trabajo bajo la modalidad de taller; modalidad que me posibilita proponer diversas propuestas de lectura y escritura de ficción, todas ellas orientadas a observar/analizar las experiencias de los alumnos con dichas prácticas. De este modo, he podido recoger sus testimonios para compartirlos/multiplicarlos, para que funcionen como disparadores que nos permitan pensar nuestras prácticas habituales.

No puedo dejar aquí de nombrar a Michelle Petit (2011) cuando nos dice que la clave fundamental para entender qué es la lectura (¿y por qué no la escritura?) y comprenderla es pensar qué les pasa a los otros cuando leen, en qué consiste la experiencia lectora.

¿Por qué no pensarnos en la tarea de escuchar más que en la tarea de hablar o explicar? ¿Por qué no ser hospitalarios y pacientes

con aquellos que comienzan a transitar sus caminos como escritores? Entender que la escritura está hecha no sólo de operaciones mentales sino también de contextos, circunstancias, deseos, sentimientos y temores y ser respetuosos de la construcción personal de cada uno de los caminos que han iniciado nuestros alumnos es un gesto pedagógico valiosísimo. Nos dice Petit (2004): “el gesto de compartir, del intercambio, de la relación y de la escucha son la base misma de la cultura, la base misma de la identidad, de la construcción o la reconstrucción de uno mismo”.

Escribir ficción ¿para qué?

“Escribir para que lo escrito sea abrigo, espera, escucha del otro. Porque la literatura es todavía esa metáfora de la vida que sigue reuniendo a quien dice y quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para hacer que nazca una historia que al menos por un momento nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas, traspase nuestras zonas más inhóspitas, para decirnos que en lo oscuro también está la luz, para mostrarnos que todo en el mundo, hasta lo más miserable, tiene su destello”.

(M.T. Andruetto)

SOLEDAD: ¿Qué sentido tiene escribir ficción? El sentido se ve reflejado en poder expresar emociones más allá de lo natural, crear ficción es crear situaciones irreales que tal vez nos ayuden a expresar sentimientos oscuros y amorales. El yo interior sale reflejado lo más bajo y mediocre. La creatividad va más allá de toda censura y el libre albedrío no conoce límites. La ficción nos ayuda a desenmascarar nuestro inconsciente (...) EVELYN: Cuando escribimos ficción dejamos un camino implícito sobre cosas de nuestra vida, nuestra personalidad, nuestros gustos o aquellas cosas que nos molestan. Es una manera de permitirnos soñar y conocernos profundamente (...)

MILENA: *Escribir ficción es dejar volar la imaginación para que se puedan crear textos que expresen lo que quizás tenemos reprimido y no podemos dejar salir a la luz. Escribir ficción es una forma de liberar el alma (...)* EUGENIA: *Escribir ficción es hacer brotar la imaginación, poder expresar sentimientos que a veces son difíciles de surgir en otras instancias de la vida. Liberar la imaginación es muchas veces “sanador”, es sacar de adentro cuestiones que jamás habíamos pensado sacar (...)* MACARENA: *La ficción, la fabulación, el invento, los sueños, los deseos y la creación de posibles situaciones o mundos posibles es algo cotidiano; sobre todo en los niños. Y esto algo nos quiere decir: significa que con la “realidad” sola no nos alcanza. Escribir ficción ayuda a sanarnos en muchas situaciones que nos aquejan. En el invento, uno pone el cuerpo y el alma; “todo lo que realmente es”. La escritura da vida. Para mí escribir es ser artesano, dar amor a lo que uno hace. ¡Y cuánta falta hace el amor en la escuela! Es importantísimo dar lugar a la posibilidad, a la utopía, a la duda. Además, la ficción nos ayuda muchas veces a comprender lo que pasa fuera de nosotros o dentro de nosotros. “La literatura, la ficción, permite decir lo que no se dice y eso me encanta” (...)* FRANCO: *Yo creo que la ficción es una puerta de acceso a la realidad que vivimos, en muchas historias reflejamos quiénes somos o queremos ser y es en esas historias que inventamos donde los otros pueden leer nuestros más profundos deseos como personas (...)* GABRIELA: *Escribir ficción tiene un gran significado para mí. No sólo me ayuda a estimular la imaginación y la creatividad, sino que también, me permite conocerme más a mí misma. Es una forma de crear nuevos mundos, donde quisiéramos vivir y poder plasmar nuestras quejas. Permite que las emociones se hagan letras y conformen un texto que represente algo de uno mismo. Cuando uno escribe puede conocerse más como persona, como un ser diferente, con su propio estilo. Descubrir gustos propios y aspectos de uno que jamás habían*

sido develados. En la escuela me parece fundamental que escribamos ficción porque lo necesitamos para encontrarnos con nosotros mismos. Es una forma de imaginar, descargarse y encontrar un espacio para ser y dejarse ser. Nosotros “queremos ser y expresarnos” y esto no es común que pase, no es común que en la escuela se nos “deje ser quiénes somos”; sin embargo es lo que la ficción nos permite (...) JUAN: Escribir ficción nos permite escribir cosas impensadas para nosotros; aún decir cosas que en la vida no nos animaríamos. Escribir ficción no quiere decir escribir mentiras, porque cada uno de nosotros presenta su mundo, contado y descripto a su manera; y esto no quiere decir que no sea real; ya que en una parte de nosotros lo imaginamos y al escribirlo lo pasamos al mundo palpable en el cual vivimos. Es muy importante no sólo escribir sino también leer ficción en la escuela porque esto nos traslada a otra realidad, nos da nuevos senderos por descubrir cuando creemos que todo ya ha sido conocido, acabado y agotado; “la ficción nos da nuevas experiencias que son nuevas esperanzas para ser y reinventarnos a nosotros mismos” (...)

Según Platón, la literatura despierta y fortalece lo que ha sido suprimido y olvidado en ese lento y violento trabajo orientado a la constitución de la individualidad y la identidad. La parte del alma que ha sido reprimida por la fuerza (la que llora y se lamenta en la desgracia, la que ríe inmoderadamente, la que contiene los apetitos incontrolados como la cólera o el amor (...)) Aquello que ha sido sometido para el buen gobierno de uno mismo, aquello que ha sido obligado a obedecer y, en el mejor de los casos, casi suprimido en ese proceso de convertirnos en lo que somos, es lo que la literatura despierta y lo que la literatura llama a la rebelión (...). En suma, nos hace sentir lo que, en la vida diurna nos hemos obligado a no sentir,

aquello que, para ser lo que somos, hemos sometido violentamente en nosotros mismos (...) Eso es la experiencia de la literatura, tal como lo plantea Larrosa: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en este sentido que la literatura es una experiencia de *trans-formación*.

Me pregunto entonces: ¿Por qué la escritura “literaria o de ficción”, aquella que de distintas maneras pone en juego algo tan fundamental como la posibilidad de la reinención del sujeto, ya que el sujeto se escribe en el relato, se inventa un principio y un fin para acceder de este modo al conocimiento sobre sí mismo y esclarecer el sentido de su vida, ha sido tradicionalmente puesta en segundo plano al momento de enseñar literatura; generalmente por ser considerada una pérdida de tiempo o una banalidad reducida a lo lúdico?

Es importante considerar que la escritura literaria es mucho más que un juego, es una vía de acceso para el conocimiento profundo de las estructuras lingüísticas y literarias. Sabemos que existen momentos determinados donde los alumnos escriben ficción en las clases de lengua y literatura, pero el planteo es: ¿con qué objetivos se escribe ficción? ¿La escritura de ficción se presenta como aprendizaje sostenido y sistemático a lo largo del tiempo? Mi posicionamiento lleva a poner en tela de juicio esto; puesto que la marcada tradición estructuralista en la enseñanza de la lengua y el predominio del enfoque comunicativo y de marcos teóricos textualistas y discursivos (lingüística del texto, pragmática, etc.) han relegado a la escritura de ficción a un lugar marginal. A la hora de escribir, abundan ejercicios de escritura que siguen demasiado sujetos a la corrección de la caligrafía, a los signos de puntuación y a las normativas ortográficas; se caracterizan por su carácter artificial, ruti-

nario, obligatorio y siempre asociados a ciertos mecanismos de control. Prácticas de escritura que dejan poco margen para la creación o recreación y para el tratamiento personal y creativo del lenguaje que posibilita una particular construcción de las ideas y de los sentimientos a través de la lengua escrita. Pero hay algo más, en la escuela prevalece, de modo solapado pero contundente, un presupuesto que sostiene toda una pedagogía, basado en la idea de la escritura como inspiración, asociada a los talentos especiales y por lo tanto a la capacidad de escribir como un don. En la medida en que no nos desprendamos consciente y decididamente de ese prejuicio, no podremos ver la escritura literaria como un espacio de enorme potencialidad para que todos aprendamos a explorar el lenguaje y para reflexionar acerca de las condiciones que presenta la lengua escrita para la configuración de las subjetividades.

Dos autoras fundamentales que logran revalorizar el lugar al que había quedado sometida la escritura ficcional son Gloria Pampillo y Maite Alvarado. Las experiencias de taller de escritura que ellas mismas habían impulsado promovieron otro lugar para la escritura en la escuela. Las autoras proponían un acercamiento al proceso de producción literaria, o escritura “de invención”, que de distintas maneras pone en juego la producción autónoma y original a partir de consignas creativas y lúdicas, abriendo de esta manera un espacio no sólo para la reflexión teórica y el conocimiento profundo de las estructuras lingüísticas y literarias sino también, desde cada trayectoria personal, para fortalecer la construcción de la subjetividad y el autoconocimiento a través y desde el lenguaje escrito.

En este sentido, al momento de escribir no solo adquirimos la capacidad necesaria para lograr un pleno dominio de las estructuras de la lengua y el lenguaje, sino que, hay que considerar que un texto de ficción compromete también la imaginación del lector entendida como posibilidad de evocación de imágenes, objetos irreales o ausentes que potencian la capacidad simbólica. Además y esto merece una consideración especial, al momento de proponer prácticas de escritura de ficción se brinda la posibilidad de proyectar en el estudiante la posibilidad del autoconocimiento.

Desplazándonos hacia el campo del psicoanálisis y en base a los aportes de Perla Zelmanovich, me pregunto: ¿Qué es la escritura sino descubrimiento?, solamente a través de ella se pueden verbalizar situaciones del pasado, hacerlas ecos, resonancias. De este modo, la escritura nos permite descifrar síntomas velados, aquellos indicios que nos hablan de los aspectos reprimidos y ocultos, porque en definitiva toda producción dará cuenta de algo que los propios sujetos ignoran. Sin pretensión de transgredir en modo alguno los límites de mi espacio docente, me apoyé en la propuesta de Zelmanovich, conmovida particularmente por sus conceptos acerca del “desamparo”. Estudiosa de la problemática adolescente y de lo que sucede en las escuelas, Zelmanovich nos habla de la necesaria asimetría entre adulto y joven-adolescente, y nos habla sobre todo de poner el enigma allí donde la mayoría pone el estigma. ¿Cuál es ese estigma? Que a los chicos no les gusta leer, que no les interesa nada y menos la literatura, que no saben escribir dos líneas, que no hay manera de sacarlos de la indolencia y del mínimo común obligatorio para continuar en el circuito escolar.

La escritora cordobesa María Teresa Andruetto se pregunta: *¿Para qué sirve la ficción? ¿Tiene alguna utilidad, alguna funcionalidad en la formación de una persona? Vamos los hombres y mujeres al diccionario para saber acerca de las palabras y a los libros de ciencia para saber de ciencia y a los diarios y periódicos para leer las noticias de último momento y a las carteleras de cine para saber qué películas pasan. Pero, ¿a qué sitio vamos para saber acerca de nosotros mismos? Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas.*

Leer y escribir literatura nos permite desgranar las verdades que se nos dan como ciertas, como absolutas, verdades que no nos permiten mostrarnos tal cual somos. La literatura permite algo fundamental: revelar nuestras subjetividades, revelar quiénes somos. También nos libera de los prejuicios, porque surge, tal como nos dice María Teresa Andruetto, de escenas íntimas, privadas, muy personales y sienta su poderío en lo humano particular y en lo concreto. Propone otros modos de pensar, sentir y comprender el mundo, otros modos que quizás son los míos pero que en el ejercicio de la apariencia se ocultan. Cada palabra es una voz, una conciencia que nos incomoda, que nos calma, que nos inquieta; pero que jamás nos deja indemnes. Jamás salimos ilesos luego de leer y escribir literatura, porque esta jamás nos paraliza, sino por el contrario nos moviliza, nos arrastra, nos obliga a cuestionarnos quiénes somos y qué queremos. ¿Tiene ese asombroso poder escribir ficción? En la escritura nos apropiamos del lenguaje para transgredir-

lo, jugamos permanentemente con los límites de la palabra que da nombre a lo que soy y a lo que no soy.

Está en nuestras manos como docentes mediadores resignificar el papel de la escritura en el contexto aúlico, recordando siempre que el hecho mismo de escribir es un acto epistémico en el que el sujeto se transforma y no sólo da cuenta de algo que ya sabe. Así, cada docente podrá acercar a los estudiantes a la producción escrita de ficción, incentivándolos a tomar la palabra y hacerla propia, y arrojarlos a la búsqueda de sí mismos. En otras palabras, seremos nosotros los profesores los que deberemos aprehender a leer en las producciones de los jóvenes algo tan fundamental como quiénes son y quiénes quieren ser, desde lo cotidiano, desde la experiencia, desde cada trayectoria personal.

No olvidemos jamás las siguientes palabras de Benveniste: “*Así, es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua. Por poco que se piense, se advertirá que no hay otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo*”.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1989). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M. y Bombini, G. (1994): *El Nuevo Escriturón*. Bs. As. El Hacedor.
- Alvarado, M. (1997). “*Escritura e invención en la escuela*”, en AA. VV., *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. Bs. As. AZ.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.

- Alvarado, M. (2001). *“Enfoques en la enseñanza de la escritura”*. En: Alvarado, M. y otros. *El Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2003) *“La resolución de problemas”*. En: *Revista Propuesta Educativa*, Nro. 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Andruetto, M.T. (2001). *Pasajero en tránsito*. <http://www.teresaandruetto.com.ar/>
- Andruetto, M.T. *Hacia una literatura sin adjetivos*. <http://www.imaginaría.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Andruetto, María Teresa. *“Enós, los aprendices y la escritura perdurable” - Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura - Placer de Leer Encuentros con la Literatura*. Fundación C&A – CEDI-LIJ. Buenos Aires, Argentina, octubre 2008. 1-10.
- Andruetto, M. T. y Lardone. (2011). *El Taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Editorial Comunicarte.
- Arnuch, Leonor (2005) *“Historias de vida: subjetividad, memoria y narración”*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 1*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Bajour, C (2010) *“La conversación literaria como situación de enseñanza”*. Conferencia presentada en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) en la Biblioteca Pública “Virgilio Barco”. Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010. Disponible en <http://www.imaginaría.com.ar>, <http://www.imaginaría.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>, [fecha de consulta: mayo, 2012]
- Bárcena Orbe, F (2011). *“Leer como salvajes. Recuperación de la educación como gesto literario”*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 1*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Barthes, R. (1976). *El grado cero de la escritura. Otros ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z (2007). *“Entre nosotros, las generaciones”*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre la Convivencia entre Generaciones, organizada por la Fundació Viure i Conviure, Barcelona, junio 2007.

- Benveniste, E. (1979). Problemas de lingüística general I. Siglo XXI. México.
- Bombini, G. (1989). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Bs. As. Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2004). Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860 – 1960). Miño y Dávila Editores. Bs. As. Argentina.
- Brito, A; Cano, F; Finocchio, A. M. y María del Pilar (2009) “La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 2. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Brito, A(2013) [Lo mismo y lo otro. Cultura escolar, jóvenes y lectura. Clase 5, Bloque 2.](#) Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO-Argentina.
- Cano, Fernanda. (2009) “Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector)”. Clase Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO-Argentina.
- Cano, Fernanda. (2011) “Para una reflexión sobre la escritura”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 4. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Cano, F. (2011). La experiencia de escritura en taller. Seminario – taller. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba. Argentina.
- Cano, F (2013). [Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog.](#) Clase 4, Bloque 2. Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO-Argentina.
- Carvajal Barrios, G (2011). “Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura”. En <http://dintev.univalle.edu.co>, <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/nexus/article/view/1373> [fecha de consulta: julio, 2012].
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, Abelardo. Ser escritor. Buenos Aires, Perfil Libros, 1997.

- Chartier, A: (2011) El cuaderno de clase: las huellas del cotidiano leer y escribir. Clase 21, en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, FLACSO – Argentina.
- Colomer, T (2009). “Había una vez”. Conferencia presentada en la Red de Escritores Escolares. Secretaría de Cultura, Medellín, Colombia, julio de 2009.
- Cortázar, J (2011). Obra crítica I. Buenos Aires. Editorial Alfaguara.
- Devetach, L (2008) La Construcción del camino lector. Ed. Comunicarte. Córdoba - Argentina.
- DiMarco, M. (2012) Taller de corte y corrección. Ed. sudamericana.
- Eco, U. (1981) Lector in Fabula. Barcelona, Lumen.
- Ferreiro, E. Siro, A. (2008) Narrar por escrito desde un personaje. Acercaamiento de los niños a lo literario. México. FCE.
- Finocchio, A. M. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Bs. As. Paidós.
- Finocchio, A (2010) “Leer y escribir en la escuela”. En Brito, A. (DIR.) Lectura, escritura y educación. Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.
- Finocchio, A. (2011). Cuando las consignas invitan a escribir. Clase 25 en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación, FLACSO – Argentina.
- Frugoni, Sergio. (2006) Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Gerbaudo, A. (2011) La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Universidad Nacional del Litoral. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Gonçalves Vidal, D (2005). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 4. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Grafein (1981). Teoría y práctica de un taller de escritura. Madrid: Altalena.
- Hayes, J (1996) “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”. En The science of writing, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1, 1-27.
- Kalman, J (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 46, 2008, pp.

- 107-134. En <http://www.rieoei.org>, <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>, [fecha de consulta: mayo, 2012].
- Jarkowski, A (2013). ¿Habrá pasado en el futuro? Lectura literaria y jóvenes. Clase 6, Bloque 2. Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO-Argentina.
- Kalman, J (2004). "El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir". En Revista Brasileña de Educación. Nro. 26, pp.5-28, agosto 2004.
- Klein, Irene. La ficción de la memoria. La narración de historias de vida. http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/LA_%20FICCION%20DE%20LA%20MEMORIA.pdf
- Klein, Irene; Bruk, Carolina; Di Marzo, Laura. (2011) Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción. Bs. As.: Prometeo Libros.
- Larrosa, J (2005). "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.
- Larrosa, J. (2007). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México, FCE.
- Lispector, C. (2001). Agua Viva. Editorial Cuenco de Plata.
- Littau, K (2008). Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía. Buenos Aires, Manantial.
- Montes, G: (s/f) La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. En www.planlectura.educ.ar, http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.-pdf [fecha de consulta: diciembre, 2010]
- Pampillo, G. (1982). El taller de escritura. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1986). Taller de escritura con orientación docente. Buenos Aires: UBA.
- Pampillo y otros (2004). Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Pampillo, Gloria (2005) "Oralidad, escritura e imagen". En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 2. Buenos Aires. FLACSO Virtual.

- Petit, M (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle. "Elogio del encuentro" Ponencia presentada en el Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People). Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000. 1-19.
- Petit, M (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México, Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M: (2004). Leer & Liar. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La lectura, de lo íntimo a lo público" XXIV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de México, noviembre de 2004. En <http://literaturageneralppd.blogspot.com>, http://literaturageneralppd.blogspot.com/2010_06_01_archive.html [fecha de consulta: enero 2011].
- Petit, M. (2011). Al principio fue la experiencia lectora del Otro. Clase 1 Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación, FLACSO-Argentina.
- Porzecanski, T (2005). "Lenguaje y emoción: escribir, inscribir, marcar". En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 1. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Rodari, G. (1995). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires: Colihue.
- Saer, J. J. (2000). El concepto de ficción. Buenos Aires. Editorial Seix Barral.
- Tobelem, M. y otros. (1994). El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura. Bs. As. Santillana.
- Zelmanovich, Perla. "Contra el desamparo", en DUSSEL, Inés y FINOCCHIO, Silvia (comp.) Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

El sistema de comunicación oral escolar: estudio de la conversación en el aula

Diana Spinelli
ISFD N° 42 “Leopoldo Marechal”-
Instituto José C. Paz
spinellidiana@hotmail.com

Damián Martínez
ISFD N° 21 “Dr. Ricardo Rojas”-
ISFD N° 36 “José Ignacio Rucci”-
ISFD N° 42 “Leopoldo Marechal”
damianic@hotmail.com
San Miguel, Argentina

Resumen

El proceso educativo se desarrolla continuamente a través de la interacción lingüística entre estudiantes y docentes. Consideramos, por lo tanto, que observar, registrar y estudiar el diálogo de este binomio didáctico de la educación formal puede brindar información valiosa sobre la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

La finalidad de este trabajo es, entonces, indagar, en primer término, acerca de las particularidades de esos discursos orales que se generan dentro del aula. En segundo término, analizaremos el lugar que la oralidad ha ocupado en las clases de lengua y literatura como contenido de enseñanza, de acuerdo con las prescripciones curriculares y las prácticas docentes legitimadas.

En definitiva, a partir de una investigación que tiene como objeto de estudio la expresión oral en las clases de Lengua y Literatura

de Educación Secundaria, pretendemos respondernos: ¿cómo se comunican docente y alumnos?, ¿existen rutinas lingüísticas descriptibles a través de las cuales los alumnos adquieren información y entendimiento; ¿qué grado de importancia se le ha dado a la lengua oral como contenido en los lineamientos curriculares y en las clases de lengua y literatura en las distintas épocas?, ¿qué concepciones sobre la lengua oral subyacen en esas prescripciones y en esas prácticas?

Para la obtención de dichas respuestas, nos valimos, por un lado, de la entrevista a ex alumnos de las décadas del 50 y 60 y a actuales alumnos de la escuela secundaria, como instrumento metodológico, y por el otro, del análisis de algunos programas oficiales de otras épocas y los diseños curriculares vigentes del área de Lengua y Literatura. De esta manera, pudimos registrar cómo el profesor controla el caudal de información, abriendo o cerrando los canales de comunicación.

Palabras claves: interacción lingüística, diálogo, lengua oral, conversación, habla

Introducción

El proceso educativo se desarrolla continuamente a través de la interacción lingüística entre estudiantes y docentes. Consideramos, por lo tanto, que observar, registrar y estudiar el diálogo de este binomio didáctico de la educación formal puede brindar información valiosa sobre la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

La finalidad de este trabajo es, entonces, indagar, en primer término, acerca de las particularidades de esos discursos orales que se generan dentro del aula. En definitiva, a partir de una investigación que tiene como objeto de estudio la expresión oral en la escuela y,

en particular, en las clases de Lengua y Literatura de Educación Secundaria, pretendemos respondernos: ¿cómo se comunican docente y alumnos?, ¿existen rutinas lingüísticas descriptibles a través de las cuales los alumnos adquieren información y entendimiento; ¿qué concepciones sobre la lengua oral subyacen en esas prescripciones y en esas prácticas?

Enfoque teórico

Nuestro punto de partida para la realización de este trabajo ha sido la convicción de que la oralidad, y dentro de ella, la conversación, es un objeto de estudio historizable, tanto la que tiene lugar fuera de la escuela como dentro de ella.

Historiadores de la cultura, lingüistas, sociolingüistas y psicólogos, entre otros, lo han entendido así.

El sociolingüista Michael Stubbs (1984), por ejemplo, sostiene que una tarea importante de la sociolingüística es especificar las relaciones entre el uso del lenguaje y las diferentes situaciones y relaciones sociales, y que uno de sus hallazgos más importantes ha sido que el contexto social es el determinante más poderoso del comportamiento verbal.

Si nos centramos en el discurso oral de la escuela, debemos sostener, siguiendo al autor, que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que depende de forma crucial de la relación social entre profesores y alumnos.

Sin embargo, hay muy pocos estudios que describan cómo los oyentes interpretan el lenguaje del aula; pocas teorías nos sirven de apoyatura. Una de las razones que se han señalado es que los investigadores evitaron el estudio de la interacción en las aulas por la no-

toría complejidad del comportamiento humano. Es por esa complejidad que a estos estudios del comportamiento cotidiano auténtico se los tilda de científicos.

Gran parte de la investigación cualitativa de la interacción en el desarrollo de las clases se ha realizado desde perspectivas tanto lingüísticas como sociolingüísticas. Haremos referencia, a continuación, a algunos de esos trabajos –de fines de los años 60 y principios de los 70- descriptos por Stubbs.

Sinclair y Coulthard (1974) señalan, por ejemplo, que la estructura típica del diálogo de aula consiste en: iniciación (I), respuesta del alumno (R), y feed-back del profesor (F). Aclaran que cuando la pregunta es formulada por el alumno, la estructura es IR, pues los alumnos no suelen evaluar abiertamente las respuestas de los profesores. En estas “transacciones” o intercambios puede haber algunas variantes y la relación entre las funciones del lenguaje y las formas que este adopta ser muy compleja.

Walker y Adelman (1972-1975-1976), por su parte, consideran que las aulas son marcos sociales internos y complejos y advierten acerca de tener una noción demasiado estrecha de lo que es el lenguaje de aula. Distinguen, por ejemplo, entre aulas formales y aulas informales. En las primeras el profesor se coloca frente a sus alumnos y mantiene la atención de la clase entera explicando, preguntando o dando actividades. Las aulas informales o abiertas son aquellas en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos y el docente pasa de un grupo a otro para orientarlos, controlar su trabajo, o hablar con cada uno de los alumnos.

Otros autores se detienen en el estilo general del lenguaje del profesor, el cual parece convertirse, muchas veces, en una barrera

para el aprendizaje, pues muchos docentes utilizan un estilo abstracto con terminología muy técnica, la propia de la asignatura que dominan. Lo que los profesores dicen y cómo lo dicen indica cómo deben organizarse la información y los conceptos y cómo deben dirigir su atención a diferentes formas de orden en el mundo.

Por su parte, Stubbs señala que la escuela suele pedir “extraños ejercicios lingüísticos”, pues la conversación de aula difiere bastante de la practicada en otras situaciones; es altamente asimétrica. Dentro de ese discurso aparecen las “pseudopreguntas”, pues no son auténticas peticiones de información. Esta particularidad señala el carácter artificial de gran parte de los diálogos escolares.

Algunos estudios desde el campo de la psicología han arrojado, también, información relevante. Silvia Schlemenson, prestando atención más a lo cognitivo que a la interacción social, indaga las estrategias narrativas desplegadas por maestras jardineras argentinas con niños de cinco años, cuando se proponían desarrollar la imaginación de los mismos luego de la lectura de un cuento (Schlemenson, 2004: 127-138). Las conclusiones a las que arriba la autora son que gran parte de las preguntas exigían respuestas descriptivas unívocas, los docentes transmitían certezas y clausuraban el discurso de sus alumnos; obturaban la riqueza simbólica de las formas verbales condicionales, la relatividad del modo subjuntivo o la apertura de proyectos a través del uso del tiempo futuro, usando sobre todo, el tiempo presente o el pasado para repetir puntualmente lo acaecido en el relato. Esta falta de representatividad de los tiempos que marcan expectativas de transformaciones y enriquecimientos posibles (el condicional, el subjuntivo, el futuro) estaría restringiendo el uso de la creatividad, de la producción imaginativa, de las in-

interpretaciones y asociaciones subjetivas y se estaría promoviendo una única forma de interpretación del mundo (la que propone el maestro).

En *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Jerome Bruner cita a Carol Feldman para aludir a un trabajo suyo en el que, a través de un estudio realizado sobre el lenguaje utilizado por los docentes ante sus alumnos en la clase y de los docentes entre sí, descubre que el mundo presentado por los profesores a sus alumnos era un mundo mucho más establecido, menos hipotético y negociador que el que ofrecían a sus colegas. En este último caso, más allá de los hechos, permitía reflexionar e imaginar. Llega a esta conclusión atendiendo a las expresiones utilizadas mediante el lenguaje. Con los colegas, los docentes utilizaban términos que expresaban incertidumbre, duda o probabilidad (*tal vez-podría*, etc.). En cambio, con los alumnos las expresiones no solían contener esos indicadores.

Estrategia metodológica

Para hurgar en lo “invisible”- el trabajo real que acontece en el aula- recurriremos a un instrumento metodológico que será la entrevista. La pregunta que surge de inmediato es: ¿Tiene la entrevista valor como documento histórico y como material fidedigno para la representación de la realidad?

Al respecto, Portelli (1991) afirma que el elemento singular de las fuentes orales es la subjetividad del hablante, característica a la que no debe dársele un valor negativo pues la subjetividad debe ser asunto de la historia también, como lo son los hechos más visibles. Lo que piensan, creen y sienten los informantes son también he-

chos históricos, tanto como lo que realmente sucedió. En las fuentes orales, el uso de la memoria es un elemento crucial, la cual no es “un depósito pasivo de hechos, sino, por el contrario, un proceso activo de creación de significados” (Portelli, 1991: 43-50).

Por último, en cuanto a la entrevista, es necesario remarcar que se trata de un producto constituido por la relación mutua entre entrevistador y entrevistado. El resultado depende del tipo de interacción que el entrevistador habilite; cuánto más estructurada sea, menos posibilidad tendrá el informante de expresarse libremente. Además, la transcripción puede presentar inconvenientes por la complejidad de la oralidad frente a la escritura - y sus diferencias-; ese pasaje de lo oral a lo escrito implica, incluso, la toma de decisiones por parte del transcriptor acerca de cómo representar por escrito lo que es propio de la oralidad (entonación, frases o palabras inconclusas, pausas, modificaciones de lo dicho, etc.), todo lo cual implica cierta cuota de creatividad por parte del mismo.

Las narraciones de los informantes en las entrevistas realizadas en este trabajo se valen de la memoria a largo plazo, en el caso de quienes han sido alumnos de escuelas secundarias de la localidad de San Miguel (y actuales profesores, excepto uno de ellos que es pastor de una iglesia evangélica) a fines de los 50 o principios de los 60, y de la profesora de lengua y literatura, jubilada, que ejerció la docencia durante 40 años en una misma escuela. Pero también de la memoria a corto plazo, en el caso de los estudiantes adolescentes, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años, actuales alumnos de la escuela secundaria en tres establecimientos educativos del orden privado (zonas de San Miguel y Villa del Parque).

Análisis

Las entrevistas realizadas han arrojado una gran variedad de datos respecto de cuestiones diversas: cómo estructuran los docentes sus clases, qué tipo de vínculo generan con los alumnos, qué relación establecen (de manera explícita o no) entre la inteligencia y el lenguaje, qué importancia se le da al estilo de lo que se dice, qué ventajas y desventajas tienen la oralidad y la escritura y cómo lo paralingüístico complementa lo lingüístico. Solo nos detendremos en algunas de estas cuestiones.

Dentro del grupo de entrevistas a ex alumnos de la escuela secundaria, el primer entrevistado (de aquí en adelante E 1), pastor de una iglesia evangelista, de 65 años y ex alumno del Colegio Nacional de San Miguel entre los años 58 y 63, orgulloso de haber sido alumno de esa escuela dice:

Nosotros tuvimos un privilegio muy grande, los que estábamos en ese momento en el Colegio Nacional, y es que tenía un nivel que competía con el Nacional de Buenos Aires, tenía un nivel tremendo, entonces yo digo que a mí la cultura no me la dio ni la universidad ni el seminario; a mí la cultura me la dio la escuela secundaria (...) eran profesores de altísimo nivel (...) era difícil seguirles el tren, porque eran muy capaces, cuando daban una clase era brillante (...) era gente que nos deslumbraba con el conocimiento, la amplitud de conocimiento que tenía y la dedicación.

Otra entrevistada, ex alumna de la escuela Nacional de Comercio, Juana Manso, a fines de los 50 y principios de los 60, de 63 años, socióloga y profesora actual (de economía) de esa misma escuela (de aquí en más E 2) nos dice:

Yo me acuerdo que cuando hablaba, tocaba el timbre, séptima, y nadie se movía; seis y veinticinco tocaba el timbre, pleno invierno, de noche, y na-

die se movía, pero no es que no te movías porque tenías miedo o porque te pudieran retar; no te movías porque estaba interesantísimo.

Estos testimonios muestran por un lado, la identificación de la función de la escuela como “transmisión de conocimientos”; por el otro, reflejan cuál es la visión que los entrevistados tienen de lo que se consideraba en ese momento un buen profesor: el que posee muchos conocimientos y los sabe transmitir. Además, esa admiración ejercida hacia los profesores por la forma en que hablan y sus saberes, está dada por un tipo de clase en la que el profesor se luce, la clase expositiva (o la clase formal de Walker y Adelman), que deja a todos maravillados por lo interesante que es escucharlo - debido a su caudal de conocimiento-, o verlo manejar los instrumentos de la clase:

Era cartógrafa, (...) ella nunca llevó un mapa a la clase; tomaba la tiza y lo dibujaba, dibujaba todos los accidentes geográficos sin ningún problema y exigía que uno hiciera lo mismo y no lo podíamos hacer (...) La profesora era arquitecta, nos enseñaba geometría (...); ella agarraba la tiza, apoyaba el codo en el pizarrón y hacía la circunferencia perfecta (E 1).

En el diálogo con los alumnos adolescentes, de entre 14 y 16 años, al preguntarles qué requisitos debía tener un docente para ser considerado un buen profesor (o, entre sus profesores, quién consideraban que lo era), dijeron:

Leandro: La profesora de historia. Una, porque explica, te da un minuto para descansar, explica bien, te dicta y te explica. Nos da tarea, las pruebas no son tan seguidas y nos toma cosas importantes.

Gonzalo: Yo creo que un buen profesor sería el que te deja claras las cosas y no te sofoca de información. Te explica, te da cinco minutos para relajarte un poco de toda la información (...) y después lo copiás para que lo tengas.

Mauricio: A veces te dejan ejemplos; el profesor de lengua hablaba de Los Simpsons y es como que las entendés así algunas cosas.

Gonzalo: O con cosas que te gustan.

Mauricio: Que te hagan reír.

Daniela: El profesor que más quise fue un profesor de Plástica, que fue el primer profesor de plástica, en artística, que te hablaba de arte; no te hablaba de técnicas de dibujar, te hablaba además del arte en general, y a mí me parece que artística era eso. Los demás te decían cómo pintar, pero de arte nada. Te hablaba de diversas cosas, de música... Una vez nos dijo: ¿Ustedes por qué creen que con el rojo simbolizamos la pasión? Bueno y siguió diciendo que por la sangre y un montón de cosas más. Y vos decís; ¡Está bueno! Te hace razonar.

Leandro: No tiene que dar miedo.

Milagros: Que no compare.

Leandro: Tampoco exagerar.

Los testimonios de este grupo de adolescentes muestran qué no les gusta de lo que acontece en las clases que imparten sus profesores. Aunque también valoran la buena explicación como los alumnos de la década del 50 o 60, se detienen en el vínculo generado por el profesor. Es curioso que en las entrevistas anteriores no haya aparecido ninguna alusión al vínculo; solo el entrevistado número 1 critica a una de sus profesoras por el uso de la ironía y su antipatía. Estos jóvenes, en cambio, no parecen reclamar ni admirar la sabiduría del profesor, como los ex alumnos, sino su capacidad para generar una clase armónica mediante el buen trato.

Es significativa, además, la valoración que realizan del profesor que no está sujeto al programa y a los contenidos de su asignatura,

sino que habla de cultura general y relaciona los temas con otros objetos culturales como un dibujo animado. Aquí parecieran reclamar un docente que no quede anclado en los contenidos del libro de texto o la disciplina.

En cuanto a las variantes relacionadas con a la estructura de la clase, estas parecieran tener que ver con el grado de preparación que han tenido esas clases, pero también con la concepción de cada docente de lo que significa dar una clase y evaluar a un alumno:

Daniela: Hay profes que no preparan para nada la clase. Creo que de todos los que tenemos nosotros hay uno solo que lo hace.

Mauricio: La de geografía, siempre viene, nos hace corregir la tarea, después explica un tema, nos da ejercicios, a veces los corrige, y al final nos da tarea encima, y eso es toda la clase. Siempre lo mismo, siempre igual.

En estas descripciones acerca de cómo el profesor se relaciona con los alumnos y cómo interactúa con ellos, se observa, además de lo dicho, que si bien las clases aparecen como algo ritualizado y repetitivo -como ya lo han señalado distintos estudios sociolingüísticos-, tiene lugar otra cuestión que no ha sido, al parecer, mencionada por esos estudios: la evaluación. En muchas de esas clases narradas o descritas, no solo se ejerce el control a través de la dosificación de lo que se puede decir y cuándo, sino a través de la evaluación.

En las siguientes apreciaciones de los chicos se puede ver la negociación que se establece en la interacción, tanto cuando el profesor escucha al alumno, aunque considere erróneos sus conceptos, como cuando el estudiante decide en una evaluación decir lo que, según el criterio del profesor, es correcto, aunque él posea otra idea. La evaluación, como instrumento de medición está siempre modelando los discursos.

También se observa la posición que pueden poseer algunos docentes respecto de lo que sabe el alumno en función de su edad. Bruner señala, por ejemplo, que son las teorías psicológicas las que han guiado a la pedagogía en su concepción de lo que un niño es y cómo instruirlo:

Lucas: Algunos profesores te dejan hablar y después te dicen, “Ah no, porque era así”. O sea que está esperando que vos termines de hablar para decirte que está mal lo que estás diciendo.

Gonzalo: A mí me pasa con el profesor de cívica. Por ahí pregunta un concepto y vos te ponés a explicar y él te escucha y cuando terminás te dice: “No, mirá, no está del todo mal pero te estás equivocando cuando decís tal cosa. Y te escucha todo lo que decís y espera que termines para corregirte (...) A mí me parece mejor que espere que termines antes que cortarte en el medio de lo que estás hablando. Es preferible que el profesor te corrija y saber cómo cree el profesor que está bien porque después, en la evaluación, le ponés como a vos te parece, que por ahí no está mal, pero si al profesor le parece que está mal, te va a poner que está mal.

Daniela: Hay algunos profesores que son muy cerrados. ¡Tienen que aceptar nuestras opiniones! Lo que ellos dicen es lo que ellos dicen. Es como que ellos dicen: “Ustedes son menores, qué van a saber ustedes”. No sé, algo de dignidad tiene lo que decimos nosotros.

Estableciendo una correlación con nuestro estudio sobre la conversación en el aula, nos detuvimos, también, en la historia de la enseñanza de la oralidad documentada en los programas oficiales y diseños curriculares de distintas épocas en el área de Lengua y Literatura. Hemos comprobado que los vaivenes en la enseñanza de esta asignatura han sido estudiados en diversidad de aspectos: qué nombre asignarle, qué contenidos incluir en ella, qué textos litera-

rios abordar y cómo, que lugar otorgarle a la gramática, etc. Pero, en nuestro caso, las preguntas han sido: ¿qué lugar se le ha dado a la oralidad? ¿La oralidad, el habla, se enseña?

En las primeras décadas del siglo XX, el lugar que ocupaba la oralidad estaba relacionada con el campo de la ortología, “el arte de pronunciar correctamente y hablar con propiedad”, lo que se lograba a través del abordaje de los siguientes contenidos: origen de los sonidos; cualidades del sonido en la voz humana (extensión, intensidad y timbre) y mediante la siguiente metodología o los siguientes ejercicios: la emisión exacta de los sonidos, la corrección de los vicios ortológicos referentes a los sonidos; la pronunciación correcta de la palabra, la lectura en voz alta expresiva y comentada, el recitado, los dictados (programa oficial de la escuela secundaria de 1926). La enseñanza del habla considerada correcta se hacía no desde lo discursivo sino desde lo ortológico, la buena pronunciación. El profesor era el modelo oral del alumno y la pronunciación no debía ser afectada, ni vulgar la entonación (programa oficial de la escuela secundaria de 1941). El discurso oral parecía tener presencia solo como oralización de los textos escritos.

Es con las reformas más recientes, como la de los noventa, y sobre todo cuando la asignatura pasó a llamarse “prácticas del lenguaje”, cuando la oralidad comenzó a tomar protagonismo.

El enfoque dado al abordaje de la oralidad es el sociolingüístico y parece subrayar que el habla se puede enseñar, o, por lo menos, mejorar, enriquecer, reflexionando sobre la construcción de discursos orales y su uso en distintas situaciones formales e informales.

Una de las profesoras entrevistadas, profesora de lengua y literatura durante cuarenta años en una escuela secundaria de San Miguel, da

cuenta de algunos de estos cambios curriculares que van legitimando y desterrando, a la vez, algunas formas de enseñar o aprender:

Entrevistada: (...) después parecía una aberración hacer pasar a un alumno a decir una lección, cómo iba a ir adelante a decir una lección (risas). Pero los chicos pasaban y daban lección, daban lección de lo que fuera (...). No me voy a poner en contra de los que dicen que era una aberración que los alumnos pasaran a dar lección, pero aprendíamos; aprendíamos a hablar, aprendíamos a expresarnos, y después se terminó. ¡Cómo iba a pasar un alumno a dar lección, por Dios! (...)

(...) No había una parte de la lengua que se llamara oralidad; no existía eso, pero si por oralidad entendemos que hablábamos con los alumnos, sí, hablábamos con los alumnos desde delante de la clase y dirigiéndonos a ellos. Eso es trabajar la oralidad también y eso lo hacíamos, y después estaba esto de pasar a dar la lección (...).

Entrevistada: Ah, no estaba sistematizada (la oralidad), pero se trabajaba. Ahora, con el asunto de la sistematización, siempre podés llegar a caer en esto de las clasificaciones (...) No estaba sistematizada la oralidad pero hablábamos de lo que estábamos leyendo, de lo que habíamos estudiado, sin tenerlo programado como la ortografía o como el análisis o como la gramática.

El discurso de esta docente está mostrando, entre otras cosas, la resistencia de la cultura escolar a erradicar la lección oral como instrumento de evaluación. Pero a la vez, está evidenciando algunos de los cambios vividos a lo largo de su profesión: como pasar a dar lección empezaba a ser considerado “un horror” desde lo pedagógico, debió adaptarse a las nuevas formas de evaluar o de abordar la enseñanza de la lengua y la literatura, y dentro de ella, del trabajo con la oralidad.

Es, incluso, significativo el temor y rechazo que esta profesora demuestra, en función de sus experiencias, a las “clasificaciones”. En otra parte de la entrevista, hace referencia a cómo, con las reformas curriculares, se pasó de la clasificación (y encasillamiento) de los recursos que ofrece la lengua a través de la gramática saussureana (el estudio del sistema de la lengua), a la clasificación de textos, con la lingüística textual y el enfoque comunicativo. Su conclusión es que la sistematización encasilla, estructura, cierra y no abre. Ése es, según ella, el peligro de sistematizar la enseñanza del discurso oral, al convertirlo en un contenido.

Resultados y discusión

Nos centramos en el sistema de comunicación oral escolar, pues consideramos que es un campo muy poco estudiado y que –aunque complejo– nos puede arrojar importante información acerca de cómo aprenden los alumnos y construyen conocimientos a partir de la interacción oral con el docente. Y en relación con el docente, cuáles son las estrategias utilizadas por él en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el lenguaje. Pero siempre recordando que el acto de enseñar no es solamente una cuestión lingüística, sino sociolingüística, pues la situación social es el determinante más fuerte del comportamiento verbal.

Como sostiene Stubbs, ese uso asimétrico del lenguaje que se genera en el aula muestra cómo los docentes controlan los canales de comunicación abriéndolos y cerrándolos.

El término “negociación” cobra relevancia en las interacciones lingüísticas que tienen lugar en la escuela. La educación debe ser considerada uno de esos foros para intensificar la función de negociar y rene-

gociar los significados y explicar la acción. Esa reflexión, o la creación de una cultura negociadora, implican un agente activo.

En la medida en que en las aulas se invite a la negociación y la especulación, la educación formará parte de lo que se llama “elaboración de la cultura”.

Reflexiones finales

Nuestra intención fue comenzar a desentrañar esa “caja negra” que es la cultura escolar deteniéndonos en parte de la realidad escolar para construir conocimiento. Aunque las nuestras son nociones extraídas de “informes de segunda mano”-como señalara Michael Stubbs- pues el trabajo se ha basado fundamentalmente en entrevistas realizadas a profesores y alumnos, consideramos que éste es un buen primer paso para estudiar y conocer con algo más de precisión lo que sucede en las aulas. Desde luego, estas observaciones podrán completarse con muchos otros trabajos que se centren en lo que sucede en las aulas argentinas, haciendo un registro directo de lo que hacen profesores y alumnos allí.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2009): “Prácticas del lenguaje”, *Diseño Curricular de Educación Secundaria. 2do año*, Buenos Aires, DGC. y E.
- AAVV. (1926): *Colegios y Liceos Nacionales. Programas Analíticos de Castellano. Para I, II y III Años*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- AAVV. (1941): *Programa de Castellano. Primero, segundo y tercer año*, Buenos Aires, Secretaría de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Media y Normal. Ciclo Básico, bachillerato y magisterio.

- Bruner, Jerome (1991): “Cap. 9: El lenguaje de la educación”, en: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Portelli, Alessandro (1991): “Lo que hace diferente a la historia oral”, en: Schwarzstein, Dora (Introducción y selección de textos), *La historia oral*, Centro Editor de América Latina.
- Schlemenson, Silvia (2004): “Constitución psíquica, narratividad y espacio escolar”, en: *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- Stubbs, Michael (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Bogotá, Cincel- Kapelusz.

Acerca de las teorías de entrada gramaticales y su enseñanza

Patricia Supisiche
psupisiche@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba. Argentina

Estefanía Colusso Walker
feñ_colusso@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Córdoba, Argentina

Carina Grenat
cari.grenat@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María
Villa María, Córdoba, Argentina

Resumen

En este trabajo analizamos y evaluamos la pertinencia de teorías de entrada como marco teórico de referencia para el abordaje de los contenidos gramaticales en la educación lingüística. El objetivo se enmarca en el problema que supone abordar el objeto (de la disciplina y de enseñanza) sin ubicarlo o contextualizarlo en el marco de la epistemología en general y de las propias teorías en particular. De ahí que no suelen diferenciarse con nitidez rasgos correspondientes al campo epistemológico, metodológico, a principios operativos y términos centrales. En este sentido, nuestra postura tiene que ver con enfatizar en la necesidad de delimitar el campo de una Gramática Significativa que, como

tal, debe nutrirse de los aportes de las teorías gramaticales, lo que conduce al problema de la relación entre una gramática pura –básica, científica- y otra aplicada, también científica. Ocurre que la construcción de un saber gramatical específico es resultado de la acumulación del conocimiento científico, del que habrá que hacer alguna selección ya que no hay posibilidad de acceso a la gramática sino es a través de la mediación de una teoría. Durante el trabajo indagamos, tanto conceptualizaciones generales como términos operativos provenientes de las teorías gramaticales estructural, generativa y sistémico-funcional, tal como ellos funcionarían en las fases que en otras investigaciones (Supisiche: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) hemos formulado para la *Gramática Significativa como Herramienta para la educación lingüística*. El estudio, de carácter teórico, se nutre de los aportes de especialistas como Camps, A, y ot, (2011), Cabré, M.T., Lorente, M. (2003), Clairis, C. (1996), Gaspar-Otañi (2009, 2011), Salvador Mata Ramírez, F. (1989), Schuster, F. (1992).

Palabras clave: enseñanza, fases, gramática, teorías gramaticales

Punto de partida

En este capítulo, indagamos las características metodológicas de las teorías gramaticales fundamentales que han sido y son consideradas para la enseñanza. Seguidamente presentamos una propuesta de trabajo en donde relacionamos los contenidos gramaticales, su modo de enseñanza y las teorías de entrada correspondientes, teniendo en cuenta las etapas de *intuición, sistematización y reflexión**.

La enseñanza de la gramática remite a teorías gramaticales y, por tanto, a las diferentes concepciones del objeto lingüístico-gramatical que modelizan el objeto a través de un método científico.

Camps y otros (2011) con precisión refieren a las relaciones de homologación y de tensión entre una finalidad especulativa y práctica en los estudios gramaticales por un lado y cómo esa tensión se refleja en la enseñanza. Así, expresan que “... *la tensión entre elaboración teórica y estudio de las lenguas y de su uso ha sido permanente a lo largo de la historia de la lingüística.*” (2011:9). Hasta el siglo XX, había cierto equilibrio entre teoría y práctica, con una inclinación más especulativa a partir del Estructuralismo y de las líneas formalistas en general. Señala Camps que tal énfasis se revierte con la inclusión, en las ciencias del lenguaje, de los componentes enunciativos y discursivos de los textos. También las autoras critican que se hayan aplicado directamente procedimientos científicos al aula, como lo ilustra el caso de que del Estructuralismo fue tomada la manipulación de los elementos de la frase en términos de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas y en constituyentes inmediatos. Aunque tal observación vale para toda teoría lingüístico-gramatical que quiera implantarse en el aula.

También Salvador Mata Ramírez se interroga acerca de la elección de algún modelo para su aplicación a la enseñanza, a lo que responde, basado en Bertinetto, que “*Todo modelo heurístico es parcial y provisional. Es una aproximación al objeto...*” ((Bertinetto, 1974, p. 534, citado en Salvador Mata Ramírez, 1989:123). Admitida esta limitación, queda pendiente la discusión acerca de la posibilidad o imposibilidad de asumir un solo modelo o de combinar las distintas propuestas, combinación que se refiere a la asunción de una postura ecléctica según la cual es posible “... *tomar de cada teoría conceptos y métodos, adecuados a cada nivel de enseñanza y a los objetivos didácticos, manteniendo una cierta coherencia entre los diversos préstamos.*”

(1989:123). Esta cuestión atañe no sólo a los contenidos sino también a la terminología.

Otañi, L. Gaspar, M. (2009) basadas en la diferencia entre saber científico, saber a enseñar y saber enseñado (95), asumen una posición en la que deben conciliarse uso y sistema. Respecto de la escuela gramatical, recomiendan no seleccionar una de ellas, sino que “... se deben buscar, en las distintas corrientes, los análisis, las afirmaciones más explicativa de los fenómenos particulares.” (102). Respecto de la teoría gramatical de base, en 2009 sugieren no aplicar una única escuela gramatical, aunque sí es importante tomar “... las descripciones más aceptadas entre los lingüistas y, evidentemente, las que sean más accesible para los alumnos y más pertinentes para los objetos de enseñanza.” (2009:107).

En el campo de las teorías gramaticales, durante el siglo XX, tanto el Estructuralismo norteamericano como el Generativismo formularon sus modelos sobre la base de compromisos epistemológicos, en congruencia con principios metodológicos (López Serena, 2003). Cabré, M.T., Lorente, M. (2003) delimitan diferentes etiquetas denominativas y plantean tres niveles epistemológicos:

- Teoría del lenguaje: postula principios generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano.
- Modelos lingüísticos: a partir de hipótesis propias de la teoría lingüística del primer nivel, se establece una modelización del lenguaje, simulacro de su composicionalidad, estructura y procedimientos.

- Mecanismos: implica aspectos de formalización y representación de los datos lingüísticos y de los datos generales derivados por generalización.

Para el estudio, tomo los aportes de Camps, A, y ot, (2011), Cabré-Lorente, (2003), Clairis (1996), Gaspar-Otañi (2009, 2011), López Serena, (2003), Jara Murillo, (2001), Gómez Soliño, (1995), Harris, (1951), Newmeyer, (2009), Salvador Mata Ramírez, (1989) y Schuster (1992).

Teorías gramaticales

Estructuralismo

En el Estructuralismo el objeto de estudio son las lenguas particulares. La metodología corresponde al modelo de las ciencias naturales y de la física mecánica en términos de atomización de los datos, metodología empírica e inducción a fin de lograr la generalización para acceder a unidades más abstractas (Cabré-Lorente, 2003). Es importante destacar que la reflexión epistemológica precede a la noción de lenguaje y lo determina en su carácter de objeto; es decir, el afán cientificista condiciona una concepción material del lenguaje.

Se caracteriza por su rigor metodológico basado en el empirismo estricto y en el estudio de las realizaciones físicas del lenguaje para la obtención de datos por medios y procedimientos mecánicos, con el objetivo de describir científicamente los hechos lingüísticos, clasificarlos e inducir de ellos principios generales.

Con la metodología adoptada se apunta a obtener una representación compacta de cada una de las expresiones de una lengua (Ha-

rris, 1951). Es decir, un medio para acceder a la completitud del objeto descripto.

Para descubrir y describir el objeto, se diseñan procedimientos de segmentación y clasificación, por lo que la Lingüística (Gramática) es una representación abreviada del corpus de una lengua; posición contraria adoptará Chomsky, quien señala que la gramática no puede derivarse mecánicamente de los datos observados.

Si bien en Bloomfield la búsqueda es formular regularidades empíricas, la inducción opera en el momento de la obtención de los datos, a través de los cuales se formulan los principios generales de la estructura. La concepción de ciencia subyacente corresponde al Positivismo. Por su parte, Hjelmslev selecciona el método deductivo para la construcción de un sistema formal, sobre la base de axiomas, lo que determina la inclusión de la Lingüística en el grupo de Ciencias Formales.

Generativismo

El marco general es el desplazamiento epistemológico del Positivismo Lógico por el Racionalismo Crítico de Popper. Chomsky desplaza la concepción materialista por otra mentalista cuyo objeto es descubrir las propiedades de la mente humana a partir de la idea del lenguaje como espejo de la mente y la confianza en las prácticas científicas de las ciencias naturales. (López Serena, 2003). Ubicada en el Racionalismo Crítico, la Generativa plantea la Lingüística como una teoría fuerte en el sentido de hipotético-deductiva, incluida en el marco de las ciencias naturales, en donde la competencia lingüística es una realidad mental investigada por la Psicología. Se opone así al Estructuralismo descriptivo-taxonómico al plantear una propuesta empírica, explicativa y pre-

dictiva. El carácter empírico alude a la contrastación con la evidencia. El explicativo se evidencia en el esquema nomológico-deductivo, en donde la explicación consta de una ley general más ciertas condiciones iniciales; para que una explicación sea adecuada, el proceso parte de un sistema conceptual con posibilidades de contrastación. Además, las consecuencias deben seguirse deductivamente de las proposiciones teóricas generales, lo que ocurre para ciertos principios de la teoría.

Chomsky selecciona el método hipotético-deductivo en el contexto del Neopositivismo en la versión de Lakatos, de lo que dan cuenta los diferentes modelos generativos en donde se han modificado las hipótesis auxiliares, que funcionan como un cinturón protector auxiliar de la hipótesis fundamental. Chomsky ha ajustado la metodología de análisis de los fenómenos lingüísticos –sus aspectos descriptivos- pero ha mantenido su hipótesis general, la de la predisposición innata de la gramática y por ello debe ahondar en los universales lingüísticos como conocimiento tácito.

Jara Murillo (2001) se refiere a la posición racionalista de Chomsky ya que su objeto de estudio se ubica en la mente de los hablantes, en donde la dimensión social es secundaria. En la mente

... están los universales lingüísticos, esencia del estudio del lenguaje que va a permitir formular una teoría general del lenguaje humano y porque los principios generales poseen evidencia acerca del conocimiento que los hablantes tienen del lenguaje y [...] de su carácter cognoscitivo en general.” (2001: 166).

Su carácter formal se deriva de las propiedades matemáticas que regulan los mecanismos gramaticales. Las gramáticas son axiomas, máquinas teóricas o constructos abstractos, capaces de generar e

interpretar las expresiones, del mismo modo a como lo hacen los hablantes. La formalización se construye mediante “reglas”, movimientos, huellas, posiciones, parámetros y condiciones de restricción como un simulacro de cómo funciona la capacidad del lenguaje. (Cabré-Lorente, 2003).

Funcionalismo (GSF)

Clairis (1996) enumera los principios teóricos del Funcionalismo en términos de una descripción de las lenguas que requiere de la observación, a fin de elaborar gramáticas útiles para la educación formal. El Funcionalismo concibe el lenguaje como una parte integral de la conducta humana, como una conducta intencional. Es decir,

... el lenguaje se concibe como un conjunto de herramientas que sirven para la comunicación; como conjunto de herramientas que son, las lenguas se adaptan a las situaciones comunicativas y su estudio por lo tanto, debe enmarcarse en su contexto comunicativo real. (Jara Murillo, 2001: 172).

Gómez Soliño (1995) enumera los presupuestos del análisis funcional en término de la importancia de la dimensión comunicativa de lenguaje y una metodología basada en las interrelaciones entre formas y estructuras gramaticales, y las funciones intra o extralingüísticas. Postulan la relación (no arbitraria) entre la instrumentalidad comunicativa del lenguaje y la sistematicidad estructural de la gramática. La concepción del objeto lingüístico como instrumento de interacción social determina investigaciones en donde se da atención prioritaria a los usos lingüísticos y uso ejemplar de los datos y expresiones extraídas de contextos naturales. Otros modelos,

como el Estructural o Generativo, trabajan con oraciones y expresiones ad hoc, típicas de la variedad escrita formal.

Para Cabré-Lorente, (2003), el Funcionalismo surge como alternativa al Generativismo bajo el supuesto de que la situación comunicativa condiciona los significados y las estructuras que los vehiculizan; es sí el lenguaje un fenómeno comunicativo, no biológico. Enfatiza en el estudio de los usos reales, rechazando las abstracciones uniformes; sin embargo busca establecer generalizaciones acerca de la organización del lenguaje en general y de la existencia de metafunciones y la organización de estratos gramaticales que permitirán describir y explicar los discursos.

El lenguaje como actividad significativa determina la importancia y relevancia del estudio del significado, definido como la función de un elemento lingüístico en su contexto. Se distingue el significado gramatical, derivado de la relación de un elemento con otro. Por otra parte, el significado semántico proviene de la relación entre elementos y el mundo exterior y el contexto situacional. El axioma fundamental es que la estructura del lenguaje tiene relación con las necesidades, los propósitos, medios y circunstancias de la comunicación humana.

Jara Murillo, C. (2001) precisa que, en el marco de delimitar los universales lingüísticos, los datos en el Funcionalismo se obtienen de una muestra amplia de lenguas y no sobre una sola, por lo que se trabaja con “... *una muestra representativa genética, areal y tipológica-mente.*” (2001: 173).

La GSF sostiene que la explicación innatista no es una única vía y agrega explicaciones cognoscitivas, funcionales y pragmáticas, al tiempo que desconfía del innativismo porque no puede ser verifica-

do. En tal sentido, Jara Murillo (2001) sugiere que los mecanismos que disparan el funcionamiento de la competencia lingüística están en la realidad comunicativa, es decir, primero aparece la competencia comunicativa y luego la gramatical. Vale recordar que Newmeyer (2009) ofrece argumentos contrarios acerca de la prioridad cronológica de los factores conceptuales por sobre los comunicativos.

Propuesta

La GSH formulada requiere de la consideración de una o varias teorías de entrada como marco teórico de referencia para el abordaje de los contenidos gramaticales. Como hemos indicado en otros trabajos, es muy frecuente la situación de abordar el objeto (de la disciplina y de enseñanza) sin ubicarlo o contextualizarlo en el marco de la Epistemología. De ahí que no suelen diferenciarse con nitidez rasgos correspondientes al campo epistemológico, metodológico, a principios operativos y a términos centrales. En este sentido, nuestra postura tiene que ver con enfatizar en la necesidad de delimitar el campo de una Gramática Significativa que, como tal, debe nutrirse de las delimitaciones que proveen los distintos enfoques. Es un problema complejo que suele ser simplificado, reemplazando un paradigma por otro.

Por otra parte, interrogarse acerca de qué gramática enseñar puede dar lugar a otros equívocos, como por ejemplo, pensar que hay una sola gramática, o bien que se está utilizando el término gramática cuando él recubre varias otras cosas. Es decir, hablar de gramática y enseñanza lleva, de modo ineludible, a la relación que existe entre diferentes teorías que diseñan, elaboran y formulan gramáticas, lo que conduce al problema de la relación entre una gramática pura –básica, científica- y

otra aplicada, también científica. Ocurre que la construcción de un saber gramatical específico es resultado de la acumulación del conocimiento científico, del que habrá que hacer alguna selección, ya que no hay posibilidad de acceso a la gramática sino es a través de la mediación de una teoría gramatical.

La disyuntiva no es menor: si bien las Ciencias Aplicadas explotan teorías previamente validadas y sólo hay investigación aplicada si se enmarca en una secuencia programática de las teorías científicas, en las ciencias humanas se suma el hecho de que en ellas se superponen, se complementan y entran en tensas relaciones varias teorías.

En este contexto, destacamos que en la actualidad dos teorías gramaticales sobresalen –Generativismo y Sistémico-Funcional–, ambas herederas de un tronco común –Estructuralismo–. En el marco de este estudio, el interrogante es, entonces, si es posible tomar sólo alguna de ellas o seleccionar sólo algunos contenidos de los enfoques mencionados. Esto equivale a decir que es necesario elegir una o varias teorías de entrada. Destacamos que hay dos riesgos en la selección de esa gramática para la enseñanza: se mantiene la coherencia entre los contenidos de base y se opta por una teoría o se toman los aportes de distintas teorías, lo que exige un cuidadoso análisis que evite caer en contradicciones. Queda por dilucidar otra cuestión: si se toman los aportes de cada teoría, resulta pertinente considerar que no es posible trabajar con uno o varios marcos teóricos –correspondiente a la ciencia básica– sino que debe conformarse **un cuerpo teórico reelaborado** –para la ciencia aplicada (Camps y ot. 2002.

Asumimos el segundo riesgo, contemplando la congruencia entre los aportes de cada teoría. Vale señalar que, más allá de las importantes diferencias que pueden establecerse entre las distintas

teorías gramaticales, ellas aportan de modo diferente y contribuyen, cada una a su manera, a describir y explicar la gramática de la/lengua/s: el Estructuralismo apunta a la descripción completa y exhaustiva, en la que toda unidad tiene lugar en la descripción, mientras que en el Generativismo se seleccionan y abordan unidades que den cuenta de una gramática mental. Por su lado, la Gramática Sistémico-Funcional se ocupa de la descripción completa de unidades que contribuyen al intercambio de significados.

Por ello, podríamos afirmar que ni el modelo estructural –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y exclusión del significado-, ni el generativo –por su autosuficiencia, descontextualización discursiva y dispersión e incompletitud en la propuesta descriptiva- pueden funcionar sin más como una ‘única’ teorías de entrada de la Gramática Significativa. Por su parte, la Sistémico-Funcional como perspectiva para la enseñanza de la gramática en la educación, se orienta a la contextualización discursivo-socio-educativa, al papel central del significado y a la integralidad de los dominios o aspectos gramaticales seleccionados. Agreguemos también que tanto la Generativa como la Sistémico-Funcional dan por su puesta la descripción estructural.

El Estructuralismo ofrece los descriptores básicos y fundamentales, que fueron revisados, completados y complementados cuando el Generativismo incluyó la información léxica y la jerarquía sintáctica, lo que constituyó un verdadero aporte descriptivo. Sin embargo, consideramos que la Sistémico-Funcional reformula y redistribuye los aportes generativos, aunque lo hace suponiendo al Estructuralismo. En consecuencia, no opto por una única teoría de entrada, apelando a un sincretismo metodológico (Schuster, 1992).

Es necesario seleccionar una/s teoría/s que sea, a la vez, exhaustiva, sistemática y cuyas unidades, elementos, componentes y fenómenos gramaticales puedan ser transferidos a los procesos de producción y comprensión.

Siguiendo a Salvador Mata Ramírez (1989), precisamos que:

Del *Estructuralismo*: es posible considerar procedimientos metódicos de análisis, contemplando el *análisis de los constituyentes* de la frase o del sintagma, sobre la base de *situaciones reales de comunicación* para el análisis lingüístico. También es pertinente tener en cuenta los *procedimientos operativos explícitos*, basados en criterios objetivos, para la manipulación de enunciados como desplazamiento, conmutación, expansión, reducción. De ellos deriva una variedad de ejercicios, cuyo objetivo último es que el sujeto conozca el funcionamiento de la lengua y domine esas estructuras. Se apunta a trabajar con unidades representativas de los aspectos estructurales de acuerdo con el modelo de lengua.

Del *Generativismo*, que representa la síntesis de los aportes de la Gramática Tradicional y de las Gramáticas Estructurales, es posible tomar el sistema de principios y criterios para la construcción de enunciados gramaticales en frases cada vez más complejas. Un punto central está constituido por nociones centrales de la teoría como *intuición y reflexión*. Tales conceptos están en la base del desarrollo de la conciencia metalingüística del alumno, para tomar conciencia de la «palabra» como unidad lingüística, distinguir entre forma y significado, analizar el significado de una frase en función del orden de las palabras, detectar incongruencias semánticas a partir de la forma verbal y juzgar la gramaticalidad de la frase, por ejemplo.

Del *Funcionalismo*, será pertinente tener en cuenta, no sólo la concepción global de la gramática como un recurso, sino la propia visión global del enfoque y su distribución en las metafunciones. Cuatro aspectos resultan centrales del Funcionalismo. El primero tiene que ver con la organización sintáctica del modelo en virtud de su exhaustividad, conjuntamente con su 'sencillez' ya que opera con descriptores sintácticos básicos. Otro punto a considerar reside en la articulación de la información léxica presentada en el Sistema de Transitividad. Por otra parte, de modo similar al Generativismo, ofrece una interesante distinción entre adjuntos y periféricos. Por último, la inclusión de la perspectiva temática –en términos de tema-remata-, habilita para interpretaciones discursivas en las que interactúan la información sintáctica, léxica y de modo.

Sostenemos que entre las teorías gramaticales, a pesar de sus diferencias, hay afinidades y confluencias. Las diferencias se ubican en el plano epistemológico -explicación o descripción y explicación biológica o social-. También difieren en el plano descriptivo propuesto. Sin embargo, las tres teorías estudiadas comparten el rasgo de sistematicidad que formuló el Estructuralismo. Se trata de un principio que delimita al objeto y, por su carácter fundante, no siempre está explícito. Por tal razón, excluir la totalidad del Estructuralismo en la enseñanza constituye una decisión impertinente; también por la razón anterior, adoptar de modo excluyente el modelo Generativo o el Sistémico-Funcional en su nivel descriptivo quizás no resulte apropiado, precisamente porque en ellos hay gran parte de descripción estructural implícita. De nuestra parte, sostenemos que la complejidad de la gramática exige abordajes integrales que seleccionen cuidadosamente la dotación descriptiva de cada modelo, lo que requiere, a su vez, de un verdadero estudio en pro-

fundidad de cada uno de ellos. Tales requerimientos van dirigidos especialmente a los especialistas en gramática, a los docentes de lengua y a los didactistas.

Recapitulando: si no es posible tomar una sola teoría gramatical de entrada, será necesario tener en cuenta los aportes de cada teoría. Así, considerando las tres etapas de contacto con los contenidos gramaticales que suponen las fases de **intuición, sistematización y reflexión*** de la GSH, seleccionamos:

- La noción de intuición y el énfasis en aspectos semánticos provenientes de la Gramática Generativa. Independientemente de que no tomamos en su forma completa y compacta aspectos descriptivos del modelo generativo, sí resulta indispensable para esta GSH una noción central en esa teoría, como es la de **conocimiento intuitivo**. Como hemos dicho, es pertinente que desde la asignatura Lengua se propenda a formar usuarios del lenguaje críticos y reflexivos, lo que no se logra con el metalenguaje de la disciplina sino con hacer emerger el conocimiento intuitivo del hablante acerca de su propia lengua, que no se realiza de forma directa y simple (Chomsky, 1977). Este conocimiento tácito que no es directamente accesible –conscientemente– al que usa el lenguaje, orienta en la constitución de una Gramática Significativa (GS) que, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico, tenga como guía y meta la reflexión sobre la lengua-sistema como última etapa de una reflexión sobre el lenguaje en uso, que abarca mucho más que al sistema gramatical en sí. Al contar con conocimiento, es posible apelar a la **Inducción implícita, combinada con la explícita**.

- La sistematización se basa en las descripciones del Estructuralismo, cuyos aportes están supuestos, tanto en el Generativismo como en la Sistémico-Funcional. La **Descripción organizada del objeto permite combinar inducción explícita y deducción implícita y explícita.**
- La reflexión* se nutre de los lineamientos de la Sistémico-Funcional, por su abordaje integrador de las formas que orientan al significado, al sentido y al posicionamiento ideológico o como formas conformadas por la ideología. El Funcionalismo es apto por su explicación socioteleológica y por su alcance y compatibilidad con la instancia de la educación. Análisis y producción de materiales discursivos mediante la **Inducción y deducción explícitas.**

Las anteriores formulaciones dan cuenta de una GSH que integra teoría y práctica, el discurso como corpus y la abstracción gramatical; formas y funciones, relaciones entre unidades del mismo estrato morfológico, sintáctico y léxico-semántico y entre los estratos. Hay, además, conciliación entre las diferentes teorías gramaticales que procuran dar cuenta del objeto lingüístico y gramatical. Recordemos la operatividad del enfoque Sistémico-Funcional por presuponer al Estructuralismo y reorganizar al Generativo en sus aspectos descriptivos, además de la potencia metodológica de la concepción de 'intuición' o conocimiento no consciente en el último citado.

Se trata, en definitiva, de una concepción del objeto relacional. A lo largo del recorrido analítico, nos hemos centrado en la discusión del papel de las teorías de entrada en una Gramática Aplicada o Sig-

nificativa, aspecto que está inmerso dentro de la problemática de una enseñanza gramatical atravesada por pares o tríadas enfrentadas como *gramática/discurso*, *investigación pura/aplicada*, *teoría/práctica*, *concreto/abstracto*, *intuición y/o reflexión/instrucción*, *inducción/deducción*, *Estructuralismo/Generativismo/Gramática Sistémico-Funcional*. Ante cada par, hemos optado por formular un principio de relación que organiza, de modo general, a la GSH. Tal principio opera en **distintos planos (lingüísticos); objetos (gramática y discurso); dominios (morfosintácticos, léxicos y semánticos); enfoques (de teorías gramaticales); fases (intuición, sistematización y reflexión*); métodos (inducción, deducción; implícito, explícito); teorías de entrada (Estructuralismo, Generativismo y Sistémico-Funcional); ámbitos (social, histórico, político, ideológico, etc.); campos (ciencia y práctica educativa); niveles (de escolaridad).**

Bibliografía

- Cabré, M. T y Lorente, M. (2003) “Panorama de los paradigmas en lingüística”, en Estany, A. (2003) (coord.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. Ciencias Exactas, naturales y sociales. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones científicas. Pp. 1-26.
- Clairis, C. (1996) “El funcionalismo lingüístico”, en *Onomazein* 1. París. Pp. 71-80.
- Di Tullio, A (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Harris, Z. (1952) “Discourse Analysis”, en *Language*. Linguistic of Society of America. Vol. 8.
- Jara Murillo, C. (2001) “Racionalismo, empirismo y funcionalismo en la explicación de los universales lingüísticos”, en *Revista de Filología y Lingüística XXVII* (1). Costa Rica, Universidad de Costa Rica. Pp. 165-178.

- Gómez Soliño, J. (1995) "Texto y contexto en la teoría de la Gramática Funcional", en *Revista de lenguas para fines específicos*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISSN 1133-1127 n° 2. Pp. 200-216.
- López Serena, A. (2003) "Algunos aspectos epistemológicos de la lingüística contemporánea", en *Res Diachronicae*, 2. Sevilla, Universidad de Sevilla. ISSN-e 1887-3553. Pp. 212-220.
- Newmeyer, F. (2009) "Peut-on reconstruire la langue des premiers etres humains?", en *Nouveaux Cahiers de linguistique française*. Genève, Universidad de Genève. N° 29. Pp. 99-113.
- Otañi, L. – Gaspar, M. (2009) "Sobre la gramática", en *Entre líneas* Alvarado, M. (coord.) (2009). Buenos Aires, Manantial. Pp. 75-111.
- Schuster, F. (1992) *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires, CEAL.

Documentos electrónicos

- Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. "La construcción de los contenidos gramaticales escolares. Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.
- Martin, J. - Rothery, R. "La gramática: construcción de significados en la escritura". Recuperado de: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/MARTIN-ROTHERY-Gram%C3%A1tica-y-construcci%C3%B3n-de-significado.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 12/10/ 2012.
- Otañi, L.- Gaspar, M. "Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela". Recuperado de: http://www.educ.ar/educar/lm/1188406257277/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d_75dcbdbo77e1-recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 27/07/2011.
- Salvador Mata Ramírez, F. (1989) "Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática". Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69356/1/Fundamentos_cientificos_de_la_ensenanza_.pdf. Obtenido en la Red Mundial en marzo de 2011.

**LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN
DOCENTE**

Prácticas de lectura y escritura: la formación docente desde una experiencia sociocomunitaria

Elba R. Amado, kukynieva@gmail.com

Sonia M. Saracho, soniasaracho@gmail.com

Alejandro Llanes, alejandrollanes@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina

En el presente trabajo venimos a poner en consideración una experiencia de formación docente en Letras que se desarrolló durante el ciclo lectivo 2013, en el marco de las prácticas de enseñanza del Profesorado en Letras de la UNT, desde la cátedra Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura. Durante los meses de junio a noviembre, los 30 estudiantes residentes iniciaron una experiencia de talleres de lectura y escritura en “hogares centro” de la Asociación Civil Crecer Juntos, en el marco de una propuesta de prácticas en contextos no formales.

Palabras claves: lectura, escritura, taller, prácticas, sociocomunitaria.

Antecedentes

Este tipo de instancia innovadora para la formación docente ya la veníamos llevando adelante con disímiles resultados desde el año 2005, oportunidad en la cual decidimos vincular más fuertemente con el medio social a nuestros practicantes, proponiéndoles trabajar -además de los ámbitos escolares formales tradicionales-, en otro tipo de instituciones y con otros grupos de sujetos con diversi-

dad de edades, intereses, capitales culturales. En el inicio transitábamos la pos-crisis del 2001 y las necesidades de la sociedad de facilitadores de intercambios culturales extra-escolares eran una realidad. La experiencia se desarrolló con éxito en 2005 y los resultados fueron expresados en ponencias en distintos congresos. Los años subsiguientes fueron desiguales, a veces lograban insertarse y trabajar, otras veces, no. Pero desde nuestra cátedra siempre impulsamos el perfil de docentes y mediadores socioculturales en espacios populares, escuelas suburbanas y marginales, donde la diferencia, la diversidad y la desigualdad de capitales culturales desafían a la imaginación y al compromiso social.

Origen y primeros pasos de la propuesta

Transitaba ya el periodo lectivo 2013 y estábamos con la incertidumbre de cómo desarrollar esta instancia de la formación, cuando recibimos el pedido de un colega pedagogo y promotor cultural Edmundo Dantes con quien habíamos coincidido en el Plan de Lectura. Nos comenta que se encontraba trabajando con una Asociación y que, conociendo nuestro trabajo en el ámbito de educación no formal, nos solicitaba si teníamos interés en coordinar talleres de lectura y escritura para los niños y jóvenes que asisten lo que luego conocimos como “hogares centro”. Inmediatamente tomamos la decisión de hacerlo.

El desafío era inmenso. Recién comenzábamos el dictado de la materia y no daban los tiempos para preparar teórica y prácticamente a nuestros estudiantes; así que interrumpimos el desarrollo del programa y comenzamos el trabajo de formación en talleres de lectura, y escritura, en conocimiento incipiente de literatura infan-

til, en lecturas sociológicas sobre infancia y sobre educación popular. Comenzamos una etapa de familiarización con el trabajo de los hogares, los niños y adolescentes; que continuó con la elaboración de propuestas y puesta en marcha de talleres de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural.

La institución: Asociación Civil “Crecer juntos”

En primer lugar nos parece pertinente situar el espacio físico e ideológico en el que se desarrollaron las prácticas y, en segundo lugar, las demandas de la institución que nos convocó.

La institución Crecer juntos reconoce sus orígenes allá por fines de la década ominosa de los noventa cuando la crueldad del neoliberalismo fue excluyendo a gran parte de la población civil: Un grupo de mujeres del barrio Esteban Echeverría de los márgenes de San Miguel de Tucumán, decide cuidar a los niños del barrio cuyas madres, como ellas, debían salir a ganarse el pan y crearon hogares donde asistían niños. Nos cuenta Dante -referente de la Organización-, “(...) ¹⁰⁹*la crisis de los ingenios y la crisis ferroviaria han construido estos barrios; ahí está el Pozo de Vargas de la cruenta y sanguinaria dictadura militar, dictadura que ha configurado una realidad territorial y una 4° crisis, que es la de los 90': la “Crisis del Hambre”*. A esto habrá que sumarle, sostiene, la *“crisis de la narcoeconomía: un sistema que se mueve con reglas económicas y genera riquezas, teniendo como clientes a aquellos que no tienen para aportar al sistema, a los más pobres”*

¹⁰⁹ Extraído de charla de Edmundo Dantes con alumnos de la asignatura Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura, 13 de junio de 2013, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Poco a poco fueron ampliando los servicios al cuidado de la salud y la nutrición luego y decidieron dar talleres de pintura, de música y de lectura, fueron desarrollando una poderosa organización socio-comunitaria a través de capacitaciones como promotores culturales y asistenciales, buscaron becas, convenios con los Ministerios de Desarrollo Social y con muchas entidades y ongs. Así fueron armando en cada casa-centro además de la cocina y del comedor, bibliotecas y pequeños espacios de esparcimiento y educación. En palabras de Dante, la propuesta de Crecer Juntos *“es un dispositivo simple: una madre atiende a 25 niños, desde las 9 hasta las 12 de la mañana. ¿Qué reciben ahí? Desayuno, estimulación temprana, dosis calórica y dignidad de la comensalidad en el Hogar, no comedores/comederos, **no es sólo ingesta: es comer en un lugar donde hay vínculos. No es sólo el valor nutricional (...)**. A su vez, en la sede de la Asociación, los educadores populares trabajan con “dinámicas de inclusión con jóvenes”, que proponen actividades como las siguientes: “1. Educación; 2. Talleres o Unidades productivas; Proyectos productivos: editorial, panadería; 3. Arte”. Al respecto, Dante afirma: “No creemos en el uso instrumental del arte: políticas sociales, financiamiento de programas de arte, el arte como un contenido. No creemos en eso. Eso sería una suerte de terapia ocupacional: ‘mientras hace murga no está robando’... eso es poco (...) Es una mirada patologizante de nuestra población. El contexto del hecho artístico es ¡¡¡la calle, contra la Academia...!!! La calle es contracultural, es contraneoliberalismo de consumo cultural individual; el arte ha planteado al arte como algo íntimo. No nosotros planteamos la calle como lugar político”.*

Con el tiempo, la organización con bases ideológicas comunitarias, solidarias y de autogestión, descubre la necesidad de ir supliendo las múltiples falencias que para sus niños ocasiona el siste-

ma educativo, cuyas propuestas distan de reconocer, estimular y desarrollar los capitales culturales de sus niños y jóvenes, cuando no de discriminar e invisibilizar las problemáticas más acuciantes como los *modus operandi* de las organizaciones narcotraficantes que tienen de rehenes a los jóvenes de los barrios. La asociación compuesta por 60 “Madres cuidadoras” cubre actualmente con 17 hogares el área de cuatro populosos barrios del NE de la ciudad y en total aproximadamente asiste y educa a aproximadamente 320 niños y jóvenes. Les brinda en forma solidaria y gratuita, además, talleres de apoyo escolar, pintura, música, lectura y literatura, teatro, murga y deportes. Recibe la colaboración de psicólogos, nutricionistas, asistentes sociales, músicos y docentes de Letras.¹¹⁰

Se trata de un verdadero proyecto educativo sociocomunitario, que intenta desarrollar una alta estima en cada niño y a la vez estimular un colectivo identitario de reconocimiento a sus apropiaciones culturales, un orgullo a su pertenencia al barrio. Cada madre cuidadora, que es la coordinadora de cada Hogar, está capacitada como promotora y gestora de vida y desarrollo para los niños a su cuidado y estimula a su vez la toma de conciencia de los derechos ciudadanos de los niños y jóvenes a todas las madres del barrio.

¹¹⁰ Algunas de las Líneas de Acción son: Intervención Nutricional (Desnutrición, Mal nutrición), Salud Preventiva, Desarrollo Integral – Estimulación temprana, Organización y formación en liderazgo infante – juvenil, Educación Formal y No Formal, Recreación y tiempo libre, Formación Artística, Formación Profesional, Organización y formación de mujeres líderes de distintos barrios donde ejecutamos nuestras tareas, Desarrollo Comunitario, Infraestructura, Asistencia técnica a otras instituciones/organizaciones, Voluntariado (Nacional e Internacional).

Fueron construyendo estrategias activas de resistencia a la exclusión¹¹¹. Respecto a su ideario y valores estas madres manifiestan apostar al protagonismo, a la reconstrucción de la autoestima, la participación plena. Entienden el desarrollo comunitario como una estrategia para reconstruir las redes sociales, la restitución de derechos. Expresan contundentemente:

“creemos en la organización como forma de construcción colectiva, porque queremos cambiar nuestras condiciones de vida, porque creemos en los procesos de protagonismo y empoderamiento de los actores involucrados, porque somos sujetos políticos de cambio y transformación del proceso histórico que nos toca atravesar. Estamos convencidas que entre todas y todos podemos contribuir a la construcción de un lugar más digno y diferente.”

El reconocer a los niños y jóvenes como sujetos de pleno derecho y como actores sociales las coloca en lugares de superación de miradas tutelares. Es sorprendente la concepción de infancia y juventud que sostienen deconstruyendo estructuras patriarcales y *adultocéntricas* que les permiten comprender la realidad desde la perspectiva del niño y del joven: los cuidan sin caer en la dominación ni en el apoderamiento.¹¹²

¹¹¹ Para mayor conocimiento del accionar de la asociación ver: <http://www.crecerjuntos.org.ar>

¹¹² En la citada página definen a los hogares centros de forma exhaustiva: “Los hogares centros son espacios: en los que aprendimos algo más que solo alimentar a nuestros hijos, comenzamos a estudiar juntas sobre metodologías de estimulación y desarrollo de los niños/as, adolescentes y jóvenes para facilitar con ello sus procesos de aprendizajes, el reconocimiento de sus capacidades personales y proponer una concepción del **cuidado** con capacidad de provocar cambios en vida cotidiana.

Éste era, entonces, a grandes rasgos, el escenario en el que en el mes de Agosto de 2013 nuestros alumnos del último año de la Carrera del Profesorado en Letras, en el marco de la residencia de la asignatura Didáctica Específica y Residencia Docente en Lengua y Literatura, comenzaron a realizar sus prácticas.

-
- desde donde desarrollamos nuestras estrategias de resistencia activa frente a las dinámicas de exclusión que padecen nuestros niños/as y adolescentes mal alimentados, sin estimulación en etapas previas a la escolarización que comprometen su futuro, y/o sobrevivientes de dinámicas de exclusión creciente en sus etapas de escolarización, que los ponen en situación de riesgo social.
 - donde buscamos desarrollar estrategias de trabajo con los niños/as y adolescentes que superen la mirada tutelar, estamos convencidas de que nuestros niños/as y adolescentes son sujetos protagónicos de su propia historia, sabemos que necesitamos desaprender viejas matrices adultocéntricas, patriarcales, étnicas o de cualquier otro “centrismo” que niegue la posibilidad de reconocerlos como actores sociales.
 - donde intentamos romper la lógica del “adulto sabe” para construir la lógica complementaria del “niño sabe”, donde nuestros niños/as y adolescentes nos enfrentan cotidianamente a resolver nuestras propias contradicciones, a sostener nuestras coherencias y a poner en práctica nuestras opciones.
 - donde nuestros niños/as y adolescentes se abren a compartir sueños junto a otros, experimentando a través de la organización, el sentido de que en nuestros contextos las salidas individuales son insuficientes.
 - donde se trabaja desde un enfoque integral, que considera al desarrollo infantil y de la adolescencia en todos sus aspectos, asegurando la nutrición adecuada, pero también su inclusión en el sistema de salud y de educación y lo que es más importante que puedan encontrar el camino que les permita salir colectivamente del círculo de la pobreza que mina sus vidas.
 - Espacios que reconocemos como Centros de Desarrollo Comunitario, cada Hogar Centro distribuido a lo largo de la geografía de nuestros barrios, por la tarea y el contacto constante con las familias.”

Marco teórico de la experiencia: educación popular, modelo sociocultural de apropiación de la cultura escrita.

Queremos presentar ahora, para el análisis, algunas experiencias de talleres a partir de su construcción didáctica, un relato de cómo se concretaron prácticas de Residencia Docente en Lengua y Literatura en espacios de educación popular y cuáles fueron las modificaciones que, creemos, impactaron en esta instancia de la formación inicial de nuestros estudiantes. Muchos de los textos que se citan a continuación son el resultado de la lectura, escritura y reescritura de guiones conjeturales, observaciones de los talleres, autorregistros y memorias que estos estudiantes escribieron durante sus prácticas.

Comenzamos el trabajo articulando concepciones de educación popular que compartimos con los coordinadores de la Asociación:

“Desde nuestra concepción de educación popular vamos generando y articulando los espacios educativos no formales y formales, convencionales y no convencionales a partir de los cuales desarrollamos nuestras prácticas generando ámbitos de trabajo donde se busca potenciar las capacidades innatas de cada uno/a, desarrollar la autoestima y la seguridad en uno mismo/a, la entreatyuda, la solidaridad, el compartir, para producir nuevos saberes y pedagógicos que retroalimenten nuestro modo de intervención.

Estos espacios son concebidos como un proceso destinado a:

- Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas.
- Construir herramientas teóricas y prácticas que correspondan a nuestra realidad.

- Aportar elementos que nos permitan reflexionar sobre nuestras prácticas con los niños/as, adolescentes y jóvenes.
- Potenciar actividades que incentiven el desarrollo de habilidades y competencias con especial énfasis en aquellas que permitan a los niños/as, adolescentes y jóvenes pensar autónoma y críticamente, hablar y debatir con un revalúo de la mediación de la palabra, relacionarse con sus pares incorporando la riqueza de la diversidad en equidad, capacidad de vincularse con su sentir y el conjunto de los procesos subjetivos que van viviendo, desarrollar una actitud curiosa y de investigación del ambiente que lo rodea, a fin de prepararlos para enfrentar los desafíos de la cotidianeidad.”

El desafío de un trabajo con los sectores populares para la recreación de su cultura trae aparejado adoptar un posicionamiento teórico claro: la certidumbre de que el contacto vivo con las madres cuidadoras y sus colaboradores técnicos nos permitió adscribir al concepto de educación popular, de prestigiosa pero invisibilizada reputación en América latina.

Junto con Mejía (2009) reconocemos que la educación popular está viva en infinidad de prácticas, en las cuales mucha gente construye educación como oposición y resistencia, desde los márgenes sociales al modo cómo la dominación construye su control, que en el caso de los países de la periferia, la colonialidad se ha dado como control y explotación en el ámbito del trabajo, y en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes, dando forma a estructuras que construyen una *subjetividad controlada*.

La educación popular es una forma de trabajo cultural y político, que frente al despotismo de los sistemas políticos centrales, frente al control y el poder pero también frente al abandono, la insolidaridad y la exclusión, se propone construir una vida más humana, libre, justa, solidaria, y crítica, y en ese sentido “*es un trabajo político por medio de la educación*”. La educación popular busca ser copartícipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, constituye una ética de transformación.

Dice Mejía (op.cit.)

“...la educación popular busca transformar la sociedad y en ese sentido es un movimiento político desde una concepción que se coloca en el horizonte de defensa de los intereses de las clases populares, de sus organizaciones en los diferentes niveles de ellas y demás, que teniendo como lugar privilegiado el trabajo con estos grupos sociales no reduce su acción a ellas, sino que participa en el resto de la sociedad colocando esta concepción en distintos campos de actuación, así como en su actividad diaria y cotidiana.”

“se hace consciente de que si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar. Por ello la educación popular hace un trabajo en la organización y en los múltiples espacios educativos presenciales y virtuales (escolar, universidad, movimientos sociales, movimientos culturales, étnicos, gobiernos populares, propuestas de innovación, grupos de mujere, con niños y niñas, procesos subjetivos) y allí es consciente de que cambian las personas que hacen presencia en estos espacios fruto de la acción de la educación popular, para que ellas construyan la opción en sus espacios de práctica de transformar el mundo.” (Mejía: 2009)

La educación popular trabaja en un horizonte con y desde los sectores oprimidos, excluidos, de la sociedad. Para ello, reconoce su práctica como un ejercicio cultural a través de un proceso de educación crítica que toma en cuenta a los educandos como actores activos. Por lo tanto es central a su proyecto la participación y ella se convierte en un elemento fundamental del trabajo pedagógico. Ese proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos que son capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo”. Reconoce lo pedagógico como un campo de dispositivos de saber y poder.

El estudioso Cendales destaca que

*“La educación popular adhiere a conceptualizaciones de **lógicas de conocer más allá de las racionales**; reconoce los conocimientos y saberes que no se desarrollaban en la lógica racional, logocéntrica, occidental y eurocéntrica. Para ello, se le dio un lugar central a los saberes populares, como esa otra matriz de conocer que nos colocaba en una episteme diferente a la teórica e intelectual, de quienes habían recibido una influencia del mundo académico constituido en la hegemonía de ese pensamiento. Uno de los caminos para hacer emerger esos saberes fronterizos y de otras lógicas, fue dando configuración a la sistematización como proceso investigativo para generar una producción de saber propio de las epistemes prácticas.”¹¹³*

¹¹³ Cendales, L. La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva, Rev. Aportes # 57, Bogotá 2004. GHISO, A. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: Revista Internacional Magisterio, No.33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas

Por ello las búsquedas no racionales de la educación popular son muy ricas y se manifiestan en infinidad de propuestas metodológicas apelando al *juego*, a las *dinámicas de grupo*, a las *narrativas* y también a formatos diferentes a lo *escritural* para expresar la producción propia de los grupos populares.

La educación popular cobija a esas múltiples narrativas, sensibilidades y lenguajes, que cuestionando el logocentrismo, vuelven protagonista a ese ser humano integral como actor de sus prácticas. Al reconocer otras formas de conocimiento como igualmente válidas, legítimas establece un diálogo cultural fecundo que supera la formación instrumental y eficientista y profundiza en las transformaciones culturales, que producen subjetividades, saberes y maneras de actuar y pensarse colectivamente.

Modelo sociocultural de apropiación de la cultura escrita

Frente a tremendo desafío, desde la cátedra pensamos articular una didáctica consecuente con las demandas planteadas: grupos de niños que asisten a los hogares con diferentes capitales culturales y con necesidades de apropiarse de la cultura escrita, es decir, con necesidades y derechos de tener experiencias estéticas con la oralidad, la literatura tradicional y de autor, de disfrutar de momentos lúdicos y de recreación de la cultura legitimada, de la de los medios y la propia, gestada en el espacio propio del barrio. Debíamos contribuir al desarrollo de ese ideario de los “hogares centro”.

A partir de varios encuentros con Dante y representantes de la organización, y luego de una generosa charla que brindó a nuestros alumnos, comenzamos a definir cuáles eran las demandas puntuales que nos proponían nuestros colegas de Crecer Juntos. El pedido

expreso era el trabajo en talleres de literatura que pudieran brindarse a partir del seguimiento de las siguientes etapas:

1. Exploración y prediseño

2. Diseño

3. Intervención – Sensibilización y Taller literario

Producción propiamente dicha. Actoría y autoría literaria;

4. Acción integradora. ¿Cómo? En momentos de supervisión o crítica pedagógica veremos cómo se construye esa integración (una producción, un evento, un taller, etc.) que integre la acción de diferentes grupos.

5. Sistematización. Evaluación y divulgación del producto. Devolución a los otros sobre estas actividades”.

Lo primero que se presentó a debate luego de esa crudísima y esclarecedora presentación de Dante (mucho de lo desarrollado tenía que ver con el escenario que se ha descrito anteriormente como contexto de orígenes y sucesivas crisis), fue cómo iban a producirse nuestras intervenciones, como tutores y como residentes, en los hogares centro. En ese sentido, y siendo nuestros alumnos estudiantes avanzados, se presentaba la pregunta de cómo abordar estos espacios en una situación que era absolutamente novedosa por varios factores. En primer lugar, exceptuando las actividades de observación e informes que nuestros alumnos presentan en otras asignaturas de la carrera (Didáctica y Curriculum, Problemática Social y Educativa), no han tenido prácticas formales ni en contextos diferentes a los de la escuela, con lo cual, esto representaba su primer encuentro con sujetos de aprendizaje. En segundo lugar, nuestros alumnos, que habitan y han transitado largos años de cultura uni-

versitaria, imaginaban “clases”; y esas “clases” las pensaban dentro de las representaciones “adecuadas” para tal práctica: espacio físico determinado, disposiciones de los actores, mobiliario, tiempos, alcances de lo disciplinar, papel del docente, rol del alumno, etc.

En tercer lugar, y no menos importante, el proceso de Residencia Docente implica el encuentro con la “propia sombra”, “el objeto de construcción es el de su propio rol de practicante y su posterior identidad de profesor, ese “camino del héroe”¹¹⁴, constituye una etapa crítica de su carrera atravesada por “la sensación y el estatus de pasaje” (Edelstein, 1995) y/o el “rito de pasaje” (Bourdieu, 1985), no sólo de revisión de matrices de aprendizaje (ejercicio permanente y búsqueda de nuestra cátedra) sino también de ampliación del universo de sus prácticas, y, en consecuencia, de su profesión, de su figura o rol de mediador cultural. Desde esta perspectiva, nuestros alumnos comenzaban a recorrer un escenario que modificaba considerablemente sus imaginarios respecto de las prácticas docentes. En cuarto lugar, ellos mismos manifestaron en las sesiones de Crítica Pedagógica que no tenían formación en Alfabetización en ninguna de las asignaturas de la carrera, otra área de vacancia importante a tener en cuenta.

Frente a este escenario que les planteaba numerosos cambios respecto de lo que ellos imaginaban al entrar a terreno, fue necesario trabajar intensamente cómo construir las propuestas didácticas para este nuevo tipo de prácticas. Por ello cumplimos la tarea “inventando” modos de compartir basados en categorías que nos aportan las perspecti-

¹¹⁴ Amado, Elba Rosa: La formación del practicante, ¿una tarea de héroes? Ponencia al Primer Encuentro Nacional de Formación Docente, Sta Fe, 1996.

vas socioculturales de la lectura y la escritura: reconocer a la lectura como una *práctica social* al interior de *comunidades lectoras* particulares (como la que constituyen estos barrios) que configuran sus propios regímenes lectores, es decir que definen usos de los libros y materiales escritos, formas de leer y procedimientos de interpretación (Chartier: 2001), es decir, que las comunidades definen determinadas y peculiares relaciones con lo escrito.

También asumimos que leer no es un consumo pasivo para los sectores populares sino una *lectio*¹¹⁵ (De Certeau: 2000); una *apropiación*, una reformulación significativa a partir de parámetros propios: “*La lectura es práctica creadora, actividad productora de significaciones, en modo alguno reductible a las intenciones de los autores.*” (De Certeau, op.cit.). De ese modo, acercar la lectura, es considerar la irreductible libertad de los lectores y las coacciones que intentan frenarla.

También sostenemos que es muy importante poder reconocer otro estatus al lector, de interiorizador pasivo a recreador de los textos, a traductor herético. Esto implicó para nuestros practicantes una ruptura epistemológica con sus concepciones de lectura culta de elite legitimada. Poder visualizar, reconocer y aceptar a los niños y jóvenes como pertenecientes a otras comunidades lectoras con sus propios modos de leer, fue arduo.

¹¹⁵ Leemos en De Certeau: “*Si el libro es un efecto del lector se debe considerarla operación de él como una especie de lectio, producción propia del lector, inventa en los textos algo distinto de lo que era su intención, los separa de su origen, combina sus fragmentos y crea al-godel orden de una pluralidad indefinida de significaciones. (...) ya que toda lectura modifica su objeto y el texto es sólo una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector.*” (op. cit.: 181-182)

Otra concepción a la que adscribimos y que consideramos fundamental es la que propone Michele Petit (1999, 2001, 2008) cuando sostiene y demuestra a través de sus investigaciones etnográficas y antropológicas el gran impacto de la lectura en la configuración de la subjetividad tanto de niños como adolescentes en situaciones críticas. Especialmente destaca el papel de la lectura que permite al lector reconocerse y comprender su subjetividad a partir del encuentro con la literatura. Uno de sus entrevistados, Dauod dice: *“para mí la lectura no es diversión, es algo que me construye”*; éste y muchísimos testimonios más de lectores, permiten reconocer el efecto del “trabajo” del libro, de las palabras escritas, sobre la vida de las personas y cómo cambia sus destinos personales y sociales.

A tono con el ideario y la problemática de las madres cuidadoras sobre los procesos de exclusión que las escuelas de los barrios operan sobre sus niños y jóvenes, pensamos que nuestros practicantes debían ejercer roles de facilitadores, de mediadores socioculturales en el sentido en que deberían operar como puentes entre las culturas del barrio y el derecho a conocer y reapropiarse de la cultura legitimada, en este caso la literatura infantil y juvenil y otros artefactos propios de la cultura de masas. Esto implicaría favorecer la familiarización con el mundo del libro pero no para la reproducción de prácticas de la clase culta dominante sino para leerlas creativamente, para ser protagonistas. Allí es donde la lectura debió plasmarse en conversación, en escritura, en producción lingüística y estética, en “toma de la palabra”, tan deseada por esas madres.

Pasamos entonces a comentar e interpretar la experiencia a la luz de los presupuestos teóricos arriba expuestos.

Leer y escribir en los talleres de Crecer Juntos

Los estudiantes recibieron la noticia con sorpresa y muchos resistieron la propuesta, no se sentían capaces, y además tenían prejuicios y desconocimiento de las culturas populares. Unos pocos consideraron valioso trabajar en los hogares centro –porque tenían experiencia- y ellos alentaron al grupo a confiar en el éxito.

El primer movimiento que debíamos trabajar y alentar, era esa modificación del modelo de clase a la propuesta de espacio de construcción de talleres: ubicarse desde el lugar de tallerista (metodológico-didáctica) y de mediador (sociocultural). De este modo, los chicos comenzaban a experimentar el interrogante entorno al contrato que plantea la escuela hoy, una escuela que se circunscribe a un marco mayor de contratos sociales y demandas desde los centros de poder.

Fue un desafío muy grande, sobre todo por el tiempo de aprendizaje de docente a mediador sociocultural, nuestros practicantes llegan a la materia, como decíamos anteriormente, con importantes falencias en su formación: el plan de estudios no contempla la literatura infantil ni juvenil, no experimentan talleres en ninguna instancia de la carrera, tampoco reciben formación en antropología ni en sociología de la cultura, ni reciben conocimiento sobre las características de otras edades, sólo sobre adolescencia.

Tal es así que en el espacio de Crítica Pedagógica comenzamos una larga etapa de vivencia y construcción de talleres, buscando generar espacios de protagonismo de sus propias voces, talleres de lectura de literatura y producción escrita, de textos que circulan en el amplio campo de la literatura infantil y juvenil, de sujetos en contexto, de guiones y revisiones. Se evidenció en los talleres, al mo-

mento de esa “inmersión” en el territorio de las prácticas, la subordinación a ciertas lógicas escolares (el copiado, las tareas, la lectura de textos didáctico-moralizantes, la literatura como discurso subordinado a otros conocimientos, etc.) reproducidas en estos escenarios, la misma lógica de la escuela tradicional, que, a su vez, es la clara presencia del mercado editorial que impone sus reglas, y de la burocracia del conocimiento, una esclavitud de sentidos, un cerco alrededor de las prácticas de lectura y escritura. Entonces, claro que pensábamos estos espacios como grietas en esas rutinas y esas miradas sobre el presente de nuestras escuelas. Frente a algunas actividades que los residentes observaban, nacían ciertas preguntas que evidenciaban los temores y resistencias de nuestros practicantes: *¿qué podemos dar nosotros a esos chicos?; ¿estamos preparados para trabajar en estos lugares?* Estos interrogantes, sumados a sus representaciones acerca de la peligrosidad del barrio, del nivel de alfabetización de los chicos, operaban como obstáculos incluso antes del inicio de sus talleres. Fue muy importante en este sentido, vivenciar con ellos talleres para deconstruir estas representaciones o, al menos, hacerlos tomar conciencia de sus prejuicios respecto de la propuesta de educación popular en contextos extra-escolares.

Cuando finalmente ingresaron a los hogares centro, en grupos pequeños de 3 o 4 practicantes por hogar, surgieron preguntas que tenían que ver con la lógica de las actividades que observan: *¿por qué (ellos) creen que es tan imponente la presencia de la imagen?; ¿por qué los chicos quieren dibujar y no escribir? (José, practicante); ¿por qué hay tantos talleres de actividades manuales?; ¿por qué se insiste tanto con la cuestión de los talleres nutricionales?* En estos nuevos interrogantes, podíamos vislumbrar las razones que los impulsaron a la Crecer Juntos a acer-

carse a nuestra cátedra: las madres eran conscientes de que había un capital cultural vinculado a la cultura legitimada al que sus hijos no estaban pudiendo acceder ni en la escuela ni en los talleres que les proponían otros organismos que colaboran con la Asociación (Ministerio de Desarrollo Social, pasantes de la Lic. en Trabajo Social, de la carrera de Nutrición, entre otros).

Al mismo tiempo que nuestros practicantes revisaban sus matrices de aprendizaje escolar y descubrían que esas prácticas no tenían asidero dentro de una opción de educación popular, surgía en ellos el conflicto que se presentaba a su vez como obstáculo epistemológico: al momento de proponer prácticas para sujetos que participaban de lógicas escolares y de las cuales queríamos huir para entrar desde su cultura y leer las letras del poder, también ellos entraban en conflicto porque los llevaba a ubicarse en una distancia que en ellos, en un primer momento, se manifestaba de manera inconsciente (la de una clase media habituada a las lógicas de apropiación de la cultura escrita legitimada, reforzada por las lógicas académicas de su formación universitaria).

Ante estos obstáculos, surgía la necesidad imperiosa de reformular la propuesta de los talleres de lectura y escritura, poniendo en tensión sus propias maneras de apropiarse de la cultura escrita con las demandas de los chicos de Crecer Juntos. Esto es, pensar la propuesta de un taller que va más allá de la “ayuda escolar”, poniendo en el centro de la escena las prácticas “reales” de lectura y escritura, alejándonos de las réplicas escolarizadas que ellos habían podido observar.

Voces desde los guiones

Frente a lo nuevo, los guiones presentaban ese acercamiento paulatino y cauto que tanto habíamos charlado:

“(...) las actividades comenzarán cuando los chicos terminen de almorzar, pensamos en un juego para presentarnos lo cual requiere sentarnos en ronda, la idea gira alrededor de planear entre todos una fiesta y cada uno tiene que decir su nombre sumado a algo que esa persona llevará para colaborar en la fiesta, ese objeto debe empezar con la inicial de su nombre e ir repitiendo los nombres y objetos de sus compañeros, de esta forma se crea una cadena y todos terminan presentándose.

*La actividad siguiente es charlar entre todos acerca del hogar centro, que nos cuenten acerca del lema de la semana y que significa eso para ellos, compartir que les gusta hacer, tener en cuenta sus expectativas sin desatender sus gustos e intereses ya que eso es necesario para que el taller sea fructífero, nutriéndonos mutuamente de diferentes experiencias que favorecerán tanto a ellos como a nosotros, sabemos que el hogar participa de la murga de CRECER JUNTOS, por lo tanto les pediremos a los chicos que también nos cuenten acerca de esa actividad e interactuar sobre la marcha en base a sus inquietudes **(Alcira, Agustina, Nicolás, Gabriela y Ximena)**.*

“Creemos necesario, antes de iniciar un “taller”, el hecho de conocer más en profundidad a los chicos con quienes vamos a interactuar y trabajar, por lo que en este primer encuentro, que llamaremos de exploración, intentaremos generar un ambiente de confianza en el cual los chicos puedan abrirse de manera sincera hacia nosotros, contarnos sus gustos, inquietudes, intereses, etc. y que nosotros también podamos descubrirnos para ellos, de manera que de esa retroalimentación surja un sentido de pertenencia de grupo en un plano de igualdad, en el que ellos, principalmente, se sientan cómodos para intercambiar ideas.

En base a los resultados de esta exploración, que serán de gran utilidad para nosotros como mediadores, podremos empezar a pensar en posibles lecturas o “recorridos lectores” y en actividades que resulten de provecho para ellos.

Actividades:

1. *Ronda de presentación: en esta actividad, prevista para iniciar el encuentro, vamos a formar una ronda dentro del comedor en la cual realizaremos ejercicios de calentamiento y estiramiento con el fin de distendernos y por qué no divertirnos llevando a cabo diferentes movimientos corporales.*

Luego iniciaremos la ronda de presentación propiamente dicha, de manera oral, en la cual participaremos todos y diremos nombre, edad e intereses, orientando a los chicos con preguntas tales como “¿Tenés un apodo?”, “¿Qué te gusta hacer?”, “¿Cómo te describirías?”, teniendo en cuenta también que deberemos acompañarlos e improvisar más preguntas en el momento para que podamos, todos juntos, cumplir con esta actividad.

2. *Diseño creativo de carátulas de identidad: el objetivo de esta propuesta es, en primer lugar, identificar a cada chico en su individualidad (que facilite la identificación, también, a nosotros) y que a partir del diseño creativo de una carátula, con elementos que les proporcionaremos (lápices, crayones, felpas, hojas, etc.), podamos descubrir quiénes han tenido acceso a la escritura y quiénes no, teniendo en cuenta que para que no se sientan intimidados vamos a proponer que nosotros escribiremos sus nombres mientras ellos hacen un dibujo que los identifique, y que “quienes se animen” escriban además de dibujar. **(José, Florencia, Paz y Jeannette)***

A lo largo de estos primeros guiones, emerge el intento de los practicantes por conocer a los sujetos con los que van a trabajar, familiarizar-

se con el lugar, y tomar conciencia que los “extraños”, los “otros” son ellos mismos. Esta toma de posición también les va a servir para no sentirse tan frustrados, tan “extraños” y empezar a entablar lazos con los chicos y las madres cuidadoras. Empezar a buscar su lugar en esta experiencia, desde dónde van a hablar, desde dónde proponer las prácticas de lectura y escritura en los talleres.

No obstante, la fuerza de las tradiciones escolares también emerge en los talleres y la lógica de *la clase* aparece en este fragmento:

“Para la clase siguiente

Para el inicio de la próxima clase, en principio, tenemos previsto hacer una puesta común de los textos que los grupos han escrito”.

Aun habiendo propuesto una actividad de taller de escritura colectiva a partir de una consigna lúdica, la fuerza del formato “clase” reaparece en el siguiente guión.

También sucede que cuando intentan “organizar” el clima bullicioso del taller, proponen sus propias reglas y, sin darse cuenta, reproducen “reglas de mando y obediencia”. Sin embargo, al momento de la escritura del autorregistro, se produce en el practicante esa toma de distancia de la escena de su propia práctica y esto le permite una reflexión que ubicará sus posteriores propuestas más cerca de la perspectiva sociocultural que veníamos trabajando largamente en los encuentros presenciales desde la cátedra. A continuación, citamos:

“Previo a la salida, sin embargo, realizamos la primer parte de la actividad de “Juguete rabioso”, como consigna grupal para poder ir a la Plaza. Si los 3 grupos en los que fueron divididos no completaban la tarea, no iban a poder salir. En algún punto fue difícil comunicarles esto, ya que quizá generaba contradicciones con nuestra propuesta. ¿Era óptimo poner un condicionante para llevar adelante la actividad? ¿Por qué era necesario que reali-

zasen la actividad “bibliotecaria”? ¿Armábamos por detrás una figura simbólica de autoridad para ellos? ¿No es lo que espera la escuela tradicional de corte conductista, un “premio” frente a tal “actitud”? Renzo.

La lectura y la escritura en los talleres

“Pensamos este taller a partir de la buena experiencia que tuvimos con el anterior, especialmente en relación con lo literario. La semana pasada nos sorprendió la alegría que tenían los chicos cuando nos vieron sacar el libro de cuentos. Según nos dijeron, suelen leer en la escuela y en sus casas. Incluso pusimos ver cómo ellos mismos organizaban la escena de lectura, poniéndose en ronda y preocupados porque la que iba a leer no les dé la espalda. También nos sorprendió que se hayan sumado los pocos varones del grupo que en general cuesta que participen en las actividades que les proponemos. Si bien había un par de chicos que jugaban y se peleaban (mientras los otros se enojaban porque querían escuchar el cuento), pudimos desarrollar la lectura con éxito. Los chicos pudieron hipotetizar y realizar inferencias en relación al título y a los hechos que iban sucediendo en la narración.”
(Carolina, Estefanía, María de los Ángeles y Laura)”.

En este fragmento que inicia un nuevo guión, podemos encontrarnos con varias marcas que sacan a la luz las representaciones de las practicantes: se muestran sorprendidas ante cierta familiaridad de los chicos con la construcción del espacio de lectura, la disposición del lugar, la alegría que manifiestan los chicos cuando sacan el libro de cuentos, las experiencias que ellos cuentan acerca de las lecturas en sus casas y en la escuela. La representación acerca de los chicos como “no lectores” queda impugnada por la propia experiencia. Al mismo tiempo se dedica un pasaje del fragmento a destacar las estrategias con las que cuentan los lectores en este grupo puntual del Hogar Curiosos II.

Asumiendo la demanda de la Asociación Civil Crecer Juntos, en el sentido de que los talleres propiciaran el encuentro con los textos de la “lectura letrada” y al mismo tiempo habilitara la autoría de la palabra de los chicos, la apropiación de un lugar de participación, ofrecemos la cita a continuación. En el taller planteado, los practicantes organizaban los grupos por edades

Preguntas para contestar: esta actividad la sacamos de un Escriturón y se basa en darles a los chicos distribuidos en cinco grupos, con cinco chicos, cinco preguntas un tanto dispares como: ¿Quién es bueno? ¿Quién es malo? ¿A dónde van los animales cuando mueren? ¿Para qué sirven las cosas? ¿Dónde duerme un dinosaurio? ¿Para qué existe la policía? ¿Para qué sirve el trabajo?, para que de allí surjan reflexiones filosóficas y poéticas, argumentativas, para la construcción de su propia subjetividad. Se trata de que no nos den definiciones de diccionario sino que puedan ver más allá y nos cuenten sus experiencias con esos conceptos o con los objetos. Se trata de indagar sobre la referencia semántica directa y no con un abstracto universal, concepto que recuperamos de Freire y que es constante en nuestra práctica: valorar la realidad concreta de los chicos, su contexto, su vida en el barrio, con sus pares. Conocerlos verdaderamente y no homogeneizarlos y englobarlos en un sólo tipo de sujeto, por así decirlo, como hace la escuela (fragmento autorregistro Agustina).

A continuación, algunas respuestas de los chicos (este grupo es de niñas de 9 años):

“¿Cuándo son jóvenes?

+ cuando tenemos 15 o 16 años

+ cuando recién vamos creciendo de a poco se sentimos jóvenes.

+ cuando tenemos ganas de salir a bailar

+ el joven baila, ve pelis y sale a la plaza

+ el joven dibuja, escribe canciones

+ el joven va al centro

2) *¿Por qué existe la policía?*

- + *para cumplir las leyes cuando roban*
- + *para cuidar la ciudad y no roben*
- + *la policía es buena con los chicos y con todos*
- + *la policía a veces mata a la gente, quiere matar a las mujeres que se portan mal*
- + *son malos, mi vecino que es policía hace tiros en el fondo de su casa para asustar.*

3) *¿Que es el amor?*

- + *Cuando uno se enamora de un chico, cuando lo ve por primera vez, porque es bueno y le agarra de la mano.*
- + *El amor es un abrazo, un beso.*
- + *El día es el amor, la noche no.*

(Fragmento de autorregistro de Alcira).

Al leer este extracto de guion, consideramos la actividad ofrecida otorga predominancia a la autoría de la palabra, y los chicos se van apropiando de a poco de ese espacio para “decir lo que piensan”. Sin embargo, en otros momentos (y en otros talleres) reaparece la lucha entre lo escolar y lo social. Creemos que allí radica gran parte de la tarea de nuestros practicantes como “mediadores”, la tarea de otorgar la posibilidad del decir, de abrir esas puertas simbólicas para que los sujetos puedan decir desde textos variados en distintas actividades de lectura y escritura. Se trata al fin de escuchar y dar legitimidad a esas voces. Estas tensiones surgen sistemáticamente en los autorregistros. A continuación, dos de estos casos:

“Creemos que una de las interpretaciones posibles es que existe en los chicos una fuerte representación evaluadora al momento de encarar las actividades, representación en la cual nos parece que la escuela juega un rol fundamental. Aunque desde un primer momento le aseguramos a los chicos que no estamos ahí para evaluarlos (en todo caso los evaluados somos nosotros) vemos que hay resistencia o vergüenza a mostrar sus producciones, como por ejemplo cuando escribieron el final alternativo del cuento “El duende sin sombrero”. En este caso nos parece que juega la necesidad de “poner lo correcto” o lo que “esté bien” (Renzo)

“Otra dificultad más profunda fue el hecho de desnaturalizar los procesos de escolarización, de parte nuestra y de parte de ellos también. Estamos tan acostumbrados a una educación unilateral, a la evaluación, a la destrucción o reducción al mínimo de la creatividad, al rol mesiánico del educador, a resignarnos cuando algo no está bien visto por él/ella...aunque supimos salirnos de esa carcasa y encarar el trabajo lo más relajados posibles, escuchando sobre todo y dándoles la confianza necesaria para decir lo que quieran decir, hacer lo que quieran hacer, dentro de las actividades planteadas.” (Autorregistro Agustina)

Queremos destacar algunas ideas que nos parecieron reveladoras al momento de este análisis. En primer término, la insistencia en esa fuerte matriz evaluadora que sella la escuela en sus sujetos, aún en una propuesta menos rígida como la citada; en segundo término, las reflexiones de Renzo y Agustina sobre la evaluación de sí mismos como educadores, una reflexión que se desprende de sus acciones, de pensar el espacio en que se produce la práctica de lectura –y escritura luego- y cómo ésta repercute en su formación docente. En tercer lugar, y volviendo sobre ese sello “evaluador” de las lecturas, la vergüenza de los “escritores” al momento de mostrar sus

producciones porque allí debe leerse “lo correcto”, lo que “esté bien”. Al mismo tiempo se produce una pugna al interior de esos espacios, una lucha por pertenecer, por apropiarse, esa lucha la gestan los talleristas y dan oportunidades de tensionar el campo de las lecturas con lo que los chicos dicen y producen, tensiones el campo de la lectura de literatura y desescolarizar mediante una práctica de taller, ofrece una experiencia estética desde un lugar no escolar, descontracturar la lectura de los textos, propiciar la experiencia estética como derecho, particularizar experiencias de lectura y escritura que la escuela intenta homogeneizar.

El desafío implica *descolonizar* el curriculum y las prácticas, y analizar las apropiaciones que hacen los sujetos lectores y escritores de los textos del canon, o de la cultura letrada.

Creemos que la construcción de conocimiento acerca de las prácticas se producen en estas instancias de escritura de nuestros alumnos: “(...) escribir supone un proceso sumamente enriquecedor. Porque escribo es que estoy avanzando un poco más acerca de mi conocimiento sobre la propia práctica; porque escribo es que estoy avanzando más acerca de mi conocimiento sobre la propia tarea de escritura de las prácticas. Se trata de la doble productividad de la escritura desde el punto de vista cognitivo.” (BOMBINI, de Alvarado y Cortés, 2001)” (p58)

Las madres cuidadoras y los practicantes

Como ya dijimos anteriormente, las madres cuidadoras son las que gestaron la organización Crecer Juntos a fines de la década del '90. En cada hogar centro hay una madre que desempeña el rol de encargada y dos ayudantes. Son ellas las encargadas de organizar el menú, elegir **el lema de la semana** con el que trabajarán todos los

hogares y de proponer actividades lúdicas y creativas para los chicos. Es una figura que no existe en las escuelas y que fue muy importante para nuestros practicantes: esa figura sería muy parecida al profesor que recibe los chicos en su práctica, el que conoce el grupo, el profesor del curso. Muchos grupos de talleristas señalaron sus intervenciones, participaciones y consejos como vitales y decisivos para el desarrollo de sus prácticas. Una figura que habla desde un conocimiento absoluto de sus sujetos, niños que asisten a diario los Hogares. Inclusive, ella fueron las que hicieron apreciaciones sobre las propuestas de los practicantes, haciendo hincapié en lo que cada grupo necesitaba, incluso compartiendo con los talleristas su conocimiento acerca de los gustos de los chicos, la importancia de los relatos orales y las demandas de uso de la biblioteca de la sede con los chicos.

“Como todos los vínculos desde que comencé las prácticas en el hogar Arco iris fueron dándose paulatinamente. Con las Madres Cuidadoras tuve más tiempo de relacionarme que con los responsables de la ONG; en consecuencia los lazos fueron muchos más íntimos. Conocí sus vidas, sus problemáticas, la dura tarea de llevar el hogar adelante en conjunto con sus familias particulares. Siempre fueron afectuosas, sumamente activas y colaboradoras. Se ocupaban durante nuestras prácticas de la cocina, desayuno y almuerzo, pero además disfrutaban de las actividades, de los progresos y juegos de los niños, a los cuales nunca perdían de vista. (...) Disfrutaron mucho del momento en que les entregamos el cancionero, que fue realizado en base a las canciones cantadas y representadas por los niños, letra y fotos de ellos, los vieron y sintieron protagonistas, estaban felices y orgullosas. De parte de los responsables de la ONG, desde el inicio, hubo contención, información, colaboración y estímulo constante. (...) Siempre nos recalcan que vinculemos los objetivos del hogar a los nuestros, en lo concerniente a nues-

tra formación pedagógica, que construyéramos puentes entre ellos; muchas veces nos proporcionaron material sobre Educación Popular. “Autorregistro Laura A.

Impacto de la subjetividad de nuestros practicantes

¿Cuál es la modificación profunda que se produce en estas prácticas/experiencias? Pues esa invitación a resignificar prácticas desde una configuración diferente del lugar del docente; pensamos y proponemos una experiencia de educación popular en estos espacios formativos representan esa grieta en el sistema que debe permanecer siempre como fisura o resquicio (en todo quiebre o hendidura existe la posibilidad de que pueda entrar algo) y, además, esa condición de ruptura, de molde que se quiebra que debe ser la pregunta constante, la obligada mirada hacia la propia práctica que no pone en cuestión ni los textos escolares en su gran mayoría, ni los sujetos lectores, ni las prácticas docentes escolarizadas.

Con respecto a esta cuestión, creemos que lo más significativo está en las voces de los practicantes, los protagonistas. Ponemos a disposición tres de los que más significativos resultaron para nosotros.

“Creemos que desde el primer encuentro fuimos evolucionando como grupo endógenamente (los talleristas) y exógenamente (todos juntos: talleristas, chicos y madres). Sentir que en cada despedida los chicos quedan pidiéndonos más tiempo dedicado a ellos, nos demuestra que hemos superado la relación verticalista para ingresar en el ámbito de una mediación entre pares, de la cual ambas partes resultamos favorecidas y produciendo un aprendizaje colectivo, una apropiación de conocimiento que poco (o nada) tiene que ver con la propuesta academicista o áulica.

(...) También creemos que el objetivo de revalorizar su palabra-pensamiento está siendo satisfecha (al menos en el ámbito del taller), ya que en

un comienzo muchos de ellos no se animaban a hablar abiertamente o a exponer sus ideas, y luego de las actividades realizadas percibimos de qué manera no sólo lo externalizan para nosotros, sino para todos, cosa que no se daba antes (Informe de José, Paz, Florencia y Jenette)”.

“Haciendo un sondeo general de lo que fue nuestra reciente experiencia en el hogar Arcoíris, debemos decir, en primer lugar que fue profundamente transformadora. Nos vamos con la sensación de haber aprendido más de lo que hemos enseñado. Descubrimos que la acción de enseñar está precedida y atravesada por la acción de aprender, no sólo de los docentes, que nos guían en el camino, sino de nuestros niños. Descubrimos, también, que el lugar perfecto para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es aquel en el que cada grieta, cada ausencia, cada falencia es cubierta con magia, con creatividad, con afecto sincero, con sonrisas; es aquel que se siente propio y de los otros, un espacio para todos, para las diferencias, un espacio de encuentro afectivo, que estimule en cada participante su confianza, su sociabilidad, su creatividad.

Apenas finalizada nuestra práctica con los niños, a la espera de los encuentros con las madres, podemos decir que todo se dio en una especie de retroalimentación mutua. Nos preguntamos, en realidad, si posible enseñar sin que ésta exista.

De encuentro en encuentro, junto a los niños, fuimos estableciendo modos de entendernos, de interpretarnos. Al finalizar cada encuentro, ellos mismos parecían susurrarnos, por sus miradas, sus ánimos, sus inquietudes, aquellas actividades a realizar en el próximo. Con cada despertar suyo a la lectura, al juego, al baile, al canto, a la creatividad, incluso al teatro, despertamos junto a ellos. Despertó algo nuevo en cada uno de nosotros, algo que la propia experiencia fue inscribiendo en nuestra subjetividad para siempre (Laura Z, Informe de Prácticas).

Aprendí que la Educación Popular debe, sin dudas, ocupar un lugar relevante en nuestra formación como docentes. Un profesor debe estar preparado y predispuesto positivamente para enseñar en cualquier lugar, a quien lo necesite y bajo cualquier circunstancia. Aprendí que la mejor pedagogía es la de la Ternura, no puede impartirse ningún conocimiento antes de construir un lazo de confianza y afecto entre quien enseña y quien aprende, roles que en la práctica se dinamizan e intercambian continuamente. Aprendí el valor del trabajo en grupo sumamente enriquecedor y vitalizante, grupo de compañeros de la carrera y de otras disciplinas, grupo de mamis activas y siempre predispuestas a orientarnos, grupo de directivos de Crecer brindándonos material, pautas, abriéndonos sus puertas y dándonos su confianza, grupo de niños transformadores, que literalmente pintaron de colores mi vocación y mi alma. Aprendí con ellos estimulación temprana, el mundo de las bebetecas, fascinante, baile, teatro, canto, manualidades, a modular mi voz, descubrí sus distintos tonos, para acunar, para hacerlos reír, para divertirlos, para estimularlos, para consolarlos, para brindarles mi afecto. Aprendí sobre todo que nunca, afortunadamente uno termina de formarse como docente, es una tarea de tiempos completo, sumamente gratificante. (Autorregistro Laura A.).

“Esta experiencia “significó la posibilidad de conocer al Otro, de darle una dimensión verdadera, importante, no sólo en mi vida como persona sino como estudiante y futura profesora. Significó también un quiebre epistemológico, en donde pude comprobar que la desigualdad dejó de ser un concepto puramente abstracto para convertirse en algo real, concreto. Pude dimensionarlo, pude palparlo, escucharlo, mirarlo. Estos talleres, de alguna forma, me han hecho volver a creer en la política y la educación como herramientas genuinas y efectivas de cambio. Aprendí que nuestro compromiso como intelectuales o profesores es muy grande y que debemos luchar por la inclusión de esos chicos que históricamente han sido marginados, degradados, expulsados de la ciudadanía. Aprendí que sí se puede, que sí podemos

devolver la dignidad a esos chicos, a esos barrios. Desde nuestra esfera de acción, ya empezando por alterar los procesos de violencia simbólica en las prácticas culturales, legitimando sus propias lecturas, sus propias producciones, generando espacios de contra hegemonía, nunca olvidando la ternura, el respeto, el cariño como recuperación de la voz y la palabra (Autorregistro Agustina).

Conclusiones

Consideramos que las voces de nuestros practicantes residentes, dan cuenta de lo valioso y enriquecedor de esta experiencia. Dentro de la formación docente inicial, consideramos un área de vacancia este tipo de prácticas sociocomunitarias que aquí se presentan; pensamos que la difusión/socialización de estas experiencias puede incidir en la construcción de políticas de formación docente universitaria que contemple al egresado/docente del Profesorado en Letras como un mediador sociocultural, capacitado para diseñar o proponer prácticas de enseñanza en diversos contextos.

El trabajo de la Asociación Crecer Juntos nos permitió conocer y compartir prácticas sociocomunitarias con un grupo de autogestión que decidió asumir el protagonismo de su propia educación utilizando estrategias propias de la educación popular. Estas valientes mujeres fueron construyendo su identidad desde una concepción de educación que construye sus prácticas desde la oposición y resistencia a un sistema que los excluía sistemáticamente. Y desde la cátedra, nos sumamos con nuestros practicantes a esta propuesta de educación popular con los talleres de lectura y escritura que consideramos imprescindibles en la formación de un profesor/mediador sociocultural. Las voces de nuestros practicantes dan

cuentan de lo valiosa y movilizadora que resultó esta experiencia para todos nosotros. Podemos decir con Neruda, que después de transitar los talleres en los hogares de Crecer Juntos, “*nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos*”.-

Bibliografía Consultada

- Amado, E. *La formación del practicante, ¿una tarea de héroe?*, artículo. 1° Congreso Nacional de Formación de Profesores, Santa Fe, Argentina, 1996.
- Bombini, G. (Coord.) y otros (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Ed. El Hacedor, Buenos Aires, Argentina.
- Cendales L. *La Metodología de la sistematización: una construcción colectiva*, Rev. Aportes # 57, Bogotá 2004.
- Creceer Juntos: página de la organización: www.creecerjuntos.org.ar
- De Certeau, M. (2000) “Leer, una cacería furtiva” en *La invención de lo cotidiano.1 Artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. 1994 “Comunidades de lectores” en *El orden de los libros*. Gedisa, Barcelona.
- Chartier, R 2000 *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa, Barcelona.
- Ghiso, A. *La sistematización en contextos formativos universitarios*. En: *Revista Internacional Magisterio*, No.33, junio-julio. Bogotá. 2008. Páginas
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Petit M. (2000) *La lectura los espacios públicos* México. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía Marco R. (2009) “Educación popular, hoy” Ponencia a Encuentro Latinoamericano de Experiencias de Formación Popular. Medellín, 23-25 de julio de 2009.

Las propuestas didácticas en el nivel primario: un análisis de la práctica en la residencia, qué se enseña y para qué

Daniela Antista
antista.daniela@gmail.com
IFDC Bariloche
Bariloche. Argentina

Resumen

Después de cinco años de práctica en la formación de formadores (IFDC-Bariloche), este trabajo se encuadra en el análisis de la práctica de los residentes a partir de los registros de clases tomados en las observaciones realizadas en el cursado.

Del conjunto de clases observadas en el año 2013, se selecciona una para el análisis con el objetivo de presentar una metodología que permita la reflexión sobre el trabajo realizado, indagar qué se quiere enseñar y para qué. En este sentido, se realiza un relevamiento de las consignas utilizadas en el marco del desarrollo de la clase lo cual muestra una secuenciación de actividades orientadas a uno o varios fines. La propuesta didáctica desde el género textual es la que los alumnos llevan al aula, así las actividades estarían orientadas a la enseñanza de distintas nociones lingüísticas, textuales o literarias definidas para esa clase en particular.

Desde el marco teórico del ISD que concibe los procesos de formación como determinantes en el desarrollo de las personas (Bronckart 2007) y con el aporte que proviene de la psicología del desarrollo, se analiza la práctica docente desde la teoría de la actividad (Leontiev,1983) que permite enfocar las consignas realizadas en las

clases en su doble articulación como interacciones con el lenguaje y como tareas que buscan alcanzar una meta.

En tanto trabajo efectivamente realizado en el aula, el relevamiento de consignas permite diferenciar la actividad, la tarea, y el objeto de enseñanza así como las metas o finalidades de la enseñanza. Las actividades de lectura y escritura proponen acciones para llegar a esas metas que conducen a profundizar el proceso de desarrollo de las capacidades intelectuales (Riestra, 2008).

Enmarcado en la propuesta que realizara Bronckart para el análisis del trabajo docente, establecer relaciones entre la teoría y las propuestas abre la posibilidad de encontrar más sentido a este trabajo. Las interpretaciones realizadas aportan a la reelaboración de las prácticas de alumnos residentes en el proceso final de la formación.

Palabras claves: Formación inicial -residencia-reflexión de la práctica

Introducción

En los Institutos de Formación inicial, el campo de la práctica y la residencia, resulta el lugar donde efectivamente los estudiantes demuestran su saber hacer y ejercen el rol docente. Es también el campo donde el análisis de la práctica es un procedimiento pedido y reiterado por los profesores durante todo el cursado del período de Residencia. Los profesores esperan, por su lado, que los futuros docentes pongan en práctica los modelos adquiridos en la formación.

Después de seis años de trabajo en la residencia en el IFDC de Bariloche, debo decir que se producen conflictos en este proceso de transmisión de saberes ya que no es lineal en absoluto.

El presente trabajo enfoca el análisis de la práctica en el período de residencia por considerarlo parte final del proceso de formación donde efectivamente el alumno da cuenta de lo adquirido y de su eficiencia en el rol. Como profesores del nivel superior sostenemos que la propuesta de análisis y reflexión de la práctica docente implica el conocer y tomar conciencia de lo que se hace en el aula con las palabras ya que desde el lugar de formadores de futuras generaciones somos responsables de las decisiones tomadas en ese ámbito.

En el marco del ISD, las didácticas de las disciplinas forman parte del amplio campo de las ciencias humanas y sociales, en esta perspectiva, los procesos de mediación formativa son elementos determinantes de la construcción y funcionamiento psicológico en general, no sólo de la construcción de conocimientos formales, sino de la construcción de las personas con el conjunto de sus dimensiones psicológicas, emocionales, afectivas, sociales, etc. (Riestra, 2002)

Desde este encuadre se propone una metodología de trabajo a los estudiantes que constituya para ellos una herramienta con la cual observar y analizar lo realizado en clase y medir los efectos de la propuesta en las producciones que los alumnos realizan.

La metodología de análisis del trabajo docente planteada por Bronckart (2007) constituye un marco para la propuesta ya que la posibilidad de transformación del trabajo radica en la conciencia de las acciones realizadas. La didáctica como campo disciplinar ha decidido enfocar seriamente el trabajo de los enseñantes en clase es decir la “realidad del trabajo docente” según palabras del autor.

“Estudiar los procesos realizados por los alumnos es indispensable pero es preciso comprender cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos a los docentes para lograr la especificidad

de su oficio: la gestión de una situación de clase y el desarrollo de una lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y las características de los alumnos”

El trabajo metodológico propuesto implica, en primer lugar, un relevamiento de las consignas de la clase y de la progresión de la tarea en el desarrollo de la misma. En segundo lugar, un análisis de las consignas a partir de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983) que permite diferenciar distintos aspectos de la acción didáctica. Por último, la interpretación posterior delimita posibles intervenciones en la mediación formativa que modifiquen los efectos producidos.

Marco teórico

Dentro de las actividades humanas, el lenguaje constituye una actividad comunicativa que posibilita el actuar comunicativo a partir del uso de una herramienta que es la lengua. Dicha actividad considerada como un hacer con el lenguaje produce textos que se realizan en una lengua determinada que implica un saber adquirido. (Riestra, 2008)

Por lo tanto el uso de la lengua en tanto práctica comunicativa es un saber hacer con el lenguaje.

La enseñanza de la lengua, en este sentido, se orienta hacia las capacidades discursivas textuales que operan en diferentes situaciones comunicativas (Bronckart, 2007)

Como actividad fundada en la interacción verbal, la lengua se convierte en herramienta que media las relaciones humanas y configura el conocimiento transmitido. Los procesos de formación, basados en dicha interacción y en la transmisión adquieren una importancia fundamental en el desarrollo y configuran la

personalidad. Por lo tanto, el uso de las palabras en las situaciones de enseñanza se redimensiona y constituye un aspecto interesante para el análisis en el campo de la didáctica de la lengua.

En este campo, la situación didáctica se complejiza más que en otras disciplinas, el instrumento es a la vez objeto de conocimiento. Se trataría de llegar a conocer y dominar la lengua desde las mismas prácticas discursivas que realizamos. Bronckart (2007), en el análisis del proceso de transposición didáctica, denomina prácticas sociales de referencia justamente a un punto de partida de quien enseña para empezar a analizar el proceso de transmisión del conocimiento disciplinar.

La teoría de los géneros textuales desarrollada en el ISD define estas prácticas como “producciones de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente cristalizadas o estabilizadas por el uso. Estas elecciones devienen del trabajo realizado por las formaciones socioverbales para que los textos se adapten a las actividades que comentan, a un medio comunicativo dado y sean eficaces.”(Bronckart, 2007)

Desde esta concepción del lenguaje y las lenguas como objetos instrumentos mediadores pensamos las situaciones de enseñanza como prácticas discursivas a enfocar para reflexionar sobre los procedimientos utilizados en el aula para la apropiación del conocimiento.

En el plano específico de la didáctica de la lengua, la clase se presenta como género textual a modo de herramienta para indagar en los procesos formativos y en el rol docente.

Como lo hemos señalado (Riestra, 2008) “ las clases combinan las modalidades oral y escrita en la composición secuencial de género textual dialogado, con segmentos instruccionales y explicativos.. ”

Podemos comprender en el transcurso de la investigación didáctica la relevancia que adquieren estos segmentos textuales. Permiten diferenciar contenidos, tareas implicadas, actividades, finalidades o metas y la articulación entre estos aspectos.

Como segmentos que construyen la interacción en clase a modo de eslabones dialógicos entre enseñantes y alumnos en los procesos de aprendizaje de estos últimos, pueden definirse por “su carácter de **textos de prefiguración del accionar en la realización de otras personas.**” (Riestra, 2008)

Así las consignas a su vez, como enunciados instructivos con una función comunicativa y cognitiva poseen una función semiótica, se consideran textos posibles de analizar como mediadores del conocimiento (Riestra, 2008). Las interacciones verbales desarrolladas a lo largo de la clase a partir de las consignas denotan los modos de acción sobre las acciones mentales de los alumnos para lograr una producción determinada.

“la consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, constituye, desde la perspectiva de alumno, el espacio del problema a resolver y, a la vez, el trayecto de elaboración mental que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; este andamio lo ayudará a construir, además, **las diferentes explicaciones** que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales.” (Riestra, 2010)

En este sentido, cada uno de las consignas enunciadas en la clase orienta a una tarea instrumental que produce una reorganización conceptual y pone en juego operaciones intelectuales o demanda la reproducción de conceptos conocidos donde opera la repetición o la memoria.

En este marco epistemológico, se prioriza la construcción y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos a través de sucesivas conceptualizaciones. Para completar este marco, se plantea la siguiente pregunta ¿Cuál es el aporte de la teoría de la actividad al análisis de la práctica en la formación?

Los alumnos residentes realizan sus prácticas y son observados por profesores a través de registros etnográficos que los alumnos reciben una vez finalizada la práctica. La posibilidad de volver sobre la clase y analizar las tareas propuestas, las interacciones realizadas a partir de ellas y luego los efectos de esas tareas en las producciones de los niños, les permite reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo con las palabras en el aula.

La didáctica puesta en juego es un campo interdisciplinar donde confluyen la psicología del desarrollo y la lingüística, es éste un objetivo específico que mantenemos a lo largo de la formación y que en la etapa final de la residencia debería mantenerse como eje de articulación teórico práctico desde donde observar los resultados de la práctica.

Desde los aportes de la psicología de Vygostki (1932) y su estudio de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, la función del lenguaje adquiere importancia fundamental en el desarrollo de los seres humanos. Desde el punto de vista ontogénético, introduce la historicidad en la formación del psiquismo humano como resulta-

do de la apropiación por parte del hombre de los productos de la cultura humana en interacción con sus semejantes. El lenguaje se convierte en la herramienta semiótica mediadora en este proceso. Así la actividad primera es social (interpsicológica) y la interacción es previa a toda posibilidad de operación mental. El lenguaje se manifiesta como interacción social previa que posibilita las funciones psíquicas más complejas. Las actividades realizadas en las clases operan en la puesta en marcha de funciones inter-psíquicas e intra-psíquicas.

Leontiev (1983) retoma y continúa el programa desarrollado por Vygostki y observa la formación de operaciones intelectuales en los niños a partir de la teoría de la actividad.

El concepto de actividad de Leontiev está ligado al concepto del trabajo humano, como una actividad que posibilita el progreso y la evolución intelectual, vinculado a la producción concreta, al trabajo objetual con cosas, posible de ser visto y manipulado. El trabajo implica el uso de herramientas y la producción de una actividad colectiva, de esta manera las producciones verbales en este caso trabajan con objetos mentales y constituyen parte de un trabajo que se inicia en lo colectivo, se elabora en la individualidad y vuelve a formar parte del constructo social.

La actividad es un trabajo colectivo que como personas inmersas en una estructura social, realizamos. Ella se lleva a cabo a partir de acciones individuales que buscan un logro, resultado de un trabajo conjunto. Las acciones responden a una división de la tarea conjunta y adquieren sentido en tanto logran la producción final. Las acciones son llamadas por Leontiev (1983) operaciones.

“Estas diversas operaciones que absorben todo el contenido de la

actividad del individuo se transforman para él en acciones independientes aunque continúen siendo uno solo de los eslabones que constituyen el proceso global del trabajo colectivo”

La acción individual tiene sentido en tanto quien la realiza puede reflejar en su conciencia la relación entre ella y el producto final, en caso contrario la acción es imposible. En el contexto de una clase, la serie de acciones llevadas a cabo deberían tener sentido para poder realizarse y hacer conciente la necesidad de cumplirlas. La acción es “orientadora” afirma Leontiev, en tanto unidad fundamental del psiquismo humano, otorga conciencia del sentido y del fin al que se dirige la actividad.

Las operaciones intelectuales como acciones que se automatizan conforman el psiquismo y hacen posible la conciencia. En referencia a la formación de operaciones intelectuales en los niños, se diferencian las acciones interiores y las exteriores. Cuando se definen operaciones intelectuales se trata de acciones interiores a diferencia de las acciones exteriores más sencillas como la manipulación de objetos que puede ser reproducida o imitada.

Las acciones interiores requieren de un proceso de apropiación, según el autor, que se inicia con la exteriorización previa. Cualquier acción interiorizada requiere una acción exterior desarrollada para lograr ser conciente y automatizarse. Al retornar al contexto del aula, es importante observar cómo se interviene en la formación de funciones intelectuales que no pueden visualizarse si no a través de las producciones y cómo se exteriorizan esas acciones primero a partir del lenguaje verbal. Este proceso complejo de conformación del psiquismo obliga a observar y reflexionar sobre el sentido de las acciones propuestas en el aula, el qué y el para qué, e indagar acerca

de las interacciones verbales como muestras de los procedimientos llevados a cabo para enseñar el objeto lengua.

En este sentido, la teoría de la actividad funciona como aporte metodológico al análisis de la práctica.

Metodología propuesta

En primer lugar, los alumnos residentes realizan una planificación luego de que el maestro a cargo del grado elige un tema para la práctica del estudiante. La secuencia didáctica que elaboran parte de los géneros textuales, elegidos previamente entre el maestro y el residente.

Una vez hecho el registro etnográfico, los estudiantes lo reciben y el paso siguiente es el análisis. ¿Qué analizar en una clase?

Actualmente en el campo de la práctica se utilizan en el análisis de clases diversos saberes provenientes de disciplinas distintas, que enfocan varios aspectos a la vez y concluyen en apreciaciones.

Es por ello que el planteo de una metodología fija una unidad de análisis observada desde uno o varios niveles y logra llegar a diferenciar categorías teóricas con el aporte de un marco determinado. En este caso, será la consigna la unidad mencionada como un espacio de interacción discursiva que implica un plan determinado de acciones mentales que permite diferenciar actividades y acciones con sus metas. A la vez, es un instrumento de enseñanza mediador para la realización de la tarea (Riestra, 2008) y por lo tanto organiza las operaciones que los alumnos deben hacer propiciando una reproducción o una conceptualización nueva.

La clase elegida para el análisis se desarrolló en un sexto grado de una escuela pública en junio de 2013 en la etapa de práctica graduada de la estudiante residente. El registro se realizó en forma

etnográfica. La propuesta didáctica fue elaborada a partir del género propaganda institucional como parte de una campaña para la protección del medio ambiente

Para realizar el análisis de la clase diferenciamos tres momentos:

- en primer término, el relevamiento de los fragmentos de clase donde se enuncian las consignas
- en segundo lugar, el recorte y el análisis de los enunciados que se manifiestan como consignas o tareas a realizar
- finalmente los efectos que producen las consignas a partir de las interacciones verbales que se producen en la clase y en la producción de la actividad final.

El análisis de los enunciados se hará desde la teoría de la actividad para diferenciar la tarea de las acciones que permiten realizarla y las metas propuestas en cada acción para lograr la producción final

A su vez los efectos producidos señalan lo que los alumnos han podido comprender y realizar a través de las acciones propuestas y los operaciones intelectuales puestas en juego para lograr la tarea. En este sentido la dimensión dialógica de las consignas nos deja ver la interacción en la clase. En el transcurso de ésta, a partir del relato interactivo es posible observar las explicaciones, los razonamientos utilizados y los efectos producidos en los alumnos en sus producciones textuales.

1. Relevamiento de fragmentos

R: A ver quién quiere contarle a Daniela ¿qué estamos trabajando ?

A: De los folletos

R: Dale, Nico a ver

A: *Estamos viendo lo de los folletos... y... también de los verbos.*

R: *Y ahora con qué empezamos ?*

A: *Con los modos*

R: *con los modos qué ?*

A: *EH... indicativo*

R: *verbales no ? A ver cuáles eran?*

A: *Indicativo, A: subjuntivo... imperativo (Contestan varios)*

En el primer fragmento se inicia la clase con una tarea que indica contar o recordar una serie de acciones realizadas en torno al texto trabajado y a nociones gramaticales vinculadas. Dado que esta actividad llevó diez minutos de la clase con una interacción importante entre docente y alumnos se registra como consigna que indica una tarea y así está enunciada.

D: bien, lo que hice yo fue transcribir el texto sí ? el que le acabo de dictar a ustedes para que empecemos a trabajar sobre los verbos lo que ustedes empezaron a trabajar con el profe SOBRE la conjugación los verbos , los modos, los tiempos verbales. Entonces ahora la idea es, esto yo ya se los expliqué pero lo vuelvo a retomar ya que tuvimos recreo. La idea es que con el compañero de al lado trabajen primero cuáles son los verbos qué reconocen que los subrayen con un color en los textos y después que reconozcan cuáles son los modos .. dijimos cuáles eran los tres modos ?

D::Entonces van a reconocer en ese texto qué modo se emplea y luego van, en relación a las preguntas, van a colocar.. el correcto lo van a dejar y el incorrecto lo van a tachar bien Una vez que tengan finalizada esta actividad van a pasar a la actividad tres porque yo les dije que la íbamos a hacer una vez que la mayoría haya terminado la act, 1y 2.

En el segundo fragmento se puede observar y recortar claramente una consigna de trabajo que señala una serie de acciones a realizar. El texto usado y mencionado por la docente es un fragmento del folleto trabajado en clase y corresponde a las instrucciones para realizar un compost.

La docente aclara cada una de las acciones consecutivas y afirma que solo podrán hacer la última acción una vez que hayan terminado las anteriores

Más adelante, en otro fragmento de la clase, una nueva consigna completa la última acción.

D: vamos a la tercera, la tercera tiene relación con la consigna dos, ustedes tacharon la opción incorrecta ahora ustedes.. (escribe en el pizarrón la consigna)

Van a escribir el texto, en el modo contrario al que está escrito ..acá le aclaro cuáles son ... indicativo o imperativo según corresponda bien esa es la tercera actividad que tienen que hacer

2. Análisis de consignas

En tanto la actividad constituye una tarea para el alumno por el cual se logra un texto o una meta determinada, en un segundo momento, el análisis desde la teoría de la actividad permite distinguir en las consignas

- a) una actividad general:
- b) una serie de acciones en orden que posibilitan la tarea
- c) una meta, finalidad u objetivo
- d) operaciones que se ponen en juego para realizar las acciones

Al retomar cada una de las consignas, se obtienen el siguientes cuadros

1)

Actividad	Contar lo realizado
Acciones	(preguntas del docente orientan el relato y la serie de acciones)
Objetivos o metas	Recordar y relacionar lo realizado hasta ese momento con la tarea de la clase actual
Operaciones	Secuenciar un proceso, rearmar o reconstruir

En esta primer tarea, se observan una cantidad de preguntas didácticas que a modo de acciones sucesivas intentan que los alumnos reconstruyan un trabajo realizado. La consigna, en este caso plantea una sola actividad y las interacciones dialógicas posteriores a ella revelan cómo llevan a cabo la tarea los alumnos.

2)

Actividad	Leer el fragmento del texto y buscar los verbos
Acciones	Reconocer los verbos, subrayar, reconocer los modos, colocar el correcto y tachar el incorrecto
Objetivos o metas	Buscar los verbos y reconocer los modos en el fragmento del texto
Operaciones	Aplicar nociones gramaticales

3)

Actividad	Escribir el texto en el modo contrario al que está escrito
Acciones	Relacionar con la consigna dos, tachar la opción incorrecta y escribir en el modo contrario
Objetivos o metas	Transformar el texto escrito realizando una transformación gramatical
Operaciones	Relacionar personas gramaticales, flexiones y modos verbales

En el segundo y tercer caso, las consignas plantean una serie de acciones a realizar, en el primer caso la consigna dos tiene una meta definida, en el tercer caso la consigna plantea transformar un texto escrito

Interpretaciones

Las acciones realizadas ponen en juego una serie de operaciones intelectuales que parecieran complejizarse hasta llegar a la actividad final desde una reconstrucción hasta una transformación del texto que implica establecer relaciones gramaticales.

Según las operaciones realizadas, interiorizar una acción significa una apropiación que podría lograrse a partir de una exteriorización previa, pensamiento verbal que permite la reflexión metalingüística. Según las operaciones puestas en juego en las dos primeras consignas, las contestaciones de los alumnos muestran que recuerdan una categoría (VERBO y MODOS) y la buscan en el texto

Según la meta o finalidad, el objetivo en tanto producto (texto) se dispersa a lo largo de la clase ya que hay metas anteriores a la producción escrita difíciles de relacionar con la escritura final. Además la última acción se enuncia al final de la clase, por ello la producción escrita como meta final está desvinculada de las acciones previas. Se propone hacerla luego en una próxima clase

La reflexión metalingüística como pensamiento verbal exteriorizado se produce en un momento de la clase, al resolver las primeras dos acciones. Ante la búsqueda y el reconocimiento de las formas verbales, los alumnos manifiestan dudas en cuanto a aquellas formas no expresados en modo imperativo las cuales efectivamente muchos no reconocen como verbos.

En una clase posterior, se retoma la actividad de escritura, la interacción entre docente y alumnos muestra la necesidad de reflexionar sobre los verbos y las personas gramaticales como condición para cambiar los modos.

3. Efectos

En un tercer momento y relacionado con el punto anterior se analizan los efectos que esas acciones tienen en los alumnos. Los efectos pueden analizarse a través de:

- las interacciones verbales que producen las consignas en la clase
- las producciones posteriores de los alumnos.

En este caso particular, al tratarse de una sola clase donde no hay producción escrita porque no se realizó, se observarán las interacciones verbales posteriores a la consigna.

Luego de la primera consigna, habíamos observado que las acciones fueron inducidas por la docente a partir de preguntas Tanto preguntas como repuestas reconstruían el relato de lo realizado a partir del cual se observaban los conceptos enseñados.

Ejemplo

R: Bien eso ustedes ya lo habían trabajado. Lo que estamos haciendo ahora es a partir del folleto que yo les dí la clase pasada sobre la Junta vecinal Recuerdan? Qué estuvimos viendo de ese folleto ? Qué información sacamos a ver ?

R: Cuándo se creo.. La podríamos extraer esa información del folleto ...sí cuándo a ver ?

Se había planteado anteriormente que las preguntas realizadas por la docente operan como una serie de acciones para reconstruir el trabajo realizado y construyen el relato interactivo.

En cuanto a la segunda consigna, los alumnos resuelven lo solicitado rápidamente pero la interacción revela lo siguiente:

- no identifican formas verbales en otros modos que no sea el Imperativo
- las preguntas manifiestan duda en cuanto a otros verbos presentes en el texto, en otros modos y personas gramaticales

Ejemplo:

D: Bien, bien cuál era la primer actividad ? Diganmelo, no me lo lean

A: los verbos, marcar con un color los verbos

D: Clara querés pasar los va a marcar y ustedes la van acompañando

A: armá, seguí

A: despide también ?

D: ahora vemos

A: trae, agregá, regá, tapá

D: los verbos ya los marcaron

A: seño... despide ?

D: ahora vamos a trabajar con eso y hablamos de eso...

La pregunta que hacemos entonces como parte de la revisión de la tarea, es si hubiera sido posible intervenir, tomando esas dudas de los alumnos y legitimando esas formas verbales o cómo se podría reformular la consigna para que logren identificarlas

Luego de formular la última consigna se produce el fin de la clase, pero al momento de escribir y realizar la transformación pedida nuevamente la interacción revela la dificultad para identificar los verbos a modificar.

D: para ser indicativo cómo tendría que ser ese verbo .. ahí le estoy dando una orden...

lo reemplazamos al modo indicativo

A: para ello sigo las instrucciones

A: ello seguimos ...

D. en cambio si yo digo para ello sigo las instrucciones verbo conjugado en primera persona

D vos reemplazás acá el seguí con el sigo ...

A: no despide olor

D: este queda igual Nacho ?

D A qué se refiere ?

A: al ..

D: bien no lo tengo que cambiar porque no se está refiriendo al yo, es el recipiente

por que no lo marcaron si yo dije que marquen los verbos ?

Es importante remarcar que hay una serie de conceptos usados en las consignas por el residente en forma imprecisa que han sido señalados ya que ello contribuye a una interpretación errónea: incorrecto no significa contrario, la opción incorrecta no implica un contrario, impe-

rativo no se opone a indicativo. El ejercicio de volver a reescribir las consignas es parte del análisis de los efectos producidos

Consideraciones finales. Revisión de la práctica

Según lo analizado, en esta clase, se produce un reconocimiento de nociones gramaticales para lograr una conceptualización de dichas formas. Cuando la tarea se complejiza en la producción escrita se evidencia un obstáculo en el uso de esas categorías.

La producción escrita final está desvinculada de las tareas anteriores a pesar de que ha tratado de vincularse a la lectura de las instrucciones del fragmento.

De esta manera, una serie de preguntas finales ayudan a revisar las tareas planteadas y el recorrido mental propuesto para lograr la producción final

Si la transformación gramatical en la producción del texto escrito era la finalidad planificada, ¿la falta de producción escrita en la clase podría ser el motivo de que esta tarea se desvinculara de las anteriores ?

¿ La reescritura de las consignas, aportaría a lograr el efecto esperado?

¿La lectura de un fragmento del texto ayuda a vincular el sentido con la actividad metalingüística o deberíamos volver al texto completo ?

¿Fueron adecuadas las operaciones mentales puestas en juego para interiorizar las formas verbales ?

Así, las consignas pueden convertirse en operadores eficientes, "*disparadores de enunciados propios de los alumnos*"(Riestra, 2008) o en una repetición formal de respuestas sin pensamiento propio. Como

herramienta de planificación nos invita a reflexionar el sentido de la propuesta, no se trata de prescribir, aplicar o desarrollar competencias abstractas sino que lo importante es la actividad del lenguaje, el proceso del pensar la lengua para el desarrollo de habilidades discursivas concretas

Para concluir, el trabajo de análisis debería ser cruzado con toda la propuesta presentada y el lugar que ocupa esta clase en la secuencia que tiene por producción final la elaboración de textos escritos.

En el recorrido de la secuencia es necesario precisar los objetos de enseñanza, al observar la clase una serie de objetos de enseñanza se evidencian a partir de las consignas como partes de un proceso.

En esta caso aparecen las formas verbales, personas gramaticales y modos verbales.

El estudio de las consignas resulta una metodología que nos llevará a otorgar nuevos sentidos a la tarea cuyos destinatarios son los alumnos reales conjugados con los planificados o deseados.

La metodología empleada en este trabajo se presenta como un modelo a seguir en el análisis de las prácticas con alumnos residentes a manera de una herramienta que los ayude a revisar la tarea propia y pueda ser incorporada como práctica en la investigación en proyectos posteriores de formación permanente.

Bibliografía

Bronckart, J-P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Leontiev, A. (1983) “Aparición de la conciencia humana” y “La trayectoria histórica en el estudio del psiquismo humano”, en *El desarrollo del psiquismo*. Buenos Aires: Akal
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico*. Buenos Aires. Revista Novedades Educativas 211 Julio 2008
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Riestra, D. (2002/ 2007) *Entrevista a J.-P. Bronckart*, Propuestas, CELA UNR.
- Vygotski, L. S. (1934/2004). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Apropiación de los espacios discursivos en la formación de Profesores de Español a distancia

A.Cruz Cabral

cruxcrucis@gmail.com

Consejo de Formación en Educación

Montevideo, Uruguay

Resumen

En Uruguay existe la posibilidad de cursar el Profesorado de Español en forma semipresencial. La formación disciplinar en lengua se obtiene en aulas virtuales con el complemento de tres encuentros presenciales en el año lectivo. Aunque el alumno tiene la posibilidad de comunicarse diariamente con sus pares y con sus docentes una de las problemáticas que se plantea con mayor énfasis es la “soledad” en el estudio. Las mismas personas que se sienten rodeadas de sus allegados mediante el uso de redes sociales se perciben aisladas, solas, en las aulas virtuales. En base a algunos trabajos de investigación sobre la interacción en las asignaturas a mi cargo, he comprobado que esta percepción se relaciona con la acreditación (el alumno es evaluado por su participación) y con una falta de apropiación de los espacios discursivos dentro del aula virtual. Para trabajar estos aspectos que, cabe señalarlo, no excluyen otras variables, es posible crear espacios de interacción informal donde los participantes tengan el control y, además de compartir cuestiones sociales, puedan expresarse sobre los contenidos sin ser evaluados. Del mismo modo, el intercambio de materiales de divulgación o noticias de interés docente con el tutor permite fortalecer el vínculo.

La apropiación de espacios informales (o semiformales) en el contexto virtual institucional no es inmediata y requiere un estímulo por parte del docente. No obstante, una vez lograda permite que el alumno gane confianza y comience a utilizar mejor los espacios de aprendizaje. El objetivo de esta comunicación es mostrar el trabajo realizado en este sentido con los alumnos del Profesorado de Español en modalidad semipresencial y los resultados obtenidos.

Palabras claves: Semipresencial, profesorado, lengua.

Introducción

La formación de Profesores de Español para Enseñanza Secundaria en Uruguay se ofrece en modalidad presencial y en modalidad semipresencial. En esta última la formación disciplinar se obtiene en aulas virtuales en plataforma Moodle. El trabajo a distancia se complementa con tres encuentros presenciales durante el año lectivo.

Aunque los alumnos pueden comunicarse diariamente con sus docentes y con sus pares, uno de los problemas o desventajas que suelen plantear es “el estudio solitario”. La percepción de “soledad” interfiere en el éxito de los alumnos ya que se atribuyen al aislamiento problemáticas de otro origen. Por ejemplo, he comprobado que la preparación y presentación de tareas ocurre hacia la finalización los plazos fijados. Si bien se reclama un mayor tiempo para la realización de actividades, los alumnos soslayan las asignaturas hasta las fechas de entrega obligatoria¹¹⁶. Esa falta de continuidad

¹¹⁶ “...pido por favor, si puede extender el plazo para realizar la actividad, estamos en período de visitas de didáctica, y con muchos trabajos.” (Curso B,

reduce significativamente o incluso anula la posibilidad de consultas al docente e intercambios entre pares durante la etapa de estudio personal incrementando la percepción de “soledad”.

En este contexto se hace necesario lograr una apropiación de los espacios dentro del aula y estimular la interacción para una comunicación fluida que brinde apoyo y seguridad a los estudiantes. En otros términos, se requiere involucrarlos en la comunicación dentro del aula sin el riesgo que supone la evaluación de sus intervenciones¹¹⁷.

El trabajo que he realizado consistió en trasladar una dinámica de interacción amigable, ya incorporada para el uso de redes sociales, al espacio virtual de aprendizaje. Para hacerlo creé el foro “Café Virtual”¹¹⁸, un espacio semiformal moderado por los alumnos. Los foros del tipo “Cafetería” son de enorme utilidad para lo que García Cabrero y sus coautores (2008: 8) denominan como “presencia social” de los alumnos. La “presencia social” en teoría “apoya la presencia cognitiva”¹¹⁹ y “hace la interacción en línea más disfrutable y, de esta manera, contribuye a la motivación y la diversión...”. Asimismo,

foro de consultas, tema 6, Participante 1); “...hace un par de días descargué el material para poder leerlo, estaba ocupado con parciales...” (Curso B, foro de consultas, tema 1, Participante 1); “Aún no he podido leer el material que nos propones. Estoy bastante complicada con los parciales...” (Curso B, foro de consultas, tema 10, Participante 1).

¹¹⁷ La participación en el aula y las correcciones permanecen expuestas, por lo que se asume un riesgo mayor. Es decir, para el alumno la oralidad del aula presencial resulta más amigable que la escritura que exige el espacio virtual.

¹¹⁸ En años lectivos anteriores a 2014 el foro “Café Virtual” se designó como “Cafetería”.

mo “...incluye las siguientes dimensiones: afecto, interacción y cohesión”. (Garrison et alt., 2000 apud García Cabrero et alt.: 2008, 8). En este caso se pretende utilizar la “presencia social”, es decir la capacidad de los alumnos de presentarse como individuos reales, con características personales que los identifican para estimular el apoyo entre pares durante el desarrollo de las actividades del curso y contrarrestar la percepción de la “soledad” en el estudio.

Los resultados de la implementación del “Café Virtual” han sido positivos. Se han evacuado dudas sobre las consignas y se han intercambiado de materiales e información de interés general (por ejemplo: anuncios de eventos). Asimismo se han compartido inquietudes o problemáticas personales recibiendo el apoyo y la contención requerida.

El estudio que aquí presento procura mostrar estos resultados a través de la presentación y análisis de algunos ejemplos. El corpus está constituido por los foros “Café Virtual” de tres asignaturas a mi cargo en el presente año lectivo (2014) que aparecen designadas como “Curso A”, Curso B” y “Curso C”. Los temas y las intervenciones fueron numerados a fin de identificar su ubicación protegiendo la identidad de los participantes. En los casos en que aparecen nombres propios o datos que pueden dar lugar a una identificación, se sustituye el texto por cinco letras iguales respetando la diferenciación entre mayúsculas y minúsculas. Con la misma finalidad se utiliza el masculino en todos los casos y los participantes se designaron como “Participante n” donde “n” es el lugar de la intervención dentro del tema. Los números (fechas,

¹¹⁹ “Presencia cognitiva: La presencia cognitiva es el grado en el cual los participantes son capaces de construir significados a través de comunicación sustantiva.” (García Cabrero et alt., 2008: 8).

salones, etc.) se sustituyen por secuencias de unos (ej.: 10/09/2014 se representaría como 11/11/2014).

Comunicación en el aula virtual

Los alumnos pueden comunicarse diariamente con sus pares y con sus docentes a través de las distintas vías que ofrecen las aulas virtuales (ej.: foros, mensajería instantánea). Sin embargo, una de las problemáticas que surge de manera recurrente y que tanto alumnos como voceros institucionales destacan es la “soledad” en el estudio¹²⁰:

“Hay que ser una persona muy sistemática. ¿Por qué? Porque *el alumno está solo*.” (Entrevista a la Encargada del Sector de Gestión de Profesorado Semipresencial, 15 de junio de 2008).¹²¹

“*Entre las desventajas está el hecho de estar solo*. Aunque dentro del foro de la asignatura específica, tengamos un tutor, *el ‘aprender’ se hace a solas...*” (Blog con participación abierta, 2010).¹²²

¹²⁰ Marcación en cursiva agregada.

¹²¹ Diario el País (2008) “Estudiantes sin boletera”. El País Digital: Montevideo. Disponible en: www.elpais.com.uy [26/09/2014]. La “Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente” es actualmente el “Consejo de Formación en Educación”.

¹²² Martínez, N. y otros (Contribuyentes) “Notas del Profesorado Semipresencial” (2010). Disponible en: <http://notasdelprofesorado.blogspot.com/> [26/09/2014]. Blog con participación abierta, sin atribución de autoría individual.

A la infraestructura existente en el aula se agrega que, como individuos habituados al uso de redes sociales, los alumnos poseen los elementos necesarios para interactuar sin copresencia.

En base a lo anterior se plantea la pregunta ¿por qué no se utilizan las vías de comunicación del aula virtual y las competencias adquiridas para la interacción a distancia como apoyo para el aprendizaje? Algunos estudios acerca de la comunicación en los cursos a mi cargo (Cruz, 2011, “Estudios terciarios...”), me han permitido corroborar que esta percepción se vincula con la acreditación ya que la participación incide en la calificación. También comprobé una falta de apropiación de los espacios de intercambio dentro del aula virtual (Cruz, 2011, “Inadecuación...”). Los alumnos pocas veces recurrían al docente y casi nunca a sus pares para evacuar dudas, lo que conducía a errores que podían evitarse con una atención oportuna.

Ante esto se planteó la construcción de un espacio de “bajo riesgo” para la comunicación entre pares¹²³. En ese espacio los estudiantes serían los moderadores y podrían comunicarse sin correcciones del docente, las reglas de funcionamiento de los foros, la ortografía, la redacción, el orden, etc. no serían controlados¹²⁴. Las características del espacio requerido resultaban compatibles con las

¹²³ Se toma el concepto de “ambiente de ‘bajo riesgo’” de Vacca y Linek (1992).

¹²⁴ En los estudios que se realizaron anteriormente se verificaron algunos problemas de adecuación comunicativa como: formulación de temas y asuntos difusa (por ejemplo: “duda”), apertura recurrente de temas ya formulados, ubicación de las participaciones ignorando los hilos de discusión, errores de ortografía y sintaxis, contenidos confusos, uso de la mensajería instantánea para asuntos de interés general (privada), etc. (Cruz, 2011, “Inadecuación...”).

de los foros denominados como “Cafetería” o “Café Virtual” por lo que se resolvió estimular su uso para favorecer la integración del grupo y el intercambio de contenidos de estudio.

La implementación de un espacio para interacción entre pares presentaba una doble ventaja. Por un lado, se agregaba un espacio de mayor libertad donde compartir grupalmente las dudas o los avances en el estudio sin que mediara una valoración docente. Aunque el Tutor es lector del foro “Cafetería”, salvo que detecte errores relevantes o expresiones que no condicen con el entrono institucional, se abstiene de corregir. Por otro, se eliminaba la interferencia entre las respuestas docentes y las ocasionales respuestas entre compañeros dentro del foro “Consultas” (Cruz, 2011, “Estudios terciarios...” y 2010).

La apropiación del espacio informal (o semiformal) en el contexto virtual institucional no fue inmediata y requirió de un estímulo por parte del docente. No obstante, una vez lograda permitió que los alumnos ganaran confianza y comenzaran a utilizar mejor los espacios de aprendizaje. En el apartado siguiente se muestran ejemplos del trabajo realizado con los alumnos de profesorado en modalidad semipresencial y los resultados obtenidos.

El “Café Virtual”

Los foros “cafetería” usualmente se utilizan para compartir cuestiones sociales, pero en el caso de las asignaturas a mi cargo, se plantearon como espacios donde además de la socialización pudieran expresarse dudas o comentarios sobre los contenidos en estudio sin la presencia docente. Es decir, aunque los alumnos saben que el tutor lee los textos y eventualmente participa, el espacio se define

como un lugar de intercambio entre compañeros donde no hay corrección ni censura docente¹²⁵. De ese modo se anula, o por lo menos se minimiza al máximo el “riesgo” de las intervenciones.

Para estimular el uso del espacio, desde la tutoría se promovió el intercambio de materiales de divulgación, de noticias de interés y de actividades recreativas. Sin embargo, los temas se volcaron mayoritariamente a los materiales de estudio y a asuntos del curso.

Las excepciones son temas de interés general como por ejemplo “Llamado a interinatos y suplencias en Secundaria” (Curso A, tema 6) donde se informa acerca de un llamado a inscripciones para trabajar en Enseñanza Media en el año lectivo 2015. A continuación tres de los nueve participantes de ese curso acusan recibo del mensaje y agradecen los datos.

En los temas que tratan asuntos de interés individual figuran por ejemplo “Ceibal” (Curso C, tema 4), donde se coordina la recuperación de una computadora portátil y un cargador de “Plan Ceibal” olvidados en un encuentro presencial. Se comunicó a los alumnos del hallazgo y estos, desde el “Café Virtual”, hacen los arreglos para que alguien de su sede recoja los equipos.

¹²⁵ Texto de presentación de los foros designados como “Café Virtual” en las aulas a mi cargo (2014): “El ‘Café virtual’ es un espacio informal situado en el contexto institucional, equivalente a las ‘cafeterías’ o ‘cantinas’ de los centros de estudio presenciales. El foro es para uso social o intercambios entre los alumnos, no para comunicarse con el tutor sobre temas del curso.

La participación docente, cuando la hubiera, tendrá el mismo carácter de interacción social que la de los alumnos.

El foro será moderado y llevado adelante por los participantes (docente y alumnos). Se debe tener presente que el mismo es de lectura pública y que se ubica en un aula virtual institucional por lo que, aunque el tono sea coloquial, la ortografía y expresiones usadas deben ser apropiadas.”.

Dentro de temas como “Encuentro” (Curso C, tema 9) los alumnos piden información a sus compañeros. En este caso se registra la siguiente secuencia:

“Alguien sabe dónde se realizará el Encuentro.

¿Es en el XXXXX?” (Participante 1)

“Hola, también tengo esa duda. Generalmente, si el encuentro es un viernes, es en YYYYY, pero esperemos la confirmación.” (Participante 2)

“La sede y el horario fueron publicados. Es en el XXXXX salón 111. Verifiquen por las dudas...” (Participante 3).

El alumno que abre el tema pide una información y obtiene dos respuestas. La primera es una respuesta solidaria, se comparte la inquietud y se agrega una información adicional que se aclara no es segura. Finalmente, la segunda respuesta proporciona los datos solicitados, aunque se advierte la necesidad de una verificación.

Luego de la secuencia se presentan tres textos de agradecimiento por la información. Si bien el pedido queda satisfecho en ese punto, la amplitud del asunto “Encuentro” da el marco para un nuevo hilo de discusión. A continuación se plantea un problema de coincidencia de instancias presenciales. La nueva secuencia consta de siete mensajes donde: se explica el problema, se reciben noticias de que es común a otros participantes, se informa que ya se ha planteado en otras asignaturas y que se está buscando una solución, se comunica la solución (ya no hay coincidencia).

Los temas “Resultado del parcial” (Curso C, tema 5), constituido por tres mensajes, y “Consulta” (Curso C, tema 12), constituido por cinco mensajes, presentan preguntas que enseguida quedan respondidas. En el primer caso se consulta al grupo acerca de la publi-

cación de resultados de una evaluación, se obtiene la respuesta requerida y se agradece. En el segundo, se trata de la corroboración de una prórroga. La respuesta llega en forma inmediata confirmando la extensión de plazo, pero el intercambio continúa con un diálogo donde los participantes comentan su situación en relación a la tarea antes y después de la prórroga. Este tipo de mensaje, que un foro de aprendizaje resultaría redundante y podría considerarse como ruido, aquí cumple una función valiosa. Los alumnos interactúan, se apoyan, comparten sus experiencias y de ese modo rompen el aislamiento, no están “solos” sino formando parte de un grupo. Las mismas inquietudes podrían haberse planteado al docente en el foro de “Consultas”, sin embargo se optó por una consulta a los pares, que logran resolver exitosamente el planteo.

Los estudiantes saben que el tutor acompaña el proceso, pero que el “Café Virtual” es un espacio que les pertenece y en el que solamente interviene excepcionalmente¹²⁶. Gracias a esta restricción que es parte de los acuerdos realizados desde el inicio del año lectivo, el responsable del curso logra desdibujarse lo suficiente como para que la interacción sea realmente entre pares. Esta característica de funcionamiento se observa en el tema “Duración del tercer encuentro” (Curso C, tema 7) donde los alumnos conciertan la extensión del último encuentro. El docente les pidió elegir entre un encuentro regular y uno intensivo, de menor carga horaria pero sin intervalos ni tolerancia por llegadas tarde. Expresiones como

¹²⁶ En el tema “Lecturas” (Curso B, tema 7) un alumno comparte un material pero desconoce el contenido y proporciona una referencia equivocada. Para evitar la propagación del error tiene lugar una intervención del docente.

“Comparto lo que dicen...”, “También estoy de acuerdo...”, “...acepto lo que disponga la mayoría”, “...acepto lo que decida la mayoría de los compañeros”, etc. dan cuenta del tono conversacional del intercambio. En “Al parecer todos preferimos xxxxx horas, sería bueno que uno de ustedes le comunique esto a Xxxxx [apellido del tutor] en el foro de consultas...” y en “Efectivamente, si todos estamos de acuerdo, deberíamos comunicarlo a Xxxxx [apellido del tutor] en el foro de consultas...” se evidencia el distanciamiento del tutor y el efecto logrado: los alumnos resuelven lo solicitado en conjunto y comunican al tutor lo que han decidido.

Los casos anteriores ilustran la variedad de discusiones que pueden presentarse dentro del foro “Café Virtual” y como una apropiación adecuada del espacio permite resolver problemas entre pares con una dinámica solidaria y, en cierto modo de mayor confianza y más amena, que en el marco formal de la consulta al docente. En los párrafos siguientes presentaré otros ejemplos que contribuyen directamente en el acceso a los contenidos y en su comprensión. Como consecuencia, ese tipo de interacciones incide directamente en el desempeño de los alumnos.

El Curso B presenta once temas en el “Café Virtual”. Uno de ellos es el mensaje de bienvenida al curso publicado por el docente. Allí se presenta el foro como “...el espacio social” donde se puede “...interactuar libremente, compartir información de interés (no necesariamente de esta asignatura), etc.”. De los restantes diez, nueve contienen hipervínculos de acceso a materiales obligatorios del curso o pertinentes para el estudio de los temas tratados. El décimo es una consulta sobre cuestiones técnicas del uso del aula.

El Curso A presenta dos temas donde se organizan actividades. En ambos hay una participación mínima del docente ya que es quien recoge los datos pero deja el control del intercambio en manos de los alumnos. En el tema 5 se elabora una lista de correos para difundir información de interés general que el tutor recibe por suscripción y ofrece compartir con los alumnos. En el tema 2 se elabora un listado donde se asignan lecturas. El docente da a los alumnos la posibilidad de elegir los textos de trabajo según sus intereses y, aunque en alguna oportunidad interviene para contribuir a organizar las propuestas y responder alguna consulta, casi todo el intercambio ocurre entre los alumnos. Solamente cinco mensajes de los sesenta y uno que constituyen el tema 2 incluyen al docente en el saludo de apertura y, de esos cinco, únicamente dos requieren una respuesta suya. En los otros temas se comparte información (tema 6), se ayuda a evacuar una duda (tema 1), se avisa al docente de un problema de salud (tema 4; correspondería al foro “Consultas”) y se comparten inquietudes sobre los resultados de las evaluaciones (tema 3). En este último caso los textos presentan una carga afectiva importante que, al exponerse, demuestra la confianza entre los participantes y la apropiación del espacio.

Dentro de los dieciséis temas del “Café Virtual” de Curso C se destacan tres en los que se comparte material de estudio para el curso. Entre las consultas acerca del material y los textos que lo solicitan, lo ofrecen, explican dónde se puede conseguir o agradecen su envío se totalizan entre veintiuno y veintinueve mensajes.

La cantidad temas generados en el “Café Virtual” del curso C es muy superior a la que presentan los cursos A y B, pero también lo es el número de participantes. A pesar de esas diferencias en los tres casos se

evidencia una adecuada apropiación del espacio y una resolución exitosa de los asuntos planteados. Se entiende que esto ha incidido positivamente fortaleciendo el vínculo entre los pares y contribuyendo a contrarrestar la idea de que el aprendizaje se realiza “en soledad”.

Apreciaciones finales

Forman y Cazden (1984, 140-141) demuestran el beneficio que se obtiene de la “tutoría entre compañeros”. Aunque el estudio trabaja con la perspectiva vygotskiana y se focaliza en los niños, resulta aplicable como modelo de ayuda recíproca.

En estudios realizados anteriormente (Cruz, 2010) se comprobó que se lograban mejores resultados en las actividades que exigían una construcción colaborativa. No obstante, a través de las diferentes actividades se observó que si la colaboración se propone en la consigna usualmente no resulta. En otros términos, al corregir las actividades en los foros de aprendizaje del presente año lectivo (2014) se observó que, aunque algunas consignas requerían comentar o complementar los aportes ajenos, los textos presentados incluían fórmulas del estilo “Continuando con lo aportado por...” (Curso A, foro de aprendizaje 3, tema 1, participante 32), pero no continuaban ni comentaban el texto anterior¹²⁷. De esto se despren-

¹²⁷ La devolución general para estos casos en el foro de referencia fue: “...hay trabajos que se presentan como continuación de lo dicho por otros participantes, sea mediante alguna frase que lo explicita o mediante la ubicación (como ‘respuesta’ a un texto anterior), sin embargo el contenido de esos trabajos no continúa ni complementa una participación anterior”. (Curso A, Foro de aprendizaje 3, Tema 1, asunto: “Devolución y correcciones”).

de que la integración funciona de forma espontánea y no en el marco de las pautas de trabajo. Si se exige el diálogo o la construcción en conjunto, se cumple superficialmente con la forma pero en los hechos no hay colaboración. Se presentan mensajes aditivos donde cada uno de los participantes se preocupa por cumplir con la obligatoriedad de la entrega en función de la evaluación que recae sobre ella. Mostrar que se ha realizado un aporte gana relevancia, de hecho en el Curso A, foro de aprendizaje 3, se evade el límite de palabras exigido publicando más de un mensaje por autor. La omisión de una pauta limitando la cantidad de mensajes ofrece un intersticio que los participantes aprovechan para extender sus aportes. El tema contiene cincuenta mensajes producidos por diez alumnos que, como parte de la actividad, deben comentar las dificultades encontradas al estudiar el texto y cómo las resolvieron. Solamente tres cumplen efectivamente con la consigna y presentan algún tipo de reflexión o planteo para compartir.

Según Constantino (2006): “Una comunidad creativa, curiosa, que es comunicativa y laboriosa, difícilmente se mantendrá en los márgenes estrechos de las contribuciones aditivas y, por el contrario, creará secuencias dialógicas con alto grado de interacción”. La existencia de ese tipo de comunidad puede estimularse creando las condiciones para su interacción, pero, como se comprueba a través del ejemplo expuesto, no puede forzarse. En su calidad de espacio semiformal no expuesto a evaluación, el “Café Virtual” ofrece las condiciones ideales para desarrollar una interacción productiva a partir de los emergentes propuestos por los alumnos.

Bibliografía

- Constantino, G. (2006) “Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial”. En: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, Vol. 6, No. 2, 241-267.
- Cruz Cabral, A. (2011) “Inadecuación comunicativa en espacios virtuales de aprendizaje: un problema de géneros discursivos”. En: *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión*. Montevideo, Universidad de la República. CD-Rom y Sitio web de la FHCE: www.fhuce.edu.uy.
- Cruz Cabral, A. (2011) “Estudios terciarios en entornos virtuales de aprendizaje: Latín a distancia”. En: *Tercer Encuentro Internacional TIC y Educación “Tendencias en la aplicación de las tecnologías digitales para la innovación educativa”*. Salto, Universidad de Salamanca – Centro Regional de Profesores del Litoral.
- Cruz Cabral, A. (2010) “Latín a distancia: experiencia a nivel terciario”. En: *Foro de Innovaciones en Educación Superior*. Montevideo, Universidad de la República.
- Forman, E. y C. Cazden (1984) “Perspectivas vygotskianas en la educación el valor cognitivo de la interacción entre iguales”. En: *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N° 27-28. 139-157.
- García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008) “Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica” En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10, No.1. URL: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html> [10/11/2012].
- Vacca, R. y Linek, W. (1992) “Escribir para aprender”. En: Irwin, J. y Doyle, M. A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires, Aique. 178-195.

Los docentes como integrantes de una comunidad de lectores

María Laura Galaburri y Mariana Violi - UNLu
mlgalaburri@gmail.com / marianavdel73@yahoo.com.ar

El proyecto de extensión universitaria de Capacitación en Alfabetización Inicial busca apoyar a equipos docentes de educación inicial y básica que se plantean construir o sostener un proyecto institucional de formación de lectores y escritores. Desde el año 2004 dicho proyecto propone encuentros mensuales de capacitación en servicio en el que profesores y estudiantes universitarios junto con equipos docentes de las instituciones escolares buscan configurar y asumir problemas didácticos.

A partir del año 2012 y en el marco del mismo proyecto, venimos ofreciendo el Taller Literatura y comunidad de lectores¹²⁸ cuyo propósito es conformar una comunidad de docentes/lectores que amplía su recorrido lector y reflexiona sobre la mediación que se ejerce entre los alumnos y los textos literarios.

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que integrar esa comunidad en el contexto de una capacitación contribuye a la formación del maestro como lector de literatura y habilita la reflexión sobre su intervención como mediador.

Palabras clave: comunidad de docentes/lectores, quehaceres del lector, mediador, memorias

¹²⁸ El taller es coordinado por las prof. María Laura Galaburri y Mónica Cán-garo quienes integran el equipo docente de la universidad junto con una ayudante de primera y estudiantes pasantes y voluntarias.

Una comunidad de docentes/lectores

La experiencia desarrollada desde el año 2004 nos señala que los docentes tienen que ser lectores de literatura para que puedan situarse como mediadores en el contexto del aula. A la vez, también nos muestra que ésta es una condición necesaria pero no suficiente: no sólo se necesitan maestros lectores sino maestros que sepan lo que hacen cuando leen para que puedan enseñar los quehaceres implicados en la lectura literaria.

Nuestras convicciones se fueron entramando con las de otros. Es así como fuimos construyendo los puntos de apoyo de nuestra propia propuesta de enseñanza.

En primer lugar, podemos señalar que cuando el Estado Nacional hace llegar las bibliotecas a las instituciones escolares celebramos y acompañamos la medida y, al mismo tiempo, nos sumamos a las voces que sostienen que es necesario acompañar a los maestros en el uso de esas bibliotecas. Entre ellas podemos citar: “*Nosotros creíamos que si estaban los libros, ya bastaba. Y no es tan sencillo. Tiene que haber una mediación, un lector que convoque a otro lector. El énfasis tiene que estar puesto en el lector adulto, porque es la garantía de que haya lectores niños. Hay que acrecentar el interés de los maestros, su curiosidad y su lectura*” (Graciela Montes, 2006).

También nos apoyamos en lo sistematizado por Colomer T. (2005). Según la autora leer con los demás textos literarios posibilita *beneficiarse de los conocimientos y experiencias de los otros* para construir sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros; *experimentar la literatura en su dimensión socializadora*: sentirse parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mu-

tuas; *explicitar el gusto de los lectores y las propias formas de recepción*. En este sentido, las aulas son espacios propicios para que los niños puedan leer en comunidad las obras literarias, entren a las historias que se les propone, descubran lo que pueden esperar de ellas, interrelacionen su experiencia de vida con la experiencia cultural que los textos representan, visualicen el mundo poético sobre el que se estructuran los relatos, sientan la confianza de compartir su relación personal con los textos. Esto es posible si hay un mediador que les enseña a trabajar con sus ideas, a encontrar su propia voz y a ejercer su derecho a hacerlo (Hirschman S., 2011).

Otro punto de apoyo refiere a concebir a la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, pasado y futuro, para construir su propia identidad como persona y como miembro de una comunidad (Colomer, 1996). Por lo tanto, basamos la educación literaria en el aprendizaje del docente que requiere de la acción conjunta de sus dos grandes objetivos: el fomento de la lectura y el avance en la interpretación. Ambos componentes se interrelacionan y confluyen (Margallo, 2012).

Por otra parte, entendemos que la lectura es una práctica social y cultural construida históricamente y que, como toda práctica social se aprende participando en ella y ejerciéndola (Lerner D., 2001; Chartier AM, 2004; Lahire B. 2006).

Desde estas concepciones, proponemos conformar una comunidad de lectores dentro de los encuentros de capacitación con el fin de que los maestros tengan un espacio para *leer con los demás* los textos literarios que podrían leer a sus alumnos, desde el propio camino lector que han construido, desde las resonancias que provee el

entramado de sus propios textos internos (Devetach L., 2008). Así, al posicionarse como lectores ponen en juego sus quehaceres y aprenden a transitar desde una construcción personal y subjetiva del sentido de los textos hacia una más social o intersubjetiva, entendiendo que ese tránsito favorece su avance como lectores del mundo que los textos literarios representan y mientras esto ocurre construyen su identidad y pertenencia cultural.

Situadas como mediadoras creamos condiciones didácticas para que las situaciones de lectura implementadas en los encuentros de capacitación permitan a los maestros ejercer quehaceres del lector que resuelvan los problemas que la lectura en comunidad les plantea y aprender por participación en dichas situaciones otros quehaceres que usualmente no utilizan. Nuestras intervenciones buscan acompañar ese proceso y promover la toma de conciencia de los quehaceres puestos en juego para que puedan constituirlos como objeto de enseñanza cuando se sitúen como mediadores entre los libros y sus alumnos. A su vez, buscamos tematizar las condiciones didácticas que los han llevado a posicionarse como lectores.

Como hemos grabado en audio las situaciones de lectura compartida, usamos su transcripción como texto fuente para escribir una memoria de cada encuentro que vuelve a los maestros para que, al leerla, tengan la posibilidad de vivir –si estuvieron ausentes- o revivir el momento de intercambio sobre los textos leídos. Por su parte, la lectura epistémica les permite convertir en observable aspectos considerados fundamentales: el proceso de construcción de sentido que han recorrido, los quehaceres del lector a los que han recurrido y las condiciones didácticas que han hecho posible encontrar pautas sobre las cuales anclar sentidos construidos durante la lectura en comunidad.

Taller: *Literatura y comunidad de lectores*

En el primer cuatrimestre del año 2013 propusimos leer *Voces en el parque*, de Anthony Browne situándolo en un recorrido de lectura. Elegimos este libro porque da cuenta de una historia compleja por el modo en el que está construido el relato y los temas que aborda. Asimismo, por ser un libro álbum implica una interpretación que articula el sentido entre lo textual y lo plástico. Además de seleccionar este libro por la complejidad que representa, lo elegimos porque ha sido entregado por el Ministerio Nacional de Educación a los jardines de infantes, escuelas primarias y especiales del país; por lo tanto, su existencia en las bibliotecas representa una de las condiciones institucionales que habilita su lectura en variados y sistemáticos espacios de intercambio entre lectores durante la escolaridad con el fin de profundizar sus interpretaciones. También lo elegimos porque los maestros no lo eligen ni incluyen en sus propuestas didácticas; forma parte de ese conjunto de obras a las que no saben cómo acercarse. A estas razones se suman el poder disponer de dos textos académicos que nos muestran posibles maneras de entrar en él y aportan registros de clases de los recorridos que hizo un mismo grupo de alumnos en diferentes grados de la escuela primaria (Silva-Díaz M. C, 2005; Siro Ana, 2005). Esto nos permitía pensar con los docentes cómo organizar la entrada al aula con un libro complejo y armar recorridos de lectura que lo incluyan.

Este taller que programamos se puso en juego en tres lugares diferentes: en la ciudad de Luján, a través del proyecto extensión de la UNLu; en la ciudad de Rafaela, a cargo de representantes de la Red de Alfabetización de la Región III de la provincia de Santa Fe¹²⁹; y en la

¹²⁹ La **Red de Alfabetización de la Región III de la provincia de Santa Fe** desde el año 2008 viene desarrollando acciones de capacitación. Desde el año

ciudad de Tequisquiapan, del estado de Querétaro México, a través del Centro Educativo Narciso Bassols¹³⁰. Por lo tanto, tres comunidades de docentes/lectores tenían la oportunidad de recorrer un mismo itinerario de lectura hacia el libro en cuestión y compartir las memorias que cada profesor a cargo escribía.

Es preciso mencionar que los profesores que actuaban como mediadores entre cada comunidad de docentes/lectores y la obra de A. Browne, participaron de un taller on-line coordinado por Ana Siro en el que compartimos la lectura del libro *Voces en el parque* desde la pauta de lectura asignada a cada uno: seguir los sombreros; seguir a los perros; seguir las luces y las sombras y las estaciones del año; seguir la intertextualidad y vinculación con el mundo de la cultura. De esta manera, tuvimos la posibilidad de posicionarnos como lectores del libro que leeríamos con los maestros y leerlo en comunidad acompañados por una mediadora.

Por otra parte, la experiencia de aprendizaje de los tres lugares en los que este taller se desarrollaba, estaba apoyada por el espacio

1996, el Departamento de Educación, sostuvo la formación continua de docentes en la enseñanza de la lectura y escritura en la ciudad cabecera de esa Región: Rafaela. Ese conocimiento compartido que los sucesivos grupos de docentes han construido en el contexto de los cursos dados, en el contexto de sus propias instituciones y experiencias de vida, les ha permitido generar su propia *Red de Alfabetización*.

¹³⁰ El Centro Educativo Narciso Bassols organiza mensualmente un taller de planificación de proyectos didácticos para la enseñanza del lenguaje al que acuden docentes de varias partes del estado de Querétaro, México, y en ocasiones de otras partes del país. En este taller se muestran experiencias docentes, se planifican proyectos didácticos para enseñar a leer y a escribir, principalmente a niños del primer ciclo.

virtual que brindaba el campus digital de la UNLu, administrado por el equipo de esa universidad. En dicho espacio se entramaban los diferentes momentos del encuentro de capacitación con citas de especialistas y cuyo texto digitalizado se ponía a disposición, datos biográficos de Anthony Browne, videos, vínculos a páginas web, imágenes de ilustraciones de la obra, de obras de artistas plásticos y exposiciones que ampliaban los contenidos del taller. Asimismo, en ese espacio incluíamos las memorias de cada encuentro que los responsables de cada taller escribían. De esta manera, cada comunidad de docentes/lectores podía leer el proceso de interpretación recorrido por los otros grupos de maestros. Así, por un lado, nos permitía mostrar diferentes maneras de entrar a la misma obra; y por otro, aprovechamos las preguntas que quedaban pendientes en cada grupo para constituir las en nuevas pautas de discusión para entrar nuevamente a *Voces en el parque*.

En este trabajo nos centraremos en el espacio del taller desarrollado en el contexto de la UNLu, analizando las memorias de los cuatro encuentros de capacitación que redactamos para los docentes, las cuales pretenden favorecer la toma de conciencia de los quehaceres del lector puestos en juego y tematizar las condiciones didácticas que se han considerado en las situaciones de lectura con el fin de posicionar a los docentes como lectores.

Los recursos presentes en *Voces en el parque*

El libro trata de un paseo por el parque de dos familias de clases sociales diferentes y ese paseo es contado por cuatro voces distintas: la Primera Voz es la de la madre de Carlos –un niño de clase aristocrática–; la Segunda Voz es la del padre de Mancha –una niña de cla-

se trabajadora-; la Tercera Voz es la de Carlos y, la Cuarta Voz es la de Mancha. Cada una de esas voces muestra al lector la manera en que cada uno ha vivenciado un mismo momento.

La historia está atravesada por la presencia de los perros de ambas familias –Victoria y Alberto- que se vinculan entre sí al igual que los dos niños. Mientras los animales y niños dan cuenta de la posibilidad del encuentro, se pone en juego el contraste del desencuentro entre los adultos.

Hemos relevado cinco recursos que pueden considerarse en la obra (Siro A.; Silva-Díaz, 2005): las voces narrativas múltiples; la articulación entre simultaneidad y sucesión temporal; el paisaje o decorado como manifestación de los sentimientos de los personajes; la intertextualidad, referencias y guiños al mundo de la cultura; y la tipografía.

La continuidad como principio didáctico en la lectura literaria

Si bien sabíamos que el recorrido de lectura a proponer a los niños finalizaría con el libro *Voces en el parque*, con los maestros el itinerario empezaba por el final. En especial, decidimos esto porque contábamos con sólo cuatro encuentros mensuales de cuatro horas cada uno y nos proponíamos generar condiciones de continuidad para que los maestros tuvieran la oportunidad de volver a leer en comunidad el libro en diferentes situaciones y con diversos propósitos para que puedan reflexionar sobre el sentido de la obra a partir de la consideración de recursos identificados tanto en el texto como en la imagen.

Justamente esta idea también es desarrollada por Siro A.: *"En el caso de la lectura literaria, es necesaria una continuidad que favorezca volver una y otra vez sobre las obras para profundizar las interpretaciones, para buscar indicios que las sostengan, para corroborar un aspecto inadvertido de la obra y se-*

ñalado por otro lector y para reflexionar sobre los recursos sistemáticos de un autor y los diversos efectos de sentido que suscitan. La formación de lectores de álbumes no queda exenta de esta necesaria continuidad" (2005: 48).

Entendemos que la experiencia de continuidad de situaciones diversas de lectura ayuda a los docentes a entender el sentido de este principio didáctico y, al mismo tiempo, los sitúa mejor cuando actúan como *mediadores* frente al grupo de alumnos.

El *primer encuentro* (marzo) tuvo como propósito poner en juego prácticas que situaran a los docentes como miembro de una comunidad lectores. Así es como promovíamos la lectura y la posterior discusión literaria para que pudieran considerar las restricciones del género. Por ejemplo, *leer* y *ver* como posiciones complementarias para la construcción de sentido tenían que vivirse como necesarias para poder acceder a los aspectos constructivos del texto. Recordemos que el camino lector de muchos de los docentes no ha recogido experiencias de este tipo, están más familiarizados con obras en las que lo textual asume el relato de la historia y el lenguaje plástico "ilustra", interpreta lo dicho sin agregar información. A su vez, *dejarse impactar por la obra, interpretar y compartir con otros las primeras impresiones*, también fue promovido por nosotras. Sabemos que no hay espacios cotidianos habilitados para que esto suceda. Ya Colomer T. (2005: 197) nos recuerda al referirse a los estudiantes del profesorado "*... están tan habituados a prescindir de su propia recepción de las obras que uno de los aspectos más difíciles de conseguir es que adviertan y expliciten esa relación personal*". Habilitar el espacio para la dimensión personal también los ayuda a contrarrestar los efectos que los libros álbumes provocan en el lector ante la presencia de principios tales como la indeterminación, reverberación, cortocircuito y

juego (Silva-Díaz M.C., 2005); de manera que el extrañamiento o desconcierto inicial se transforme en desafío que lleve a interpelar la obra. Además, *volver sobre la obra para buscar indicios que sostengan las interpretaciones para confirmarlas o reformularlas, confrontarlas con las de otros*, permite integrar aquello que pasó desapercibido en la primera lectura y entender que el lector se transforma y se transforma el texto en el proceso de transacción que se establece.

Tres diferentes situaciones de lectura del libro *Voces en el parque* implementamos guiadas por el propósito señalado: una *situación de lectura colectiva con la apertura de un espacio de intercambio*; una *situación de relectura en grupos con una pauta de discusión* y una *situación de relectura colectiva* en la que se pone en común lo interpretado en equipos.

La *situación de lectura colectiva con la apertura de un espacio de intercambio* tiene el propósito didáctico de comunicar un comportamiento de lector que busca construir significados cada vez más elaborados acerca de las obras. Es por ello que el mediador lo pone en juego antes de leer, mientras lee y durante el espacio de intercambio. Este comportamiento lector queda explicitado como parte de las condiciones didácticas de la situación de lectura en el texto de la memoria y en el sitio web del campus digital.

Podemos decir que esta primera lectura permitió a los docentes comenzar a reflexionar sobre diversos recursos utilizados por el autor. La presencia de una profesora de plástica lleva a poner en primer plano la relación entre el texto y la imagen; es ella la que inicia el momento de intercambio:

“El sombrero empieza haciendo sombra y cuando termina la historia, en la contratapa, está dado vuelta y en el suelo. [Agrega que el escritor utiliza las luces y las sombras como una forma de hacer foco.] El recurso

de la luz, tiene luces no reales, son luces irreales, un recurso del siglo XVII, un no real para resaltar la figura. Es simbología. Y después la otra luz que utiliza mucho es la de escenografía o sea, está muy cuidado... para darle el sentido que él quiere a lo que muestra..."

La pregunta de una docente acerca de si la luz utilizada tiene que ver con el estado de ánimo de cada personaje lleva a la profesora de plástica a presentar su postura frente a esta obra: *"le está dando mucha fuerza a la imagen, es casi una lectura sin texto"*. Dicha afirmación genera la intervención de la mediadora: *"Si esto es así, ¿cuál es el lugar del texto y de la imagen para construir sentidos?"*. La memoria deja explícita la intencionalidad de la intervención: *"No pretendíamos que se respondiera en ese momento sino que la pregunta nos guiara en la lectura"*.

El intercambio que se genera entre las docentes lleva a identificar páginas que consideramos emblemáticas¹³¹ por la vinculación entre texto y imagen que presentan. Se centran en tres páginas de la tercera voz.

¹³¹ Haber identificado esas páginas emblemáticas durante la lectura en comunidad las ayudará a tenerlas presentes cuando estén situadas como mediadoras.



En el parque había un perro muy amigable y Victoria la estaba pasando muy bien. Me hubiera gustado pasarla igual.

En estas páginas los maestros ponen en relación las marcas textuales con las plásticas: “...porque [el texto] dice: -me hubiera gustado pasarla igual. Pensamos que esa luz muestra el deseo de Carlos de que algo cambie”. Como puede apreciarse comienzan a visualizar el diálogo que texto e imagen establecen para mostrar lo que siente el personaje.



La niña se quitó su abrigo y se columpió en el pasamanos, así que yo también hice lo mismo.

En esta segunda página encuentran que el texto y la imagen ofrecen dos puntos de vista diferentes: “...el texto dice que los dos hicieron lo mismo, pero la imagen muestra que no es así porque Carlos apenas está colgado del pasamano”. También observan esto en otra página de la misma voz: “...lo mismo pasa cuando trepan al árbol dice: ‘Como yo soy bueno para trepar árboles’, sin embargo a él se lo ve abrazado al árbol y la que trepa alto es ella y él dice ‘le enseñé a ella cómo hacerlo’”.



Como yo soy bueno para trepar árboles,
le enseñé a ella cómo hacerlo.
Me dijo que se llamaba Mancha,
un nombre raro, pero ella es muy simpática.
Entonces mamá nos sorprendió platicando
juntos, y tuve que irme a casa.

Podemos decir que, en esta primera lectura, las docentes/lectoras comenzaron a plantearse la presencia de las voces narrativas múltiples y cómo alguien –aún no les es fácil identificar quién- está mostrando otro punto de vista que no coincide con el que la voz del personaje encarna. A la vez, identifican y discuten sobre las tipografías como marca de la personalidad y de la visión del personaje; la simultaneidad de los hechos narrados; algunas de las alusiones al mundo de la cultura (El grito, de Munch, Papá Noel pidiendo limosna, Mary Poppins); el recurso de las figuras/fondo; las relaciones

madre-hijo expresadas en el lenguaje utilizado; la relación de los perros como contrapartida a la relación entre las clases sociales que representan los personajes.

Entre tanta información a coordinar en esta primera lectura, la discusión sobre el sentido de un narrador que expresa dos puntos de vista contradictorios en el texto y en la imagen no hace posible seguir profundizando la reflexión sobre la multiplicidad de voces narrativas.

La *segunda situación* propuso una *relectura del cuento en grupos con una pauta de discusión* (Silva-Díaz, 2004). Uno de los grupos releía el libro siguiendo a los perros que participan de la historia; otro grupo centraba su relectura en el recurso de los sombreros y el sentido que aportan al relato; el tercer grupo releía analizando las luces, las sombras y las estaciones del año¹³². A todos también se les propuso observar la relación imagen-texto y la alusión al mundo de la cultura. En estas situaciones se esperaba que los docentes/lectores pusieran en juego algunos de los quehaceres que ya habían visto utilizar al mediador o a otro maestro en la situación anterior, para resolver el problema que planteaba la pauta de lectura asignada.

Queremos destacar de lo registrado de las lecturas grupales que los docentes volvieron a leer el libro buscando nuevos indicios y su accionar mostró que tenían presente que era necesario situar esa información en la voz narrativa que relata esa parte de la historia., Por ejemplo en uno de los grupos, las docentes/lectoras volvieron a la primera página emblemática –de la tercera voz- ya mencionada

¹³² Como puede apreciarse, tomamos las pautas de lectura que habíamos vivenciado como lectoras en el taller on-line coordinado por Ana Siro. Apoyados en nuestra experiencia estábamos abiertos a observar los modos de entrar al texto que los grupos pusieran en juego.

vinculando lo ya dicho con la simbología de los sombreros:

Docente 4: Pará, acá, en la tercera voz... fijate.....todo tiene forma de sombrero, las nubes, los árboles, los faroles...

Docente (Plástica): Pero bueno....es la voz de él, es la voz del nene....

Docente 2: Aparte fijate....acá esta de espalda pero está ensombrecido....

Monica (Plástica): Si...ensombrecido por su madre....

Docente 4: Pero algo de luz hay...

Docente 1: Sí, es lo que decíamos hoy....fijate que en el dibujo hay un árbol que no tiene forma de sombrero....

Docente (Plástica): Sí, la sombra la cubre pero es como que hay una pequeña luz de esperanza... por eso no ve todos los árboles con forma de sombrero...

(...)

Docente (Plástica): Es como un choque de dos visiones.“

La *tercera situación* proponía una nueva *relectura colectiva* del libro desde el inicio que procuraba que los grupos aportaran la mirada que habían construido a partir de lo que habían discutido. Situados nuevamente tanto en la tapa, retirada de tapa y portada planteamos como problema qué es lo que está anunciando al lector a la luz de lo que ya sabemos de la historia. Acordaron que en el título, la palabra *Voces* muestra las diferentes tipografías que representan a cada uno de los personajes; se anuncia el encuentro de esos dos niños y de los perros, están presentes las luces y las sombras, no hay ningún sombrero que condicione ese encuentro, al menos en ese momento que se cristaliza. De esta manera, buscamos destacar que es posible significar de otra manera esas marcas porque ya hemos entrado en la historia.

A medida que se avanza se van mencionando nuevos recursos reconocidos en la lectura grupal y se comparten de qué manera se representan los sentimientos que experimentan cada uno de los personajes. Para ejemplificar podemos mencionar que es claro para todas las docentes que cada personaje es representado a través de una estación del año. Sin embargo ante la pregunta sobre cuál es la estación del año en la que se desarrolla el cuento no hubo respuesta en este momento. Sólo se compartía la certeza de que estado de ánimo de cada voz era representaba por una estación. Ahora bien, ¿qué vínculo tiene con la temporalidad de la historia?, esto quedó como otro interrogante a resolver.

Podemos decir, que estas primeras lecturas, sin pauta de discusión primero y luego con una pauta presentada por el mediador han permitido entrar acompañado a la complejidad de la obra literaria. Entendemos que comenzaron a situarse en un texto metaficcional que vulnera las convenciones de las narraciones canónicas y a descubrir el mecanismo que las sostienen (Silva-Díaz, 2005). Es claro para nosotras que se requiere contemplar los tiempos del lector, por lo que no nos propusimos avanzar más. La condición de continuidad entre las situaciones de lectura que planificamos darían nuevas oportunidades para volver sobre la obra y retomar las preguntas que han quedado pendientes.

El *segundo encuentro* (abril) sostuvo el propósito didáctico de consolidar la formación literaria de los docentes a través de las prácticas de lectura literaria en el contexto de una comunidad.

La *situación de relectura* propuesta en este segundo encuentro buscaba que la pauta de discusión estuviera planteada por las preguntas pendientes en el encuentro anterior, tanto para el grupo de

docentes/lectores del que nos estamos ocupando como para el grupo de Rafaela, Pcia de Santa Fe –presentes en las memorias-.

El interrogante del grupo de Luján refería a aspectos composicionales (Colomer T., 2012)¹³³ en relación a cómo se entiende que cada personaje represente una estación del año y de qué manera se relaciona ello con la temporalidad del relato. Mientras que los interrogantes de los maestros del Rafaela planteaban cuestiones referenciales como las siguientes: ¿a quién mira Carlos en la cuarta voz? ¿Se puede saber qué es lo que pasó en el parque? ¿Por qué en la última ilustración de la contratapa aparece el banco vacío y el sombrero más pequeño invertido?

Como hubo maestros que recién se incorporaban al taller y no conocían el libro, se leyó en voz alta toda la historia dando el tiempo necesario para escuchar y ver las ilustraciones¹³⁴. El espacio de intercambio retomó la vinculación de las estaciones del año con la temporalidad del

¹³³ Hemos tomado como referencia las categorías utilizadas por Colomer T. (2012) para el análisis de las respuestas de los docentes/lectores. La categoría *referencial* incluye los comentarios relativos a los elementos de la historia (trama, sub-tramas, marco, personajes, etc.) e incluye hipótesis de lectura sobre esos diversos elementos narrativos. En tanto, la categoría *composicional* agrupa a aquellas intervenciones relativas al libro como objeto, a su proceso de producción y circulación, a los elementos visuales utilizados para construir la narración (como el color, el movimiento, los márgenes y las viñetas, la perspectiva, etc.), a la intencionalidad artística del ilustrador y al lector implícito. La categoría *intertextual* se refiere a la identificación y alusión a las referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales. Mientras, la categoría *personal* alude a cómo se proyecta el lector en el texto, de manera que sus propias experiencias vitales constituyen un modo de iluminar el relato y de leer su vida a través de lo narrado por el texto.

relato y se reafirmó la hipótesis referida al uso del color y las estaciones del año para dar cuenta de los estados de ánimo de los personajes. La lectura del lenguaje plástico aportada por la profesora de plástica cobró nuevamente protagonismo en este espacio y llevó a reflexionar sobre cómo los lectores leen desde su propio camino lector y experiencias de vida y cómo la lectura en comunidad permite beneficiarse de los conocimientos y experiencias de los otros.

Los otros problemas presentados por los interrogantes de la comunidad de maestros santafesinos llevaron a plantear tres cuestiones centrales. Una es que cada voz aporta su visión de mundo de lo que ocurre en ese parque y narra desde su punto de vista. Esto hace que el lector deba renunciar a saber qué es lo que realmente sucedió. La segunda cuestión es que el intercambio llevó a plantear que además de las cuatro voces narrativas hay otro narrador que se hace presente en la ilustración. Por último, permitió abordar cómo juega la temporalidad en este cuento si el lector no puede fiarse de marcas temporales como el día y la noche y las estaciones del año.

El *tercer encuentro* (mayo) tuvo como propósito seguir habilitando la posibilidad de volver sobre la obra con el fin de orientar la reflexión metaliteraria. Propuso una nueva entrada a *Voces en el parque*, a partir de otros interrogantes planteados por las comunidades de los maestros santafesinos y mexicanos. Además, planteó la lectura de dos obras del mismo autor: *El túnel* y *Un cuento de Oso*. Fue interesante observar que los comentarios sobre las memorias de las tres comunidades de docentes/lectores promovieron la tematización de

¹³⁴ De esta manera enseñábamos también a tener en cuenta que no todo el grupo que conforma la clase puede estar presente el día en que se lee por primera vez el texto.

contenidos diferentes. Algunos estuvieron referidos al lugar del mediador, sea en la planificación de las situaciones de lectura como en el rol que ocupa en la formación de los niños como lectores. Otros propusieron considerar los interrogantes que buscan comprender mejor los aspectos composicionales de la obra: ¿Es la voz del ilustrador la misma en todo el libro? ¿Se puede considerar la voz del lector como voz narrativa?

La lectura en comunidad de los otros dos libros planteó dos situaciones diferentes: una situación de primera lectura colectiva con apertura de un espacio de intercambio que habilitaba entrar al texto desde los impactos, impresiones e interpretaciones de los docentes como lectores; y otra de relectura con una pauta de discusión sobre cómo se manifiestan los diferentes recursos utilizados en *Voces en el parque*¹³⁵ en estas dos obras del autor. Esto se pensó en función de nuestro propósito de que pudieran plantear un recorrido de lectura que permitiera a los niños entrar con una mayor experiencia lectora a la complejidad del libro. Entendemos que si el docente toma conciencia de estas vinculaciones intertextuales puede proponerlas en el aula cuando esté situado como mediador.

El *cuarto encuentro* (junio) sostuvo el mismo propósito didáctico que orientó el encuentro anterior. Retomó la memoria del 3º encuentro y los comentarios avanzaron sobre aspectos personales: los docentes dieron cuenta de sus propias experiencias y reflexiones

¹³⁵ Nos referimos a los recursos ya mencionados: las voces narrativas, la articulación entre la simultaneidad con la temporalidad; el paisaje y el decorado como manifestación de los sentimientos de los personajes; la intertextualidad y guiños al mundo de la cultura y la tipografía que caracteriza a los personajes.

sobre la lectura literaria a partir de reconocer el funcionamiento de los recursos utilizados por el autor. Por otro lado, la lectura de otra obra de A. Browne, *Zoológico*, permitió avanzar sobre este mismo aspecto ya señalado. El libro fue seleccionado porque sabíamos que no es elegido por los docentes y porque provocaba rechazo en algunos de ellos. Esto hizo que valiera la pena su lectura en comunidad para que los diferentes puntos de vista de los docentes/lectores pudieran ser escuchados y se abordaran las posiciones ideológicas que el texto plantea, dando origen al rechazo.

Consideraciones finales

El recorrido realizado nos permitió seguir sosteniendo nuestra hipótesis de trabajo que propone que los docentes integren una comunidad de lectores en el contexto de la capacitación. Se pone en evidencia que generar condiciones de continuidad de situaciones diversas de lectura, no sólo hace posible experimentar la dimensión socializadora de la literatura sino darles tiempo para vivir y explicitar las propias formas de recepción. Así, mientras esto ocurre, la reflexión metaliteraria se pone al servicio de la comprensión del sentido de la obra que los maestros no eligen por no haber podido franquear por sí mismos el umbral que presentan los libros complejos.

Además, estos espacios habilitaron sus textos internos, la posibilidad de hacerlos públicos y de descubrirse utilizando progresivamente nuevos quehaceres que los ayuden a profundizar las interpretaciones que construyen. Así lo expresó una docente en uno de los encuentros: *“Nadie puede dar lo que no tiene, dice Michel Petit”*.

Esta es nuestra manera de contribuir a la formación del maestro como lector de literatura y de promover la reflexión sobre su intervención como mediador.

Bibliografía

- COLOMER, Teresa (1996) *El álbum y el texto*. Peonza N°39
- COLOMER, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEVETACH, LAURA (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- HIRSCHMAN, Sarah (2011) *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- MARGALLO, A.M. (2012): *Claves para formar lectores adolescentes con talento*. Leer.es. Disponible a: <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/Margallo>
- MONTES, Graciela (2006). *La clase como ocasión de lectura*. El Monitor de la Educación n° 8: Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/entrevista.htm>
- SIRO, Ana (2005) *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México: Conaculta.
- SILVA DIAZ, María Cecilia (2005) *Cuando los niños discuten álbumes: Lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa*. México: Conaculta.
- SILVA DIAZ, María Cecilia (2005) *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro

Escritura ensayística, caleidoscopio para mirar la práctica. La enseñanza del género ensayo en la formación docente

Graciela Mastella

gracielamaste@gmail.com

Natalia Rodríguez

rodrigueznat75@hotmail.com

IFDC Bariloche

San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina

Resumen

A través de esta comunicación nos proponemos describir una experiencia de trabajo compartido entre el Área de Práctica y el Área de Comunicación y Expresión, orientación Lengua del Profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche desarrollada en el *Taller de la Práctica IV* y *Trabajo de Campo*.

En el año 2012, la implementación de la nueva versión del Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial se configuró en contexto propicio para favorecer un acercamiento didáctico al ensayo como género e impulsar su enseñanza. Desde este marco, se define que el Trabajo Final a solicitar como requisito para la acreditación del mencionado espacio curricular se corresponderá con un ensayo, asumiendo la problemática que conlleva esta opción en reemplazo de sostener la monografía, género académico de marcada preponderancia en el nivel superior, a manera de encuadre para decir la práctica.

La elección del ensayo como género a ser enseñado queda justificada fundamentalmente en un marcado interés por reivindicar en

el contexto de la formación de formadores las llamadas “escrituras del yo”, esto es escrituras que pretenden subjetivizar la letra y autorizar lo íntimo al develar y revelar los aprendizajes derivados en este caso, del proceso del practicante.

En primer orden, describiremos la experiencia tendiendo a visibilizar decisiones y acciones asumidas en el marco de la propia práctica como escenario de intervención.

Seguidamente, se perfilará un análisis interpretativo y reflexivo considerando como ejes las definiciones teóricas y metodológicas, haciendo foco en las articulaciones entre el área de la didáctica de la lengua y el campo de la práctica docente.

En nuestra condición de profesoras de un IFDC, este escrito permite la sistematización de las propias prácticas de enseñanza de modo de contribuir genuinamente al reinvento de la didáctica de la lengua en el ámbito de los estudios superiores.

Palabras claves: escrituras del yo- escritura ensayística- enseñanza del género ensayo- práctica docente- formación de formadores

Ponencia

Para dar inicio a esta comunicación e intentando contextualizar la experiencia, diremos que se trata de una construcción compartida entre el Área de Práctica y el Área de Comunicación y Expresión, orientación Lengua del Profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche desarrollada en el *Taller de la Práctica IV y Trabajo de Campo*.

Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial, el *Taller de Prácticas IV y Trabajo de Campo*, unidad curricular correspondiente al cuarto año de la formación, “se propone una mi-

rada interdisciplinaria y de trabajo en equipo para el seguimiento del diseño, la implementación y la evaluación de las propuestas pedagógico-didácticas de los estudiantes desde una relación articulada entre los diferentes campos de conocimiento y los saberes prácticos” (Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial, CPE, Río Negro, 2009, p. 148).

Tal como queda expresado en el Encuadre de Trabajo del espacio curricular, el *Taller IV* prevé un desarrollo en seis fases: la fase 1 establece la conformación del grupo de estudiantes y los equipos de trabajo junto a los maestros guías¹³⁶ y a los equipos directivos; el inicio de las tutorías para trabajar a partir de las observaciones, los registros textuales, las notas de campo del cuaderno de ruta; la realización en las salas de actividades sencillas a cargo del residente, de modo evaluar los aprendizajes de los niños y niñas en función de la elaboración del diagnóstico grupal; la fase 2 remite al trabajo en parejas pedagógicas con el maestro guía, poniendo el énfasis en el trabajo cooperativo y a la puesta en marcha de la planificación del docente en una alternancia de actividades; la fase 3 constituye la planificación de la enseñanza, por lo que los estudiantes se dedican

¹³⁶ Definimos de esta manera a los docentes que reciben a estudiantes del profesorado que asisten al *Taller III* y al *Taller IV* y *Trabajo de Campo* y que realizan sus prácticas en las instituciones educativas. Estos docentes asisten o asistieron a la capacitación denominada precisamente “Maestros-guías”. Dicha capacitación surge de una experiencia de investigación-acción llevada adelante por del Área de Prácticas de los Profesorados de Nivel Primario y de Nivel Inicial del IFDC de Bariloche en el año 1992 y se sostiene hasta la actualidad. Esta propuesta de formación permanente se centra en la reflexión sobre la práctica docente. Para ello y en el marco del curso se desarrollan talleres específicos en articulación con los denominados “encuentros en la escuela” que reúnen a profesoras tutoras de la formación, maestras-guías y estudiantes en las instituciones donde las residentes realizan su práctica.

a la formulación del escrito, el estudio de los contenidos y la realización del material didáctico. La fase 4 configura la instancia de implementación de la propuesta didáctica a través de la planificación; en la fase 5 se concreta el proceso de evaluación del trabajo de campo de los estudiantes y finalmente, la fase 6 se encuadra dentro del *Taller de Escritura* para orientar la elaboración del Trabajo Final, un escrito a manera de ensayo.

Esta instancia del proceso “supone sistematizar de manera crítica y reflexiva la experiencia en la residencia, tendiendo a su resignificación en articulación con el marco teórico”. Por eso, en términos generales el *Taller de Escritura* es un espacio que pretende acompañar a los residentes del Profesorado de Nivel Inicial en el proceso de escritura del Trabajo Final, una vez concluida la residencia en las instituciones escolares.

Con respecto al Trabajo Final, corresponde señalar que entre los años 2008 y 2011 la propuesta invitaba a los residentes, futuros docentes, a decir acerca de las prácticas pedagógicas y/o docentes a partir de la escritura de un trabajo final integrador, cercano a una monografía¹³⁷, convocando al análisis crítico, a la reflexión teórica y tomando como punto de partida las propias propuestas de enseñanza implementadas durante el período de residencia y problematizadas, en función de desarrollar nuevas respuestas, reafirmando o confrontando los aportes de la teoría.

¹³⁷ Decimos que dicho trabajo final integrador resulta cercano a la monografía, género académico de marcada preponderancia en el nivel superior, en virtud de que si bien asume sus características distintivas, autoriza la inclusión de la voz del estudiante desde su propia práctica y reflexión.

En el año 2012, en el marco de la implementación del Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial y el consiguiente cambio de los planes de estudio, como asimismo atendiendo a las evaluaciones de docentes¹³⁸ y estudiantes, la propuesta es revisada y rediseñada. Así, se define que el Trabajo Final a solicitar se corresponderá con un *ensayo*, asumiendo las modalidades y modulaciones propias de la escritura ensayística.

Además, lo que se espera es que dicho ensayo tenga como origen un *relato de caso*. Estos relatos serán aportados por los docentes del equipo, planteados en función del grupo de estudiantes y sus trayectorias. Para la escritura de los relatos, se toma como referencia el libro de Selma Wassermann titulado precisamente *El estudio de ca-*

¹³⁸ Aquí, valoramos especialmente un documento aportado por la Mg. Carolina Sena, profesora del Área de Práctica, en el que a modo de evaluación del Trabajo Final (TF) y en clave de “aportes para redefinir” dicho trabajo figuran planteos como: “los estudiantes rehúyen al diálogo y a la problematización, escriben desde una lógica ajena”; “hay que dar (al TF) otro contenido”. Dichos planteamientos llevan al equipo docente a preguntarse: “¿qué pasaría si cambiáramos de perspectiva y encaráramos el planteo del TF desde otro lugar?”. Ese otro lugar logra dimensionarse en esta instancia en lo que una profesora nombra como “escritura que pueda contener las propias convicciones, compromisos, certezas, intentos, preguntas, reflexiones”. La hipótesis que esta misma docente propone al conjunto queda expresada en los siguientes términos: “(en) este nuevo punto de partida (...) la tarea intelectual (análisis, relecturas, nuevas lecturas y relaciones, reflexión, escritura) viene de la mano de una síntesis (de pensamiento y discursiva) que el estudiante es capaz de hacer en conexión con lo que la propia práctica derivó en el terreno del “sí mismo”.

sos como *método de enseñanza*¹³⁹. Allí, Wassermann ofrece precisiones con respecto a la enseñanza basada en el método y al referirse a los casos como instrumentos educativos, destina un capítulo para caracterizar los relatos y orientar su escritura, incluyendo especificaciones para la generación y formulación de las preguntas críticas, entendidas como preguntas para la reflexión de los problemas.

El equipo docente a cargo de la coordinación del *Taller IV* está integrado por profesores de las áreas de Ciencias de la Educación, orientación Didáctica y Práctica. Los colegas del campo Práctica Docente acompañan a su vez, en calidad de tutores, el período de residencia del grupo de estudiantes, además de un grupo de profesores asesores de los distintos campos de la formación que orientan a los estudiantes en la fase de planificación de la enseñanza.

Este equipo de trabajo se completa con la participación un profesor del área de Comunicación y Expresión, orientación Lengua constituyéndose de este modo en un colectivo interdisciplinario que compatibiliza trayectorias formativas diversas, desde la valoración de la construcción compartida del objeto de conocimiento y asumiendo las diferentes tareas como parte de una producción polifónica, multivocal.

Al definir la propuesta del *Taller de Escritura 2012*, en las reuniones de equipo se asumieron ciertas decisiones didácticas relativas a perfilar el proceso de escritura del Trabajo Final, considerando el marco dado por el género *ensayo*.

En este punto, importa decir que la elección del ensayo como género se corresponde fundamentalmente con un marcado interés en

¹³⁹ WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

reivindicar en el contexto de la formación de formadores las llamadas “escrituras del yo”, esto es escrituras que habilitan la primera persona con el deliberado propósito de subjetivizar la letra y autorizar lo íntimo al develar y revelar los aprendizajes derivados en este caso, del proceso del practicante.

Asimismo, esta elección se basa en la intención de retomar la línea que han trazado los distintos dispositivos para decir las prácticas implementados desde el primer año (autobiografía personal y escolar, cuadernos de ruta, diarios de práctica, guiones conjeturales, entre otros) y con los cuales los estudiantes han podido consustanciarse, de manera de reeditar en el tramo final del trayecto formativo, una escritura profesional inscripta en la línea de la narrativa y las narrativas pedagógicas hacia la diversificación de los géneros institucionalizados para decir la práctica docente.

Como decíamos, lo que se espera de este ensayo es que tenga como origen un *relato de caso*. Los casos aportados se basan en la reconstrucción de situaciones de la práctica que los estudiantes manifiestan en sus escritos (cuadernos de ruta, reflexiones sobre la práctica). Los profesores de Ciencias de la Educación y Práctica realizan una lectura exhaustiva buscando las recurrencias de aquellos nudos o tensiones que aparecen en los mismos y las vuelcan en relatos ficcionales que se analizan en clase con la metodología de ateneo. Esto posibilita al estudiante identificarse con algunas situaciones donde “anclar” su propia voz. El ejercicio de lectura y debate, de análisis y comprensión de los casos, favorece el trabajo de escritura del ensayo, ya que éste no queda como un “apéndice” de las prácticas, sino como una tarea realizada a lo largo del año en el marco de la propuesta integral del taller.

Para reconstruir la secuencia diseñada e implementada, diremos que en el primer taller se dio inicio al proceso de escritura intentando una aproximación al ensayo como género, a partir de puntualizar algunos de sus rasgos distintivos, como asimismo ejemplificándolos mediante la lectura y el análisis de un ensayo particular. El ensayo que seleccionamos en esta oportunidad fue “Maestros” de Ángela Pradelli¹⁴⁰.

En el segundo encuentro, distribuimos entre los estudiantes algunos relatos de casos, para una lectura grupal de los mismos, haciendo foco en las preguntas. Posteriormente, los estudiantes procedieron a identificar aquellos interrogantes que los interpelaban con especial énfasis, como así también a dar cuenta de los motivos, basamentos de dicha interpelación. Además, los docentes brindamos precisiones respecto de la estructura del ensayo, a partir de las inquietudes planteadas por los estudiantes.

En el tercer encuentro, los docentes propusimos la tarea de seleccionar un caso para el análisis grupal y posteriormente, procurar la búsqueda de indicios de marcos teóricos. Se solicitó avanzar en la elección del caso del que se partiría para la escritura del ensayo, en función de delimitar aunque siempre provisoriamente la temática.

¹⁴⁰ Esta elección asumida se justificó por un lado, en la notoriedad alcanzada por Pradelli en el ámbito de las letras, pero también en el campo de la educación y en virtud de su trayectoria como escritora y ensayista; por el otro, en las temáticas abordadas (el trabajo docente, el magisterio, la figura de los maestros, su rol en las sociedades, el vínculo del maestro con su discípulo), estrechamente vinculadas a los intereses de un estudiante de profesorado. Otro de los motivos es la brevedad, en la medida en que garantiza la posibilidad de leer y releer en el marco de una misma jornada.

En el cuarto encuentro, encaramos el trabajo en tutorías individuales con un primer borrador del escrito, aportado por las residentes.

El quinto encuentro fue ofrecido como espacio-tiempo para el tratamiento conjunto de los aspectos formales de la escritura, tomando como referencia la relectura de los escritos y las dudas e inquietudes puntuales expuestas por los estudiantes.

En el marco del sexto encuentro se leyeron las segundas versiones de los ensayos, primero en sesión grupal y luego, en tutoría individual, ámbito en el que a su vez, los docentes hicimos la devolución. Esta propuesta se replicó para el séptimo encuentro, al dar lectura a las terceras versiones de los ensayos.

Respecto de las devoluciones, podemos agregar que por un lado, se centraron en cuestiones relativas al contenido y/o a la forma mediante el señalamiento en términos de fortalezas y debilidades, como orientaciones para la búsqueda y construcción de alternativas superadoras; por el otro, asumieron discursividades signadas por lo dialógico, distanciándose de aquellas tendientes a lo monológico.

Es importante señalar aquí, que la tutoría también se convirtió por momentos, en espacio de contención emocional puesto que el proceso de escritura y el nivel de reflexividad que éste conlleva, movilizó a los estudiantes. Esas sensaciones, sentimientos, reflexiones fueron consideradas, de modo de ser interpretadas y canalizadas de forma conjunta.

En el octavo encuentro, se llevó a cabo la lectura de los ensayos, en su versión “definitiva”, en tutoría individual con devolución; se acordó destinar un momento para la evaluación del taller desde la mirada de estudiantes y docentes.

En el noveno encuentro, se realizó un trabajo que permitió encauzar la comunicación oral de los escritos, a efectuarse en el marco de un panel. Para la socialización de los ensayos, los docentes solicitamos leer el trabajo de un compañero a elección y ofrecimos una serie de interrogantes a modo de guía para planificar la exposición¹⁴¹. Igualmente, se delinearón conjuntamente las primeras acciones para perfilar la planificación de estas últimas acciones y desde los profesores, se ofrecieron las aclaraciones pertinentes¹⁴².

Los ensayos que se presentaron como versión “final”, ya en cierre del trayecto propuesto traducen temáticas y problemáticas diver-

¹⁴¹ Los interrogantes: ¿qué plantea el texto?; ¿en base a qué relato de casos propuesto se desarrolla?; ¿qué relación se establece entre el caso y la experiencia en el contexto de las prácticas?; ¿cuál/es son las preguntas que se hace?; ¿qué autores recupera y qué nociones selecciona?; ¿cómo resuena el texto de mi compañera en mi propia práctica?

¹⁴² Aclaremos aquí que el recorrido mencionado se ajusta a la primera cohorte del profesorado que se confrontó con esta nueva propuesta. En los años subsiguientes, se realizaron ajustes que derivaron en variantes, tomando como problemática principal la cantidad de estudiantes del cuarto año de la formación. De esta manera, el recorrido por los talleres se vio modificado a partir de la definición de dos espacios diferenciados pero articulados: las tutorías, por un lado (asumidas por los profesores de las áreas de Ciencias de la Educación, orientación Didáctica y Prácticas) y por el otro, el Taller de Escritura propiamente dicho (con participación de los profesores tutores y el profesor del área de Comunicación y Expresión, orientación Lengua). Asimismo, las instancias de encuentro grupal quedaron relegadas por las tutorías individuales. Otra variable que surgió remite a la metodología adoptada para la comunicación oral de los ensayos. En las propuestas más recientes, cada alumno comunica su propio escrito. Este año incluso, la instancia de oralidad mediante una modalidad colectiva pasa a formar parte de la mesa de examen oral final, como una decisión curricular del área de la Práctica.

sas. Para referirnos a los temas involucrados en los escritos, mencionaremos algunos títulos conjuntamente con una breve remisión a los ejes temáticos representativos de los diferentes planteos:

1. "La pasión de ser docente", centrado en el "dar" en el desempeño del rol, abordando a su vez, la reflexión como actitud;
2. "El docente y su trabajo con y para otros", un ensayo que hace foco en el lugar del docente en relación con el trabajo articulado entre institución escolar, familia y comunidad;
3. "La residencia como proceso de autoría", un escrito en el que se aborda la autoría en la formación, a partir de hacer referencia al compromiso y la responsabilidad que esto conlleva;
4. "Empezar a mirar con otros ojos. La enseñanza en el jardín maternal", cuyo centro de interés es el jardín maternal como el primer espacio público educativo en el que se orientan enseñanzas singulares que visibilizan la singularidad de estas instituciones dedicadas a la educación de los más pequeños/as;
5. "Un trayecto sin fin", trabajo referido a la trayectoria que describe la tarea pedagógica, recorrido que –al decir de Sabina, su autora- resulta un "sin fin" de compromisos sociales y un sentimiento que genera el impulso de construir la vocación docente.

En sintonía con la propuesta de asumir la voz propia en términos de un decir subjetivo y subjetivante, éstos y la totalidad de los trabajos finales logran posicionarse para la expresión de la experiencia de la práctica desde una escritura en primera persona.

En su ensayo titulado "La construcción del ser docente" cuyo planteo se centra en la formación y la transformación como procesos constitutivos del *ser* y *hacer* docente, Virginia se expresa en los siguientes términos: "La docencia es una práctica social, que impli-

ca el contacto e intercambio con otros. Éste fue el desafío que me propuse afrontar en esta instancia (el cuarto año de la formación y concretamente, de la residencia) como parte de mi crecimiento personal, y que me enriqueció enormemente. Los cambios de docente (en la sala) que atravesaron mi proceso me permitieron realizar una observación crítica de las diferentes estrategias, maneras de pensar, actuar, decidir, pararse frente al grupo, en definitiva, enseñar en el marco de una instancia de aprendizaje y de construcción”.

Por su parte, Andrea -autora del ensayo que lleva por título "El docente y su trabajo con y para otros" y al que ya nos referimos en términos generales- da inicio a su escrito diciendo: “En la construcción de mi ensayo participaron otros, brindando su ayuda desde diferentes puntos de vista, desde la forma de expresión y otros que me escucharon. Siempre hubo otros a lo largo de mi formación y estoy segura que también habrá otros en mi labor docente. Pero en realidad, ¿qué significa esto de trabajar con otros y para otros?”

Este comienzo, manifestación de una voz propia que deja inaugura da la escritura ensayística como modo y medio para decir la experiencia de la práctica, deviene en un final que gana en contundencia enunciativa para dejar expresadas ciertas conclusiones atravesadas siempre por el matiz de lo personal, por lo íntimo como matriz. Concluye Andrea: “Pienso que el docente solo no puede hacer “todo”, necesita de la familia, de otros profesionales; necesita de otros”.

Esta frase con la que se resuelve el cierre del ensayo es devenir de las derivaciones de un discurso que ha logrado replegarse en sí mismo tanto como en la subjetividad de la estudiante y que se despliega en el decir de la práctica misma.

El último ejemplo nos remite al ensayo de Lorna, titulado “Aprender a enseñar enseñando. Mi camino a la docencia”. Centrado en el docente que enseña, en la cualidad y calidad de las enseñanzas, en los aprendizajes generados como desafíos y claves para la comprensión por parte de niños y niñas de la realidad en su dimensión compleja- también dice la experiencia que significó su práctica, valiéndose de las modalidades y modulaciones propias del género ensayo. Esto se hace evidente en el siguiente párrafo de su escrito: “Aprendí que yo como docente tengo la tarea de crear espacios y situaciones que generen aprendizajes, incentivando, aportando nuevas ideas, generando desafíos para resolver, permitiendo la formulación de hipótesis, probando, experimentando, guiando y orientando los procesos de aprendizaje, de manera que los contenidos se transformen en herramientas que posibiliten a los niños comprender y organizar la realidad. Pude enseñar a partir de sus aportes, sus saberes, valorando sus expresiones y comprendiendo sus intereses (...) Creo que el docente debe ser capaz de identificar las necesidades particulares de su grupo en un contexto y generar experiencias significativas, vivenciales, respetando la autonomía y los saberes previos de los alumnos, motivando a sus estudiantes a querer aprender”.

Es importante destacar también que en el marco general dado por la enseñanza del género ensayo para decir la práctica docente, algunos escritos se desafían a incursionar la dimensión de lo poético a partir de incluir fragmentos como el siguiente, tomado del ensayo de Carla quien cierra su escrito diciendo: “Ser autor implica temer/ Ser autor implica querer/ Ser autor implica desear/ Pero sobre todo ser autor implica caer y volverse a levantar”.

Esta elección de Carla traduce la apropiación del género en cuestión, centrado en la expresión de la subjetividad del que enuncia y anuncia, llegando incluso a trascender sus particularidades a partir de resoluciones emparentadas con la indagación del cruce genérico y la exploración de un cierto lirismo como opción discursiva.

Finalmente, nos remitimos al ensayo de Daniela. Se titula “Pensar en los otros” y propone el abordaje de la subjetividad, la convivencia y la empatía en los procesos de enseñanza y aprendizaje como temática. En el cierre, la estudiante manifiesta en tono de evaluación: “Quiero decir que sentarme a elaborar este ensayo ha sido un gran desafío desde lo que implica producir un nuevo género discursivo pero principalmente, de lo que implica encontrarme con mis ideas, mis concepciones, cruzarlas con autores vistos a lo largo de mi formación y con la fuerte presencia de la huella que me dejó el transitar las prácticas de la residencia”. En este caso podemos ver el impacto que producen las *escrituras del yo* en tanto la implicancia personal de búsqueda de sentidos, argumentaciones, aportes bibliográficos y *huellas* -tal como dice Daniela- dentro de la formación inicial.

Agregamos en este punto también, que durante el proceso de escritura los tutores acompañan a los estudiantes en la escritura de los sucesivos borradores. Para el abordaje de este acompañamiento se requirió de un proceso de aprendizaje como acto comunicativo entre los profesores. Como proceso de construcción conjunta el punto de partida se constituyó desde la idea de dar el tiempo para compartir impresiones, lecturas y vivencias que interpelaban para luego, avanzar en la realización de acuerdos, respetando la mirada del otro. Entre los criterios acordados para las devoluciones figura como principal aquel centrado en sugerir, sin imprimir en el escrito

del residente la propia voz del tutor o la propia interpretación del relato.

Asimismo, se realizaron encuentros abiertos con los profesores de las diferentes áreas de la carrera. En ese ámbito, se compartió el texto de Wassermann al que ya hiciéramos referencia para la escritura de los relatos que luego serían abordados en el *Taller*.

A partir de esta experiencia, se conformó un “banco de relatos o casos” que continúa siendo enriquecido con los aportes de los profesores, desde una mirada interdisciplinar. A modo de cierre, podemos decir que este escrito traduce la sistematización de una experiencia centrada en la enseñanza del género ensayo en el contexto de la formación docente como condición de posibilidad del despliegue de un análisis interpretativo y reflexivo en torno a las definiciones teóricas y metodológicas asumidas y que contribuyeron al trazado de articulaciones dialógicas entre el área de la didáctica de la lengua y el campo de la práctica docente, esto es entre didácticas (general, específica).

Concebir a la escritura ensayística como caleidoscopio para mirar la práctica otorga valor y sentido a las escrituras subjetivas, al ensayo como forma subjetivante en la configuración identitaria del estudiante de la formación docente.

Representar la escritura de ensayos como lente multifocal para vislumbrar la práctica atribuye significado a la voz propia volviéndose ésta oportunidad para habitar y decir las construcciones derivadas de las enseñanzas y los aprendizajes enmarcadas en la experiencia de la residencia. También agencia significación a lo que la voz y la letra en primera persona, anuncian y pronuncian. El *yo* de

la escritura es el yo presente encarnado en cada estudiante que argumenta, duda y siente, se dice al decir su práctica.

En definitiva, esta propuesta es una apuesta al reinvento de la enseñanza de la lengua en el ámbito de los estudios superiores, concretizando a su vez un diálogo posible entre didácticas.

Bibliografía

PRADELLI, A. (2001). *La búsqueda del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

SENA, C.; G. MARTÍNEZ; I. FRIEDHEIM (1997). "Proyecto Maestros-guías".

En: Revista Novedades Educativas, Buenos Aires: Novedades Educativas Editorial, N° 73. p. 31-33.

WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Documentos consultados

Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial (2009) Consejo Provincial de Educación, Río Negro.

Encuadre de Trabajo del *Taller de Prácticas IV y trabajo de campo*, Área Prácticas, Profesorado de Nivel Inicial, IFDC, Bariloche, Río Negro.

A construção do jornal escolar: uma experiência na formação docente inicial

Eliana Merlin Deganutti de Barros

edeganutti@hotmail.com / elianamerlin@uenp.edu.br

Universidade Estadual do Norte do Paraná

(UENP – *Campus* de Cornélio Procópio)

Londrina-PR, Brasil

Resumo

Este trabalho é fruto de investigações desenvolvidas no projeto de pesquisa “Os gêneros da mídia jornalística como objetos da transposição didática externa”, em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Brasil). Tal projeto está pautado nos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, na sua vertente didática. Uma das suas ações está articulada a um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes), cujo objetivo é elaborar sequências didáticas (SD) de gêneros do jornal para serem desenvolvidas na rede pública de ensino, com vistas à construção de um jornal escolar. Para este artigo, objetiva-se mostrar o processo de didatização que ancorou o planejamento do projeto de ensino do jornal escolar, subsidiado pela metodologia das SD. O foco centra-se na apresentação de problemas e soluções que envolvem a transposição didática externa do objeto social de referência “jornal impresso”, como, por exemplo, as estratégias mobilizadas para articular diversas SD em um único projeto de ensino voltado para a construção de um jornal escolar. Espera-se, dessa forma, contribuir para a consolidação de práticas

letradas que se utilizam do jornal como objeto/instrumento de ensino da língua materna.

Palavras-chave: PIBID; gêneros do jornal; jornal escolar; sequências didáticas; formação docente.

Introdução

Este artigo traz resultados parciais dos estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Os gêneros da mídia jornalística como objetos da transposição didática externa”¹⁴³, em curso na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Brasil), o qual tem como objeto de investigação ações desenvolvidas no subprojeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual” (eixo 2: gêneros do jornal) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes). Tanto o projeto de pesquisa como o subprojeto PIBID são coordenados pela autora do artigo e pautados nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD – BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a), tendo como escopo as questões que envolvem a transposição didática de gêneros textuais. O foco dos dois concentra-se, em grande parte, na preocupação atual com o ensino da *produção escrita* no âmbito da Educação Básica.

O que temos constatado, como pesquisadora, é que, dentre as quatro modalidades de ensino da língua – *escrita, leitura, oralidade e análise linguística* –, no contexto atual, talvez a *escrita* (ao lado da leitura) seja aquela que vem sendo mais debatida e problematizada. Isso porque ela adquiriu, no mundo contemporâneo, um *status* de prestígio. A escrita requer um ensino sistematizado, portanto, asso-

¹⁴³ Projeto inserido no Grupo de Pesquisa (CNPq/UENP) “Gêneros textuais e estudos da linguagem” (GETELIN).

ciado à instituição escolar. E a escola, como sabemos, é uma das mais importantes instituições formais na nossa sociedade, é a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995). Ensinar a ler e escrever se tornou, na contemporaneidade, uma tarefa quase que exclusiva dos professores, sobretudo, dos de Língua Portuguesa.

Como formadora de professores (tanto em nível inicial como continuado), temos observado que o ensino da produção escrita vem passando por uma crise bastante acentuada. Com a mudança de perspectiva em relação ao ensino da língua portuguesa, instigada pelas vastas pesquisas da área, desde os anos 80, e pelas proposições das novas diretrizes oficiais da educação (BRASIL, 1998, 2006; PARANÁ, 2008; entre outros) e seus instrumentos de avaliação (Prova Brasil, ENEM, entre outros), passou-se a tomar o texto como unidade de ensino. Ou seja, é o texto, visto em toda a sua dimensão contextual e discursiva, e sob a perspectiva dos *gêneros textuais*, que deveria direcionar o ensino da língua. Entretanto, quando toma-se esse novo foco de ensino para a *produção escrita*, e não mais as “redações”, que tradicionalmente vem sendo trabalhadas pela escola, parece que há um consenso entre os professores de que esse é um trabalho “difícil”, “impossível” até certa forma, levando-se em conta o atual contexto educacional brasileiro, principalmente das escolas públicas. Percebemos que o ensino da escrita vem sendo, de certa forma, negligenciado pela grande maioria dos educadores. Essa negligência se reflete em dois panoramas: ou a produção escrita é quase excluída das atividades de ensino¹⁴⁴ ou ela é trabalhada de

¹⁴⁴ Recebemos, num curso de formação continuada, depoimento de um professor do Ensino Fundamental de que até aquele momento, terceiro bimestre do ano letivo, ainda não tinha solicitado nenhuma produção textual para seus alunos.

forma precária – são solicitadas várias produções (na maioria das vezes, meras redações, textos somente para mensurar a capacidade de escrita formal do aluno), mas sem um trabalho sistematizado, que leve em conta o processo da escrita, um trabalho que foque nas dificuldades de cada gênero, em cada contexto específico de produção.

Uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores para o trabalho com a produção escrita é a fragilidade da formação docente no que diz respeito às novas concepções teórico-metodológicas que fundamentam essa modalidade de ensino. Ou seja, os docentes estão carentes de ferramentas didáticas consistentes que deem conta dos novos objetos/objetivos do ensino da língua, sobretudo, no que diz respeito ao ensino da produção escrita. Os documentos oficiais, de forma geral, apenas tangenciam a problemática da metodologia de ensino da produção textual. Evidentemente, esses documentos não têm esse objetivo, uma vez que sua finalidade é apenas apontar diretrizes para o ensino e não sistematizar as ferramentas para que as concepções teórico-metodológicas possam ser colocadas em prática. Nesse sentido, são as pesquisas no campo da Linguística Aplicada que acabam sendo as condutoras desse processo de sistematização de métodos, procedimentos e metodologias de ensino da língua.

No que diz respeito ao ensino de/por meio de gêneros textuais, foco das principais diretrizes de ensino da atualidade, uma das grandes contribuições teórico-metodológicas advêm das pesquisas filiadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os estudiosos dessa corrente teórica desenvolveram uma *engenharia didática* centrada na apropriação de gêneros textuais que oferece *instrumentos/ferramentas* para mediar a ação docente, tendo, como

ponto focal, um procedimento denominado pelos pesquisadores genebrinos de *sequência didática* (doravante SD).

As pesquisas voltadas para a investigação da metodologia das SD começaram a se delinear, no Brasil, principalmente depois que os pressupostos teórico-metodológicos advindos de Genebra passaram a ser tomados por documentos oficiais da educação, a orientar autores de livros didáticos (mesmo que seja para dar respaldo às orientações teórico-metodológicas para os professores – cf. BARROS; NASCIMENTO, 2007), assim como dar suporte a programas educacionais do Governo Federal, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa*¹⁴⁵. No entanto, mesmo que a metodologia das SD já esteja bastante disseminada no âmbito das pesquisas, a realidade da sala de aula ainda está pautada, em grande parte, em métodos tradicionais de ensino da língua e direcionada ao uso, quase exclusivo, do livro didático. Dessa forma, no contexto brasileiro, precisamos ainda da mobilização de docentes/pesquisadores acadêmicos na implementação de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão universitária que promovam, juntamente com os órgãos públicos responsáveis pela Educação, uma *atualização dos programas e métodos de ensino*, assim como de pesquisas que enfoquem a realidade da sala de aula na implementação dessas novas metodologias.

É nesse sentido que, em perspectiva mais ampla, nossa pesquisa busca *validar* os processos envolvidos na *transposição didática* de gêneros jornalísticos para o contexto da Educação Básica, no interior

¹⁴⁵ Cf. a comunidade virtual desse Programa em <<https://www.escrevendofuturo.org.br/>>.

de um subprojeto de formação docente (inicial e continuada), o PIBID. Para este texto, a proposta é discutir o processo de elaboração colaborativa (alunos de Letras e professores pibidianos) do projeto de ensino voltado para a construção de um jornal escolar, subsidiado pela metodologia das SD. O objetivo é apresentar problemas e soluções que envolvem a *transposição didática externa* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) do objeto “jornal impresso”, como, por exemplo, as estratégias mobilizadas para articular diversas SD em um único projeto de letramento.

Pressupostos teórico-metodológicos para a didatização dos gêneros do jornal

Na nossa pesquisa temos como premissa a crença de que a aula de Língua Portuguesa é um lócus privilegiado para a inserção, discussão e problematização dos discursos da esfera jornalística, uma vez que têm os *gêneros textuais como objeto/instrumento e as suas concretizações textuais como unidade de ensino* (BRASIL, 1998). Essa visão é corroborada pela abordagem dos gêneros jornalísticos nas proposições dos principais documentos oficiais da educação brasileira, como é o caso das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 33): “propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos [...] jornalísticos [...], considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.”. Nesse sentido, se a esfera jornalística produz diversos gêneros que estão potencialmente aptos a adentrar a sala de aula, qual abordagem teórico-metodológica a escola deve dar a eles, ou seja, como transpor os conhecimentos desses gêneros para o contexto de ensino da língua?

A potencialidade dos gêneros do jornal como protagonistas do ensino da língua já foi discutida por inúmeros pesquisadores, entre eles Bonini (2011), Franco de Oliveira (2009), Baltar et al. (2008), Faria e Zanchetta Jr. (2007); cada qual imprimindo uma perspectiva teórica para a abordagem dessa problemática. Na visão assumida pela nossa pesquisa, é possível tomar os gêneros do jornal como objetos e/ou instrumentos do letramento escolar, pois acreditamos que eles podem ser tanto o meio como o fim da atividade de apropriação de uma prática de linguagem jornalística. Podem ser considerados o *objeto unificador*, o eixo central do processo de ensino da língua, sendo a sua apropriação a finalidade das ações didáticas, a partir das quais eles podem ser transformados/adaptados. Também podem ser vistos como *instrumento* mediador da aprendizagem e norteador do agir do professor, determinando objetivos, escolhas teórico-metodológicas. É bom ressaltar que tomar o gênero como instrumento não significa considerá-lo “pretexto” para o ensino de conteúdos linguísticos isolados, descontextualizados, ou para a apresentação da estrutura textual. Em ambas as perspectivas não pode ser desconsiderada a noção de gênero como artefato linguageiro indexado a contextos sociais situados.

Além disso, sob o ponto de vista trabalhado, nas duas possibilidades – os gêneros do jornal como objeto ou como instrumento – espera-se que o aluno aproprie-se das práticas discursivas tanto no âmbito da leitura como da produção, sem, com isso, transformar-se em um “jornalista”, “crítico de cinema”, “cronista”, “comentador”, etc. Ou seja, o objetivo não é profissionalizar o estudante para atuar na área da “redação jornalística”, mas inseri-lo nas práticas letradas veiculadas pelo jornal. Os gêneros da esfera jornalística devem ser

tratados como pré-construtos sócio-históricos e, como tais, sempre perpassados por regras, crenças, ideologias, as quais precisam ser discutidas em sala de aula como partes indissociáveis da atividade linguageira. Da mesma forma, nessa perspectiva, não é preciso um professor especialista nas técnicas do jornalismo, mas um docente conectado com o mundo contemporâneo, capaz de estabelecer diálogos entre os conhecimentos manipulados pela escola e as informações disponibilizadas pela imprensa, rádio, TV, internet (cf. BARRROS, 2014).

Tendo como eixo central a apropriação de um gênero de texto (jornalístico ou não), os estudiosos do ISD, corrente teórica que fundamenta nossa pesquisa, viabilizaram uma engenharia didática pautada na construção de duas ferramentas: o *modelo didático* e a *sequência didática* (SD). Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático deve explicitar três dimensões do gênero: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição das suas diferentes características textuais/ discursivas/ contextuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes que serão alvo da transposição didática. Esse processo possibilita que o professor (ou o responsável pela elaboração da SD) modelize o gênero, a fim de adequá-lo ao contexto de intervenção, *solidarizando* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 82) os seus propósitos como objeto social de referência aos objetivos didáticos. A ferramenta “modelo didático” é, pois, o suporte para a elaboração da ferramenta “sequência didática”: “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, cujo objetivo é buscar “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a po-

ssibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCH-NEUWLY, 2004, p. 51).

Na nossa pesquisa, essas ferramentas são elaboradas tendo como eixo central a construção de um jornal escolar. Essa é uma perspectiva diferenciada em relação à apropriação da engenharia didática do ISD, uma vez que ela foi projetada para mediar projetos de ensino focados em um único gênero textual. Ou seja, as fases da SD – apresentação inicial, primeira produção, módulos e produção final – deveriam ser desenvolvidas de forma que o aluno adquirisse capacidades de linguagem para mobilizar um gênero (pré-selecionado pelo professor/autor do material didático) em situações discursivas nas quais esse fosse requisitado. Entretanto, no nosso projeto, o objeto unificador é um suporte textual – o jornal escolar. Esse novo panorama nos obriga a repensar a engenharia do ISD, de forma a contemplar os objetivos envolvidos nesse processo, uma vez que agora não temos mais um único gênero para didatizar, mas vários – todos aqueles selecionados para compor o jornal. É juntamente esse cenário de didatização que traçamos e discutimos nos tópicos seguintes.

A pesquisa empírica: a construção do jornal escolar no subprojeto PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecendo bolsas a estudantes de Licenciatura, professores de Universidades e da Educação Básica. Seu objetivo é promover uma articulação entre as Licenciaturas e as Instituições de Ensino, possibilitando um imbricamento entre teo-

ria e prática na formação docente. O Programa tem como foco as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB).

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), o PIBID teve início em 2012. Em 2014 foi iniciado o subprojeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, o qual visa promover “[...] a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122), conforme os objetivos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), que preveem o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a articulação dos quatro grandes eixos: leitura (literatura e demais esferas sociais), escrita, oralidade e análise linguística. O subprojeto é desenvolvido em duas frentes: uma com foco no letramento literário e outra nos gêneros do jornal. É esse segundo eixo, por nós coordenado, o objeto empírico do nosso projeto de pesquisa “Os gêneros da mídia jornalística como objetos da transposição didática externa”.

Esse eixo do subprojeto trabalha com duas escolas estaduais e, conseqüentemente, duas docentes (denominadas pelo PIBID como “professoras supervisoras”), além de treze alunos da Graduação (dez bolsistas e três voluntários). O objetivo das ações do ano de 2014 centram-se na transposição didática de gêneros jornalísticos, com vistas à construção colaborativa (entre as duas escolas envolvidas) de um jornal escolar. Para tanto, os alunos-pibidianos foram divididos em quatro grupos, dois para cada escola¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Denominadas, na pesquisa, escola A e escola B.

O tópico seguinte analisa e problematiza o processo de *transposição didática externa* do jornal escolar e dos gêneros selecionados para compô-lo sob a mediação da metodologia das SD.

O jornal escolar: análise inicial da transposição didática externa

Para iniciar este breve relato analítico, nos detemos no planejamento logístico feito para dar conta do projeto de ensino. O primeiro obstáculo encontrado foi: como envolver duas escolas, três turmas do Ensino Fundamental (duas da escola A e uma da escola B) e treze alunos-pibidianos na construção de um jornal escolar? Seria um jornal para cada turma? Para cada escola? A nossa decisão foi tentar articular as duas escolas na construção de um único jornal, uma vez que seria demasiado complexo coordenar o planejamento e execução de mais de um jornal escolar. Como o subprojeto é também objeto das nossas pesquisas científicas, vislumbramos a possibilidade de fazer trabalhos distintos nas duas escolas, pois isso nos daria um panorama analítico-comparativo. Dessa forma, a opção foi, no colégio B (mais carente em relação ao nível de letramento dos alunos), desenvolver, em uma mesma turma – 7º ano – duas SD distintas, paralelamente (uma em cada dia da semana), mas da maneira “tradicional”: cada SD trabalharia um gênero diferente. Já na escola A, a proposta foi desenvolver projetos de ensino distintos, em duas turmas do 8º ano (um dia da semana em cada turma), mas que se articulassem e se complementassem, com vistas à construção do jornal escolar. Assim, em cada turma seriam desenvolvidas várias SD, com gêneros diferentes, mas de forma que compusessem um único projeto de ensino. Essa estratégia, de certa forma, viabilizou a construção do jornal escolar, pois diluiu a produção dos textos en-

tre os quatro lócus didáticos, além de promover o diálogo entre turmas diferentes de uma mesma escola, assim como entre instituições escolares distintas.

Quando se tem como objeto unificador do processo de ensino não um gênero de texto, mas um *suporte textual*, como é o caso do jornal, é preciso, antes de pensar na *modelização* dos gêneros, estabelecer um *modelo didático* do jornal escolar a ser construído. Entretanto, para isso, é preciso também ter um *modelo teórico de referência* (BARROS, 2012) do que seja um jornal, pois é a partir dele que a didatização acontece. No nosso caso, ele se baseou no jornal *Folha de Londrina*. Essa escolha se deu pelo fato de esse jornal ser objeto de investigação no projeto de pesquisa que desenvolvemos, uma vez que ele possui um programa de incentivo ao letramento escolar, conhecido como *Folha Cidadania*. Uma das ações desse programa é justamente fomentar projetos escolares que tenham o jornal como objeto/instrumento de ensino, fato que possibilitou a parceria com as duas escolas pibidianas. Assim, foi a modelização teórica desse jornal que subsidiou a modelização didática do nosso jornal escolar, como podemos visualizar no Quadro 1:

Quadro 1: Síntese da modelização do jornal escolar

MODELO TEÓRICO: JORNAL <i>FOLHA DE LONDRINA</i>	MODELO DIDÁTICO: JORNAL ESCOLAR
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
<p>* Jornal pertencente a uma instituição particular e com fins comerciais, cujo objetivo é divulgar/comentar os acontecimentos recentes, com foco, sobretudo, na região de Londrina/PR.</p> <p>* Os agentes-produtores dos textos veiculados pelo jornal são jornalistas, principalmente, locais; colunistas contratados; colaboradores externos e leitores. Porém, a responsabilidade enunciativa recai sempre sobre as editoriais: geral e especializadas.</p> <p>* Os destinatários são leitores adultos, em geral, de uma classe social média-alta, mais letrada, as que, geralmente, têm o hábito de assinar jornais impressos. Segundo site do jornal, ele atende mais de 300 municípios, dos 399 no Paraná, além de Mato Grosso e Sul de São Paulo, atingindo mais de 120 mil leitores por dia.</p> <p>* A esfera de circulação é o tanto o do cotidiano dos leitores – casa, consultório médico, trabalho, etc.</p> <p>* Fins comerciais – preço do exemplar: R\$1,25 (segunda a sábado); R\$2,50 (domingo).</p>	<p>* Jornal construído no ambiente de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por alunos de duas escolas públicas, planejado e fomentado por um projeto vinculado ao PIBID, desenvolvido numa universidade estadual.</p> <p>* O objetivo, primeiramente, está condicionado ao letramento escolar de alunos do Ensino Fundamental, mas também coaduna propósitos inerentes ao objeto social de referência (o jornal impresso): relatar e comentar acontecimentos recentes. O foco são fatos e temas (sobretudo, locais) de interesse dos jovens.</p> <p>* Os agentes-produtores dos textos são alunos do Ensino Fundamental que assumem diversos papéis sociais: articulistas, jornalistas, leitores de jornais, etc. Porém, o jornal como um todo é fruto de uma rede colaborativa, por isso há vários coautores: a professora de sala de aula (professora supervisora do PIBID); alunos-pibidianos (que assumem, na intervenção, papel de professor-auxiliar).</p> <p>* Os destinatários pertencem à comunidade escolar, principalmente, os alunos das duas escolas envolvidas – é para eles que os textos são direcionados (distribuição gratuita).</p> <p>* A esfera de circulação é a escolar.</p>

PLANO GLOBAL	PLANO GLOBAL
<ul style="list-style-type: none"> * Páginas: de 25 a 60 (média). * Tiragem: 40 mil exemplares diários. * Formato: 32cmX58cm, papel jornal. * Folha-Capa: chamadas e sumário. * Cadernos: Principal, Economia, Esportes, Cultural, Cidades, Classificados, etc. * Seções: Opinião, Política, Geral, etc. * Colunas diversas: assinadas ou vinculadas às editorias especializadas. * Texto que “abre o jornal”: editorial, gênero argumentativo que expressa o posicionamento do jornal em relação a um tema mobilizado por alguma matéria do jornal. * Fotos: a maioria com legenda, coloridas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Páginas: 8 * Tiragem: 500 exemplares * Formato: 28cmX32cm, papel jornal. * Folha-capa: não serão feitas chamadas; na primeira página será publicada uma carta ao leitor e uma reportagem. * Cadernos: não terá. * Seções: Opinião, Cotidiano, Cultura e Entretenimento. * Colunas: não terá. * Texto que “abre o jornal”: carta ao leitor, gênero de apresentação do jornal e do projeto de ensino que o subsidia. * Fotos: sempre com legenda, coloridas.

O Quadro 1 mostra, de forma bastante sintética, o processo de modelização didática do jornal escolar. Fazendo uma analogia entre o gênero como objeto de ensino e, no nosso caso, o jornal como objeto unificador de um projeto escolar, recorreremos à fala de Schneuwly e Dolz (2004b, p. 81): “Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado [social], ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”. Trazendo para nosso contexto: o jornal, embora seja um objeto de referência social, com suas características prototípicas, seus propósitos comunicativos vinculados a uma determinada situacionalidade de produção, quando levado para o ambiente escolar como objeto de aprendizagem sofre, indubitavelmente, rupturas,

adaptações para de “aclimatizar” ao novo contexto – agora com fins didáticos, no nosso caso, voltados para a aprendizagem da Língua Portuguesa e dos instrumentos de comunicação disponibilizados pelo arquitrato jornalístico.

Pelo Quadro 1 é possível visualizar a influência de cada contexto de produção no plano global dos jornais: um com fins comerciais, outro com fins didáticos. Ambos pautados na centralidade dos propósitos desse veículo de comunicação: relatar e comentar acontecimentos/temas atuais. Ou seja, o jornal escolar é um “simulacro” do seu objeto de referência social, é nele que ele se pauta, mas sem perder de vista sua própria situação de produção.

O próximo foco de análise é o processo de seleção dos gêneros para compor o jornal escolar. Essa parece uma decisão simples, mas requer uma visão global do projeto, por isso a etapa apresentada anteriormente é essencial: a modelização didática do jornal. É ela que dá suporte a esse processo de seleção. Para mostrar essa etapa, trazemos, a seguir, o Quadro 2 com os gêneros inventariados no Jornal *Folha de Londrina*¹⁴⁷ (nosso objeto teórico),

Quadro 2 – Gêneros do jornal-modelo X gêneros do jornal escolar

GÊNEROS VEICULADOS PELO JORNAL FOLHA DE LONDRINA	GÊNEROS SELECIONADOS PARA COMPOR O JORNAL ESCOLAR
1) Agenda	Centrais
2) Anúncio classificado	1) Artigo de opinião
3) Anúncio publicitário comercial	2) Carta ao leitor
4) Artigo de opinião	3) Carta do leitor
5) Carta do leitor	4) Enquete
6) Chamada de capa	5) Ficha técnica (conjugado)

¹⁴⁷ Inventário feito por alunos de iniciação científica vinculados a nosso projeto de pesquisa (mencionado na introdução deste artigo).

7) Charge	6) Foto/legenda (conjugado)
8) Comentário	7) Infográfico (conjugado)
9) Crônica	8) Reportagem temática
10) Cruzada	9) Roteiro (de eventos locais)
11) Editorial	10) Sinopse de filme comentada
12) Enquete	Periféricos
13) Ensaio	11) Anúncio classificado
14) Entrevista	12) Anúncio publicitário comercial
15) Ficha técnica	13) Crônica humorística
16) Foto/legenda	14) Horóscopo
17) Horóscopo	
18) Indicadores	
19) Infográfico	
20) Nota	
21) Nota comentada	
22) Nota obituário	
23) Nota social	
24) Notícia	
25) Placar	
26) Previsão do tempo	
27) Reportagem factual	
28) Reportagem temática	
29) Resenha crítica	
30) Resenha descritiva	
31) Resposta instrucional	
32) Resposta explicativa	
33) Roteiro	
34) Sinopse de filme comentada	
35) Sudoku	
36) Tira-dúvidas de português	
37) Tirinha	
38)	

Na logística de produção do jornal escolar, a divisão ficou da seguinte forma: 1) escola B, 7º ano – artigo de opinião; 2) escola B, 7º ano – crônica humorística; 3) escola A, 8º A – carta do leitor, carta ao editor, roteiro, anúncio publicitário comercial, anúncio classifica-

do; 4) escola A, 8º B – reportagem temática, enquete, infográfico, foto/legenda, sinopse de filme comentada, ficha técnica, horóscopo.

No processo de didatização, dos 37 gêneros inventariados no jornal-modelo, 14 foram selecionados para fazer parte do jornal escolar. Essa seleção, além de levar em conta o processo de modelização do contexto de produção e plano global, também apoiou-se em algumas categorias adaptadas de Bonini (2003), como os conceitos de gêneros centrais e periféricos.

A noção de gênero central/periférico nos ajudou a entender a relevância de certos gêneros para o jornal impresso, como é o caso da reportagem e notícia – gêneros jornalísticos, por excelência, que ocupam o maior espaço do jornal (não em quantidade, mas em espaço físico). Entretanto, optamos por não selecionar a notícia, somente a reportagem, pelo fato de esse gênero estar ancorado em fatos recentíssimos, normalmente, ocorridos no dia anterior à publicação do jornal. Como o projeto de produção didática dos textos está programado para ocorrer ao longo de um semestre letivo, e o procedimento SD exige um processo mais longo – primeira produção, intervenções, revisões, reescritas –, quando a notícia fosse publicada, ela já estaria “velha”, descaracterizando totalmente o modelo social de referência. Pelo mesmo motivo, optamos por não trabalhar com a reportagem factual, mas com a temática, uma vez que essa modalidade nos abriria mais possibilidades didáticas e não nos condicionaria à veiculação de um fato recente.

Como a reportagem é um gênero que sempre conjuga a foto/legenda, e, muitas vezes, o infográfico, optamos por incorporar esses dois gêneros à SD da reportagem, já que todos integram, na realidade, uma única matéria jornalística. Entretanto, mesmo a foto/le-

genda e o infográfico sendo gêneros conjugados à reportagem, eles possuem características distintas e, por isso, precisam ser alvos, na SD, de atividades didáticas pontuais, o que, com certeza, acaba deixando esse procedimento mais extenso. Da mesma forma, incluímos, nessa mesma SD, o trabalho com a enquete, uma vez que, para produzir uma reportagem, o aluno-jornalista terá que fazer entrevistas de campo – gênero da atividade jornalística que também subsidia as enquetes. A intenção é que, ao formular perguntas para as entrevistas da reportagem, o aluno-jornalista também elabore a questão para a enquete. Ou seja, a proposta é tentar aproximar gêneros semelhantes para viabilizar o projeto de ensino.

No caso dos gêneros “artigo de opinião” e “crônica humorística”, como já mencionado, eles são alvos de duas SD, cada qual desenvolvida em um contexto autônomo, mesmo que na mesma turma – um dia da semana para cada SD, e grupos PIBID distintos. Selecionamos esses dois gêneros para esse contexto de ensino pela sua complexidade (levando em consideração o contexto didático), já que nele os dois poderiam ser alvos de um trabalho mais direcionado – um gênero para cada projeto de ensino. O artigo de opinião foi indicado pela professora supervisora, uma vez que ela vivencia, na sua experiência docente, a carência dos alunos em relação ao letramento argumentativo. Já a crônica humorística foi sugestão dos alunos-pibidianos, pois eles entenderam que esse gênero poderia ser um contraponto ao artigo de opinião, um gênero mais sério, mais comprometido com as questões sociais. A crônica humorística poderia, com sua narratividade mais informal, mais próxima da linguagem cotidiana, despertar o interesse dos alunos, tanto para a leitura como produção. Ou seja, a intenção foi mesclar: tipologia

narrativa e argumentativa; linguagem mais formal e mais informal; temas mais sérios e outros mais amenos; um gênero central e um periférico. A grande dificuldade em relação aos dois gêneros foi encontrar, no jornal *Folha de Londrina*, textos mais próximos do universo dos alunos, já que os artigos de opinião publicados pelo jornal, na sua grande maioria, são fundamentados em temas controversos do mundo adulto, além de possuírem uma linguagem bastante complexa para o nível de letramento dos alunos. Quanto à crônica, o problema é que os textos desse gênero publicados pelo jornal-modelo não se dedicam à modalidade humorística, tanto as escritas por cronistas fixos como as recebidas de contribuições leitores. Dessa forma, a alternativa foi buscar, em outras fontes, exemplares que fossem coerentes com o trabalho didático.

No caso da carta ao leitor (ou do editor), a seleção passou por um processo interessante, já que, no jornal-modelo, não existe esse gênero, somente o editorial. Embora muitos considerem o editorial e a carta ao leitor o mesmo gênero, vemos neles uma diferença bastante acentuada. O editorial é mais encontrado no jornal impresso, não sendo assinado, embora esteja pressuposto que o responsável pelo que é dito é a “instituição jornalística” que o veicula. Seu objetivo é trazer um posicionamento do jornal em relação a um tema veiculado no dia, em especial, de maior impacto, na maioria das vezes, aquele que encabeça a manchete. A carta ao leitor é encontrada, quase sempre, nas revistas jornalísticas. É assinada pelo editor-chefe (geralmente, aparece a sua foto). Tem uma linguagem mais informal, mais próxima do leitor, já que seu objetivo é apresentar a revista, comentar a matéria principal ou outras que se destaque, informar o leitor sobre algo, como uma mudança significativa no pe-

riódico. Comparando os dois gêneros, percebemos que o segundo seria bem mais significativo para o jornal escolar, já que os alunos poderiam fazer uma carta apresentando a seus leitores tanto o jornal como o projeto do qual participaram, numa linguagem muito mais acessível, tanto a eles como à comunidade escolar. Ou seja, ao modelizar o jornal/gênero é imprescindível não perder de vista o contexto didático de produção.

Para a SD da carta do leitor, a intenção foi que o aluno se assumisse como leitor do jornal *Folha de Londrina* para comentar uma matéria já publicada. Com isso, conseguimos articular um trabalho sistemático tanto com a leitura como com a produção, além de desenvolver nos alunos capacidades de análise crítica. Essa capacidade, de forma menos intensa, também é alvo do trabalho com a sinopse de filme comentada – um texto que apresenta, de forma sintética, o enredo de um filme, mas também “estrelinhas” que o avaliam (a avaliação é medida pela quantidade de estrelinhas). Como esse gênero traz conjugado um outro – a ficha técnica do filme –, os dois serão desenvolvidos numa mesma SD, a fim de otimizar as atividades didáticas. A proposta é que os alunos façam sinopses de filmes que serão exibidos num evento para a comunidade, no final do ano, como uma ferramenta de seleção para quem vai assisti-los.

Já a seleção do roteiro de eventos se deu pelo fato de esse ser um gênero menos complexo, uma vez que a complexidade é um fator que demanda tempo e, no nosso caso, o tempo é um obstáculo, pois o projeto precisa contemplar vários processos de ensino-aprendizagem, para dar conta de construir o jornal dos alunos. Além disso, compreendemos que esse gênero tem uma centralidade dentro do jornal, pois informa sobre eventos que ainda vão acontecer, por isso

é muito requisitado pelos leitores em geral. No caso da didatização, a proposta é publicar roteiros de eventos locais/regionais autênticos, para isso, os alunos terão que buscar informações na sua comunidade, o que possibilitará uma integração social, tão requisitada na sociedade contemporânea.

Um gênero que chamou a atenção dos alunos da sala aula, em oficinas preliminares de leitura do jornal, foi o horóscopo, por isso, a nossa proposta de inseri-lo no jornal. Mesmo sendo um gênero periférico, com objetivos difusos, uma vez que cada pessoa o lê com propósitos distintos – passatempo, autoajuda, aconselhamento, fins místicos, etc. –, ele tem um potencial como objeto de produção textual, uma vez que tem um estilo linguístico-discursivo bastante peculiar, que pode proporcionar uma conscientização contextualizada sobre fatos da língua. Além disso, pressupõe uma estratégia de escrita bastante complexa: a síntese. Para a SD, a intenção é que os alunos construam horóscopos que sirvam de autoajuda para seus colegas. Para isso, terão que fazer entrevistas entre si para conhecer o outro: as preferências, os problemas, etc. Assim, além de servir de suporte para a produção do horóscopo, essa atividade pode trazer maior integração ao ambiente escolar.

Como todo jornal, o nosso também se articulará à esfera publicitária, pois publicará anúncios comerciais e classificados. O primeiro dará, inclusive, respaldo financeiro para a impressão dos exemplares do jornal, uma vez que os patrocinadores (empresas da região) terão direito a um anúncio no jornal. Como é um gênero multimodal, o desafio é produzir a linguagem imagética das propagandas, por isso, a nossa proposta é fazer parceria com o professor de informática da escola, para viabilizar os projetos gráficos. Quanto

aos classificados, gênero que demanda um grande poder de síntese, além de uma boa percepção do seu destinatário-alvo, eles serão abordados de forma a contemplar as necessidades da comunidade escolar: serviços prestados, venda de produtos, oferecimento de vagas de emprego, etc. Da mesma forma que o roteiro de eventos, esse gênero demanda uma pesquisa com a comunidade, por isso no projeto escolar eles serão desenvolvidos numa mesma SD.

Considerações finais

Como é possível perceber, o projeto de construção do jornal escolar, no interior de um subprojeto PIBID, foi bastante audacioso, sobretudo, levando-se em consideração o contexto em que ele foi planejado e executado: 1) formação inicial de professores, com alunos, inclusive, do 1º ano da graduação, sem experiência prática de sala de aula como também sem formação teórica voltada para a sustentação da proposta de intervenção; 2) formação continuada, com professores também sem o domínio das bases teórico-metodológicas do projeto; 3) baixo grau de letramento dos envolvidos na execução do projeto de ensino, no que se refere à leitura e produção de gêneros do jornal, sobretudo, nesta última modalidade; 4) necessidade de adaptação da metodologia que embasa o procedimento “sequência didática”, a fim de viabilizar o ensino-aprendizagem de vários gêneros, em um único projeto de ensino voltado para a construção de um jornal escolar; 5) o tempo escasso de formação e preparação para a intervenção didática.

Mesmo com todos esses obstáculos, o grupo conseguiu concretizar o planejamento das ações didáticas, construindo várias SD centradas em um objeto unificador do ensino – o jornal escolar.

Como nossa intenção aqui foi analisar o processo inicial da transposição didática externa, ou seja, a transformação do objeto teórico de referência – o jornal impresso e seus gêneros – em objeto didatizado – o jornal escolar –, nossas considerações finais concentram-se na problematização 4: necessidade de adaptação da metodologia que embasa o procedimento “sequência didática” visando à construção de um jornal escolar. Como foi possível perceber pelas nossas análises, essa adaptação é inevitável. Primeiramente, pois a metodologia das SD pressupõe a abordagem de um único gênero, o qual espera-se que o aluno se aproprie ao final das atividades previstas. Porém, quando se tem como foco a construção de um jornal escolar, não é possível centrar-se em apenas um gênero. Em segundo lugar, o professor também não pode ir desenvolvendo SD ao longo do ano para, ao final, compilar os textos para o jornal, uma vez que esses textos “envelhecem”, descaracterizando os propósitos do jornalismo. Ou seja, a questão da atualidade é de suma importância para essa esfera social. Mesmo que o projeto do jornal escolar tenha, sobretudo, objetivos de aprendizagem, a metodologia interacionista sociodiscursiva que fundamenta as SD busca solidarizar os propósitos sociais do objeto de referência com os objetivos didáticos, de forma a não torná-lo um “objeto puramente escolarizado”, como é a “redação”, por exemplo.

Portanto, entendemos que esses são os dois grandes desafios que um professor deve enfrentar ao utilizar o procedimento SD como ferramenta para a construção de um jornal escolar: articular várias SD em um único projeto de ensino e encontrar estratégias didáticas para não descaracterizar o jornal como pré-construído social. Nesse sentido, para produzir um jornal escolar a partir da me-

todologia que sustenta as SD é preciso ajustar o seu modelo didático, sob o risco de desconstruir os fundamentos desse procedimento de ensino da língua.

Referências

- ANTUNES, I. (2003). Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola.
- BALTAR, M.A.R.; GASTALDELLO, M.E.; [LIPP, B. M.](#); CAMELO, M. A. (2008). Notícia Radiofônica: apropriação de um gênero de texto na implantação de rádios escolares. Signo (UNISC. Online), v. 33, p. 96-116.
- BARROS, E. M. D. de (2012). Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raido, (UFGD), Dourados-MS, v.6, n.11, p.11-35.
- ____ (2014). O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. Campinas: Pontes Editores.
- BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E.L. (2007). Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241-270.
- BONINI, A. (2003). Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231.
- ____ (2011). Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de Linguagem. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.
- ____ (2006). Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC.

- BRONCKART, J.-P. (2003). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. (2010). Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Des objets enseignés en classe de français. Rennes: Presses Universitaires Rennes, p. 65-74.
- FARIA, M.A.; ZANCHETTA JR.; J. (2007). Para ler e fazer o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto.
- FRANCO DE OLIVEIRA, N. A. (2009). Saiu na Veja?: A relação escola/impressão e os gêneros jornalísticos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Máthesis (Jandaia do Sul)*, v. 10, p. 71-90.
- GERALDI, J.W. (2003). Portos de passagem. 4.ed. 4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, A.B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa. Paraná: SEED.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) (2004a). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.
- ____ (2004b). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ____ (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p.71-91.

O ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna: o agir professoral

Maria Vieira Monte Filha
mariavmf@gmail.com
Universidade Federal do Ceará
Fortaleza, Brasil

Resumo

Discutir a prática do profissional em sala de aula de língua materna é de extrema relevância, por isso desenvolvemos uma pesquisa com o intuito de investigar o agir professoral em uma situação de construção de conhecimentos em atividades languageiras de produção de textos escritos, envolvendo a relação do professor com seus alunos e com o material didático utilizado. Utilizamos, como aporte teórico-metodológico, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 20006, 2008, BRONCKART, MACHADO, 2004). Um de nossos objetivos específicos é analisar as orientações dadas pelo professor durante a aula para a produção dos gêneros textuais. Para atingirmos esse objetivo, fizemos uso da categoria de análise – os conjuntos de observáveis do texto (BRONCKART,1999). Nosso corpus é constituído da transcrição de dez aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza-CE, das produções textuais dos alunos corrigidas pelo professor e do material didático usado durante essas aulas. Através da análise dos dados, constatamos um descompasso entre as orientações dadas na sala de aula e os critérios de correção estabelecidos pelo professor. Os conjuntos de observáveis explorados

durante as aulas são desconsiderados e/ou postos em segundo plano no momento da correção dos textos. Um desdobramento desse fato é realização de atividades artificiais e simuladas, desconsiderando as funções sociais da produção escrita.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo, conjunto de observáveis, agir professoral, gêneros textuais, didática.

Introdução

Através dos mais variados gêneros textuais, interagimos e desempenhamos nossos papéis sociais. No ambiente escolar, reconhecemos a grande importância da figura do professor na sala de aula. O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) analisa as condições das práticas de linguagem com o intuito de procurar as relações entre o domínio da linguagem e o agir humano (BRONCKART, 2006).

O trabalho é considerado um eixo central da existência humana, é uma das formas de agir da espécie humana. Portanto a atividade de ensino torna-se objeto de pesquisa tanto de caráter didático como científico. (BRONCKART, 2007). Dentro desse universo tão amplo, desenvolvemos nossa pesquisa **de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Esse trabalho está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). Nosso objetivo principal é investigar o processo de ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua materna tendo como foco o agir do professor e o contexto de produção que o envolve.**

Fizemos uso de categorias de análise do quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, BRONCKART, MA-

CHADO, 2004). Um de nossos enfoques é nas orientações dadas pelo professor no momento de propor a produção de gêneros textuais e como essas orientações são recuperadas por esse profissional ao estabelecer os critérios de avaliação dos textos de seus alunos. Para alcançar esse objetivo, utilizamos o *conjunto de observáveis* do texto (**BRONCKART,1999**) *como categoria de análise*. Neste artigo, apresentamos exatamente alguns resultados da análise dos dados da pesquisa levando em consideração esse *conjunto de observáveis*.

Pressupostos teóricos

Toda língua natural está baseada nas regras de um sistema, contudo essas regras só podem ser identificadas e conceitualizadas através de propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade. A produção de um texto implica escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, conseqüentemente, de modalidades de realização, ou seja, os gêneros textuais.

Os textos orais ou escritos se manifestam sempre num ou noutra gênero. Assim um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a compreensão como para a produção de textos. Inicialmente todo texto é objeto de um procedimento de observação que busca informações sobre três *conjuntos de observáveis*.

Segundo Bronckart (1999, p.80), esse conjunto pode ser de ordem *semântica, léxico-sintática* ou *paralingüística*. A ordem *semântica* inclui o conteúdo referencial semiotizado no texto, os índices referentes ao contexto e à forma como o autor se situa em relação a esse contexto. A ordem *léxico-sintática* envolve as modalidades de codificação lexical, categorias e regras gramaticais mobilizadas pelo tex-

to. A ordem *paralingüística* refere-se a unidades chamadas de paratextuais - unidades semióticas como imagens, quadros, esquemas; bem como os procedimentos supratextuais de formatação - títulos, paragrafação e também de relevo - negrito, itálico, sublinhado. (BRONCKART 1999).

Contexto da pesquisa

Segundo Bortoni – Ricardo (2008, p.72), na pesquisa etnográfica, o investigador possui interesse em um processo situado em ambiente específico e objetiva saber como os atores sociais participantes desse processo o percebem. Alguns estudos se concentram em uma análise detalhada do registro da interação que acontece nos eventos educacionais, nesses casos, ocorre a microetnografia.

Esse tipo de pesquisa contribui para a compreensão dos fenômenos educacionais. A aplicação desse modelo de investigação ao âmbito educacional possibilita o esclarecimento de questões relacionadas à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem em uma realidade particular sem perder a dimensão maior na qual esse processo se insere e ocorre. (MOREIRA, CALEFFE, 2006). Na pesquisa etnográfica, no campo educacional, o período em que o pesquisador observa a sala de aula, coleta os dados, passa a fazer parte do grupo social investigado deve ser longo o suficiente para que tanto o pesquisador quanto o pesquisado possa, de fato, ultrapassar o período de estranhamento.

Nossa permanência na escola foi de cinco meses. Por essa razão, preferimos não denominar nossa investigação de pesquisa etnográfica, mas apenas dizer que ela se aproxima de uma pesquisa etnográfica. Fazemos essa afirmação, pois os dados foram gerados em

situação natural; houve uma preocupação maior, durante a análise, no processo e nos significados atribuídos pelos participantes; a interferência do pesquisador é assumida na construção do objeto de pesquisa e o processo de análise foi indutivo.

Para dar os devidos encaminhamentos à investigação, a pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira fase consistiu na ida à Escola com o intuito de estabelecer um vínculo com os participantes do estudo. Durante dois meses (maio e junho de 2009), houve um acompanhamento das aulas de produção textual do 6º ano. A segunda etapa consistiu na coleta dos dados. Voltamos ao colégio em agosto de 2009 e acompanhamos o bimestre, totalizamos a gravação de dez aulas de produção textual. Por último, fizemos a análise dos dados coletados.

O corpus da pesquisa é composto da transcrição das dez aulas de produção textual gravadas em áudio e vídeo, das atividades de produção textual de uma unidade do livro didático utilizado pelo professor durante as aulas além do guia do professor contido no livro, das 35 produções textuais corrigidas pelo professor com caráter avaliativo. Para termos o máximo de informações acerca dos participantes, consideramos pertinente aplicarmos um questionário com os alunos e com a professora após o fim das gravações.

As aulas gravadas são do 6º ano do ensino fundamental ministradas em uma escola particular de Fortaleza, situada em um bairro de classe média alta. Cada aula é de cinquenta minutos. O objetivo dessas aulas é a produção textual dos alunos. Nessas duas aulas semanais, o professor explica um assunto referente à escrita e realiza atividades. Durante essas aulas, os alunos produzem os gêneros textuais estudados na etapa. Nas duas primeiras aulas, foi trabalha-

do o gênero relato pessoal. Na terceira e quarta aulas, o gênero carta pessoal. Nas duas aulas seguintes, houve um retorno ao gênero relato. Por fim, nas quatro últimas aulas, foram trabalhados os gêneros e-mail, diário e blog. O conteúdo escolhido para essas aulas seguiu a ordem estabelecida pelos autores do livro didático adotado pela escola, a saber, Português Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2008).

A turma é composta por 38 alunos (20 do sexo feminino e 18 do sexo masculino). A faixa etária compreende alunos entre onze a treze anos. O professor participante da pesquisa é formado pela Universidade Federal do Ceará e possui Especialização em Língua Portuguesa. Trabalha em sala de aula há quatro anos. Na escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, esse profissional trabalha há dois anos, ensina os dois expedientes. O professor leciona em escolas particulares e na rede municipal de Fortaleza.

Análise dos dados

Nas dez aulas analisadas, cujo foco maior foi o ensino da produção escrita, verificamos que a aula era dividida em três etapas: a) Etapa de abertura: I – Saudações, visto e correção da atividade da semana anterior; b) Etapa de desenvolvimento: II – Preparação para escrita – atividades prévias do livro acerca do gênero a ser estudado; III – Escrita do texto – momento em que a professora orientou e autorizou o aluno a produzir o texto; c) Etapa de saudações finais

A primeira etapa da aula – visto e correção da atividade – esteve presente em todas as aulas. O tempo reservado para a produção escrita propriamente dita ficava reservado para o último momento, o tempo para a escrita, em média, era de 30 minutos. Percebemos que, muitas

vezes, os alunos já estavam cansados depois das outras atividades e também agitados devido à proximidade do intervalo. Uma observação acerca dessa prática docente é a concepção a qual se tem de texto, ele é visto como um produto acabado e com tempo limitado para ser terminado. Um fato que chamou nossa atenção foi o uso de apenas um exemplar de cada gênero para a produção textual.

Reconhecemos que cada texto é único, mesmo textos pertencentes ao mesmo gênero, apresentam entre si características diferentes. Acreditamos que seria mais adequado usar vários exemplares do gênero a ser estudado, explorando suas similaridades e também esclarecendo que é possível haver diferenças entre textos que pertencem ao mesmo gênero (BRONCKART, 1999). No entanto, isso não ocorreu, possibilitando que os alunos tenham um conhecimento limitado acerca do gênero, que eles apenas reproduzam o texto sem refletir na diversidade de possibilidades que existe para a produção dele.

Embora os alunos produzam textos orais e escritos durante as aulas, um estudo sistemático sobre a produção textual – um tempo para escrita é limitado. A produção escrita é apenas mais uma atividade da aula de “Redação”, os alunos produzem um exemplar de um gênero em sala de aula ou em casa sem nenhuma real funcionalidade. Esse fato nos possibilita refletir sobre a importância dada à escrita em sala de aula. O tempo que se reserva para a escrita indica que é desconsiderada a complexidade presente no processo de escrita.

Ao analisar as aulas, percebemos que o propósito comunicacional dos gêneros em questão não foi tratado. De fato, os livros didáticos apresentam muitos gêneros textuais, no entanto, eles não são efetivamente estudados. Essa atitude nos permite dizer que a prática docente não mudou apenas ganhou uma “roupagem” aparentemente nova. De

acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é necessário que se criem contextos de produção precisos, realizem-se exercícios múltiplos e variados. “É isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96.).

Para ensinar a produção escrita, defendemos que é necessário reconhecer os conhecimentos da língua portuguesa, do conteúdo, dos propósitos comunicacionais do gênero, da forma e de elementos paralinguísticos além do contexto de produção. Enfatizamos a necessidade de não perdermos de vista o fato de que produzir um gênero em situação de sala de aula é sempre com um propósito de ensino e não apenas com um propósito de se comunicar.

Tomamos como referência para a análise dos nossos dados, quanto ao discurso da professora ao orientar seus alunos para a produção de texto, a categoria *conjunto de observáveis*. Uma observação pertinente a ser feita é que, em todas as aulas, as orientações do professor quanto à produção textual se pautaram no livro didático, esse foi único material didático empregado em todas as aulas para realizar as instruções.

Na transcrição a seguir, apresentamos o momento em que o professor inicia as orientações para a produção de um **relato pessoal** (aulas 01 e 02):

P: pronto + Agora é a sua vez! (seção do livro didático que apresenta as propostas de produção textual) A1 leia a proposta da página 145 do livro (o aluno começa a ler o comando da questão no livro)

P: Ok! Obrigado+ preste atenção a gente vai fazer um rela-

to+ o mapa traz exatamente o que ele quer,/.../ (há incompreensão devido a superposições de vozes) e você deve... (aluno interrompe)

A1: é só do que está no livro?

P: não + é um relato pessoal+ é somente para seguir o mapa.

[aulas 01 e 02; 05.08.09]

Após essa instrução, alguns alunos continuam com dúvidas sobre o que é para produzir. O professor passa a dar a seguinte orientação a eles.

P: uma produção textual!

A1: então eu não entendi não.

P: olhe aqui o mapa + ele traz tudo que você precisa++

A2: tia+ deixa eu fazer em dupla?

P: preste atenção! Você pode fazer junto com o outro por causa do livro, mas cada um deve fazer o seu texto. Ele dá a direção né gente + você vai dizer como você se vê+ *como é a sua família + de quantos membros ela é composta+ pessoal+ mínimo 20 e no máximo 30 linhas no texto++*

[aulas 01 e 02; 05.08.09; grifo nosso]

Conforme Araújo (2009), no gênero relato pessoal, com relação às propriedades de ordem *semântica*, esse texto caracteriza-se por abordar temas pessoais sobre diversos assuntos. Sobre a ordem *léxico-sintática*, podemos citar como elementos presentes: os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, pronomes de primeira pessoa do singular que remetem que o agente/produtor é o mesmo autor empírico do texto. Com relação às propriedades da ordem *paralinguística*, pode apresentar um título e subtítulo, o corpo do texto é

dividido em parágrafos. Em alguns casos, o redator faz uma pequena síntese (lead) sobre o que a história vai tratar.

Nesse exemplo acima, pudemos perceber que houve uma orientação de ordem *semântica* quando ela passou a explicar sobre o conteúdo referencial do texto (*Você vai dizer como você se vê+ como é a sua família + de quantos membros ela é composta*).

Nesse mesmo trecho, salientamos uma grande preocupação que estará presente em todas as aulas observadas, os alunos devem escrever no mínimo 20 linhas e no máximo 30. Essa solicitação ocorre em todas as aulas, visto que, nas avaliações, eles devem fazer produzir textos desse tamanho. Depois dessa orientação, a grande maioria dos alunos iniciou a produção do relato, embora muitos deles tenham continuado com dúvidas sobre a atividade. Então o professor afirma que eles devem produzir um relato pessoal. Quanto à orientação acerca da ordem *léxico-sintática* só ocorreu quando uma aluna perguntou sobre a linguagem que deveria utilizar. O professor respondeu da seguinte forma:

P: pessoal a linguagem do texto pode ser formal e informal, *vai depender da pessoa com quem você fala*, se você vai escrever + contar uma história, você usa a linguagem formal, se você vai /.../ e interagir com o colega, você usa a linguagem informal, popular, se você vai só relatar + mas vamos tentar fazer com uma linguagem mais bacana pra não ser tão informal.

[aulas 01 e 02; 05.08.09; grifo nosso]

Através da explicação acima, percebemos que, independente do receptor do relato pessoal, os alunos devem privilegiar a formalidade. O professor até reconhece que o uso (*vai depender da pessoa com*

quem você fala), contudo esse fato é desconsiderado ao produzir o relato, ou seja, apenas algumas características do gênero são levadas em consideração; com relação ao destinatário, ele acaba sendo sempre o professor.

A produção solicitada nas aulas seguintes (03 e 04) foi a **carta pessoal**. Inicialmente foi feito o reconhecimento da estrutura do gênero. Os alunos, observando um exemplar de carta pessoal, passam a elencar algumas características. Essa estratégia é interessante, pois eles partem do concreto, do observável. Essa leitura, se for bem direcionada, permitirá um reconhecimento dos *conjuntos de observáveis* (*semântica, léxico-sintática, paralingüística*). Inicialmente, os alunos conseguiram obter informações sobre a composição de uma carta (endereço, remetente e destinatário). O professor continuou indagando.

P: olha para o texto + o que + que tem dentro do texto de /.../ o que é?

A: a data.

P: a data, uma coisa também que a gente faz no final da redação, uma saudação, sempre tem, e você assina. (os alunos começam a produção e a professora passa nas carteiras orientando os alunos e corrigindo as produções até o toque do recreio soar+

[aulas 03 e 04; 12.08.09]

No ensino do gênero carta, o professor limitou-se a apresentação de características da ordem *paralingüística*. Embora tivesse realizado e corrigido um exercício que abordou os aspectos *léxico-sintáticos* da carta pessoal e a proposta do livro apresente a finalidade da produção da carta, não houve uma explicação sobre a ordem

semântica, o contexto de produção e o conteúdo temático.

Nas aulas 05 e 06, houve o visto na atividade de casa e a realização de um ditado em classe. Nos últimos 25 minutos de aula, foi sugerido a produção de um **relato pessoal**. Esse foi um momento crítico para os alunos, pois eles estavam cansados e sem nenhum estímulo para a produção escrita. O professor escreveu no quadro para os alunos produzirem um relato acerca de um fato marcante na vida deles. Não houve orientações claras acerca do texto, o único propósito comunicativo era treinar o gênero que seria cobrado na avaliação bimestral. Tal procedimento deixou bem claro a artificialidade do ensino da escrita, uma vez que os alunos são obrigados a escrever por escrever.

Com relação ao *conjunto de observáveis*, podemos sintetizar que, nas aulas em que se trabalhou o **relato pessoal**, percebemos a presença de orientações dos conjuntos de observáveis de ordem *semântica*, *léxico-sintática* e *paralinguística*. Sobre a ordem *léxico-sintática*, o elemento explorado foi a linguagem que deve ser utilizada no gênero estudado. Houve um maior enfoque sobre o conteúdo e a estrutura no que diz respeito à paragrafação e número de linhas.

Nas aulas sobre a **carta pessoal**, praticamente não existiram orientações das ordens *semântica* e *léxico-sintática*, as explicações se resumiram à ordem *paralinguística*. Defendemos que o ensino deve apontar para os três conjuntos de observáveis, ou seja, a apreensão textual do gênero deve abordar seus aspectos de uso (interlocutores e situação social), como também temáticos e linguístico-textuais, focalizando a identificação e características do gênero textual. Nas aulas sobre **diário**, **blog** e **email**, os alunos não produziram exemplares dos gêneros. As aulas se resumiram à resolução do exercício do livro.

Quando o ensino de produção de textos envolve esses *conjuntos de observáveis*, o discente tem uma melhor compreensão dos elementos semânticos, linguísticos e paralinguísticos do gênero. Se esse procedimento não acontece, temos como consequência uma visão restrita e simplista acerca do gênero. Um desdobramento do ensino sem levar em consideração essas propriedades é um conhecimento superficial acerca dos gêneros por parte dos alunos, pois não há uma sistematização do ensino de gêneros textuais que considere tanto as funções sociais da escrita como os elementos linguísticos dos textos.

Ao relacionar as orientações do professor durante as aulas com os critérios de correção das produções, verificamos uma supervalorização dos mecanismos de textualização, um bom texto é aquele que não apresenta problemas de estrutura. Um bom escritor é aquele que não comete erros de ortografia, pontuação, acentuação.

Uma consequência dessa prática é a concepção que os alunos passam a ter sobre a escrita. Desde o 6º ano do ensino fundamental, aprendem que escrever bem significa unicamente produzir um texto em conformidade com as regras gramaticais, escrever com uma boa letra, não cometer erros ortográficos.

Outro resultado pertinente acerca dos dados analisados é o fato de os alunos não se constituírem como sujeitos de suas práticas de linguagem, eles elaboram suas redações para um único interlocutor – professor. Percebemos um grande descompasso ao cruzarmos as aulas com os textos corrigidos dos alunos. Durante as aulas, eles foram orientados a produzirem gêneros textuais (carta, relato), muitos conseguem apreender algumas características composicionais dos gêneros, inclusive as atividades do livro didático direcionaram

para isso, contudo a correção do professor das produções tanto nas aulas como na avaliação encontra-se na contramão.

Nas aulas, houve uma valorização do ensino das características formais dos gêneros, porém, no momento de estabelecer os critérios de correção e de avaliar o texto do aluno, o *conjunto de observáveis* de ordem *léxico-sintática*, ou seja, as modalidades de codificação lexical, categorias e regras gramaticais mobilizadas pelo texto é o que se ressalta.

Outra constatação que fizemos com relação à correção foi que a forma de organização do texto foi deixada sob inteira responsabilidade do aluno. Não houve comentários do professor sobre o texto dos alunos para dar um suporte, para auxiliá-los na compreensão das características composicionais, situacionais e estilísticas dos gêneros.

É necessário delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem. A partir delas, os critérios de avaliação devem ser estabelecidos. Esses critérios não podem desconsiderar o contexto de produção da sala de aula e o nível em que se encontra o discente. É preciso considerar esse nível de conhecimento de que ele dispõe no momento de produzir o texto. A avaliação só ocorre de forma coerente quando a exigência for em função do que foi realmente ensinado.

A partir dessa análise feita de alguns dados de nossa pesquisa, concluímos que esse descompasso entre as orientações dos *conjuntos de observáveis* dos gêneros feitas pelo professor durante as aulas e a correção das avaliações acarreta em um ensino de escrita controverso, os alunos não sabem realmente o valor da escrita. O modelo didático de gênero é apresentado como mero modelo formal a ser imitado a título de controle e correção no emprego de aspectos da estrutura textual. Uma consequência desse agir é que os alunos, de modo geral, não se tornam escritores confiantes e passam a ter uma

forte rejeição pelas aulas de produção textual.

O quadro teórico que subsidiou a análise dos dados obtidos esclarece que explorar somente a ordem *semântica* não é suficiente para que o agente produtor possa elaborar seu texto. Sabemos que o gênero caracteriza-se por seu estilo, tema e composição. O ensino deve se pautar nessa tríade. Uma prática de ensino centrada no tema não oferece suporte satisfatório para que os alunos compreendam a complexidade por trás dos gêneros textuais, as semelhanças e diferenças existentes entre eles, o propósito comunicativo envolvido. O aluno acaba ficando desamparado quanto às decisões a serem tomadas no curso da produção de um texto.

Acreditamos que aprender a escrever deve levar em consideração as características da situação de comunicação, saber agir efetivamente em uma situação por meio de um texto. Para atingir esse objetivo, é necessário levar em consideração o contexto de produção tanto das aulas como dos gêneros ensinados. Quando isso não ocorre, a artificialidade da escrita torna-se ainda maior no ambiente escolar. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

Considerações finais

Nesse artigo apresentamos alguns resultados de nossa pesquisa. Esses apontamentos nos possibilitam refletir sobre a importância do professor e seu agir em sala de aula. Reconhecemos que nosso estudo analisou um universo limitado, mesmo assim, contribuímos com questões importantes sobre o ensino de produção escrita de textos em um ambiente de disseminação de uma proposta a partir de gêneros textuais.

Nossa pesquisa reforça uma extrema necessidade de uma trans-

posição didática dos conteúdos ensinados no ambiente universitário para a sala de aula do ensino básico. O professor, muitas vezes, tem conhecimento sobre as teorias linguísticas, mas não consegue usá-las quando se encontra em sala de aula, perpetuando um ensino tradicional. Compreendemos que esse mesmo professor, em muitas ocasiões, também não encontra parcerias, não há uma política de valorização do seu trabalho. Somos conhecedores das questões econômicas, sociais e educacionais de nosso país.

Esperamos que as questões levantadas, nesse artigo, possibilitem futuros trabalhos de pesquisa que investiguem em que medida, no ambiente escolar, os actantes possam conciliar propostas de ensino baseada em gêneros textuais, a partir de situações de comunicação próximas das comunicações autênticas, proporcionando um trabalho envolvendo os conhecimentos implícitos aos gêneros em estudo, como a valorização do papel preponderante que o professor possui em sala de aula. É importante desenvolver pesquisas que visem à elaboração e ao acompanhamento sistemático de propostas metodológicas para o ensino de gêneros textuais em que professor e aluno tenham compreensão dos seus papéis na sala de aula língua materna.

Reconhecemos que os procedimentos utilizados em nossa pesquisa demonstram um momento dos nossos estudos que estão em permanente desenvolvimento. Nossos aportes teóricos estão em um processo contínuo de ampliação e discussão, possibilitando que cada vez mais tenhamos uma melhor compreensão do ensino como trabalho.

Referências

- ARAÚJO, P. F. R. (2009) *O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fátia de vida da ordem do relatar*. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2008) *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRONCKART, J.P. (1999) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- _____. (2006) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2008) *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____; MACHADO, A. R. (2004) Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 131-165.
- CEREJA, W; COCHAR, M.T. (2008) *Português Linguagens*. 6ºano. São Paulo: Atual, 2008.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. (2006) *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Análisis de la práctica docente: la intervención docente en el proceso de adquisición de la escritura en un segundo año de escolaridad primaria

Cintia Navarrete

cintia_navarrete@hotmail.com

Universidad Pedagógica de la Provincia de

Buenos Aires (UNPE)

Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Este trabajo incluye el análisis de situaciones didácticas que se desarrollaron en el marco de una investigación realizada por un grupo de alumnas en la sede Adrogué de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. El dispositivo de análisis de las prácticas que enmarca dicha investigación pretendió confrontar y relacionar teoría y práctica, a través de distintas etapas. La posibilidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas de enseñanza permite analizar las bases teóricas en las que las mismas se apoyan, y reconocer el porqué de las acciones que se despliegan en ellas. Nos situamos como docentes investigadoras de nuestra propia práctica, ello permitió entrever las reflexiones sobre el por qué y para qué de las propuestas a través de cada decisión y acción prevista en el aula, en el marco de la participación y construcción colectiva de conocimientos. El recorte de interés que se propone destacar en este trabajo de aquella investigación colectiva tiene como propósito mostrar la forma en que las intervenciones

del docente pueden o no contribuir a desarrollar en los alumnos avances en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito. Partiendo de este supuesto, con el objeto de pensar las intervenciones críticamente, se propondrán reflexiones y se aportarán algunas herramientas conceptuales que permitan revisar nuestra propia práctica y posibilitar el análisis de nuestras intervenciones en el aula.

Palabras claves: Práctica docente, investigación, propuesta didáctica, intervenciones, situaciones de escritura.

Ideas preliminares

La intervención del maestro puede resultar fundamental para construir conocimientos particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y en el desarrollo de competencias comunicativas. El objetivo de este trabajo es mostrar en el desarrollo de una propuesta didáctica planificada en forma conjunta por un grupo de colegas, el modo en que las intervenciones docentes contribuyen a desarrollar en los alumnos avances en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito.

El análisis de las prácticas docentes

Pierre Pastré en su artículo *“La didáctica profesional”* parte de la hipótesis de que “la actividad humana está organizada sobre la forma de esquemas cuyo núcleo central está constituido por los conceptos pragmáticos” (Pastré, 2006, p.1).

De igual manera que otros profesionales, los docentes manejamos conceptos pragmáticos que son fruto de nuestra experiencia y

fueron construidos en la práctica. Cuando actuamos o hablamos sobre lo que hacemos en el aula utilizamos estos conceptos para explicitar nuestro accionar.

Analizar la propia práctica implica “tomar distancia” con el fin de objetivar las variables que intervienen allí, plantearnos diferentes interrogantes, utilizarlos, resignificarlos y reconstruirlos a partir de lo sucedido en el aula. Para ello se conjugan diferentes etapas enmarcadas en dispositivos específicos, construidos para tal fin.

El dispositivo de análisis de las prácticas¹⁴⁸ llevado adelante en una escuela primaria de la ciudad de Adrogué, propuso planificar de manera conjunta una propuesta didáctica para posteriormente analizar lo realizado, con el propósito de construir generalizaciones cada vez más acabada del accionar docente.

En la etapa de planificación conjunta de la propuesta didáctica, la interacción grupal entre colegas permitió explicitar y fundamentar el accionar docente en el aula estableciendo relaciones entre los saberes pedagógicos –tanto la teoría pedagógica como la prescripción curricular- con saberes prácticos, fruto de la propia experiencia profesional de cada una. Así mismo, se anticiparon decisiones didácticas, se reflexionó sobre su pertinencia para llevar adelante las diferentes actividades y se previeron las condiciones didácticas necesarias para llevar adelante situaciones de lectura y escritura en un aula de segundo año.

¹⁴⁸ Al hablar de dispositivos de análisis de las prácticas se hace referencia a lo descripto por René Rickemann (2007) como metodología clínica de análisis didáctico a partir de la cual se procura responder a la necesidad de estudiar y comprender el funcionamiento de los sistemas didácticos ordinarios.

La interacción grupal permite preguntas y reflexiones que en el análisis individual no surgen, se habilita la construcción e interpretación de la praxis a partir de la posibilidad de reflexión sobre la acción que nos lleva a anticipar qué puede suceder con el conocimiento y los distintos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto de lectura y escritura en torno al libro-álbum

El principal objetivo de nuestra propuesta didáctica era acercar a los niños al libro-álbum, fundamentamos dicha elección para presentarlo a los alumnos de segundo año a partir de las siguientes ideas:

Los libros álbum favorecen múltiples lecturas. Por una parte, proponen a los lectores una ferviente participación en la construcción personal de significados. Por otra, sitúan a los niños como lectores comprometidos con la historia. En tercer lugar, proponen ricos intercambios de interpretaciones entre los miembros de una comunidad de lectura. Definitivamente son textos abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Son precisamente esos juegos de ambigüedad, esas pistas dadas por las ilustraciones, esos contrapuntos que ponen en duda la realidad de lo que afirma el texto escrito lo que da impulso a la plurisignificación y a verdaderas transacciones entre el lector y los textos. (AA.VV. 2011, P.1)

En los libros-álbum se conjugan dos lenguajes: la imagen enriquece al texto, aporta información, en algunos casos la contradice, crea efectos humorísticos u otros estados de ánimo, da pistas al lector para obtener sentido. Elegimos para nuestra propuesta presentar y trabajar en torno al libro-álbum, porque estábamos convencidas de que éstos presentan un desafío lector diferente para los niños.

Dentro de la propuesta didáctica se planteó una secuencia de lectura alrededor de tres títulos diferentes¹⁴⁹. Luego de la lectura de los mismos se planificó una instancia de escritura centrada en las características del último libro *¡De Repente!* De Colin Mc Naughton, ya que el grupo de docentes apreciábamos en este libro una posibilidad sumamente interesante: la escritura de un nuevo texto utilizando la tercera persona focalizada en el lobo.



¹⁴⁹ Los libros-álbum seleccionados para la secuencia de lectura fueron: *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne, *Bruno, la oveja sin suerte* y *¡De Repente!* De Colin Mc Naughton.



Paco se acordó de que su mamá le había encargado unas compras.

La estructura narrativa que presenta el libro *¡De Repente!*, con situaciones que se van repitiendo, pero que a la vez son diferentes, les permitió a los niños poder escribir los nuevos textos ocupándose del sistema de escritura y del lenguaje escrito, sin olvidarse que tenían una historia que contar, que ya había sido pensada por su autor y que, a través de las imágenes, los alumnos reelaboraron en un nuevo texto.

Para cumplir con dicho objetivo se alternaron situaciones didácticas con diferentes modalidades organizativas en las cuales los niños participaron con distintas dinámicas de interacción: así escribieron con ayuda del docente, en pequeños grupos y en instancias individuales. Tuvimos en cuenta al momento de la planificación que cada situación que pusiera a los alumnos en situación de lector y escritor responde, siempre, a un doble propósito: por un lado, un propósito didáctico vinculados con los propósitos de enseñanza, por otro, a un propósito comunicacional- con sentido social-

vinculado a una efectiva práctica de lectura o escritura real e interesante para el alumno.

En nuestra propuesta el propósito didáctico estaba orientado a que los alumnos avanzaran en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito. El propósito comunicativo estaba dado por la formulación de una nueva versión del cuento desde la perspectiva del lobo, los destinatarios de la producción eran los alumnos de primer año de la misma institución.

Intervenciones del maestro en las situaciones de escritura

El objetivo de mi análisis fue indagar en el desarrollo de la propuesta didáctica la forma en que las intervenciones de la docente contribuyen a desarrollar en los alumnos avances en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito. Al momento de realizar un análisis exhaustivo fue inevitable delimitar conceptos que hacen a la práctica en el aula, explicitar de qué hablamos cuando hablamos de intervenciones docentes y cómo son concebidas dichas intervenciones en la práctica. Así como también en qué contexto deben darse estas interacciones, redefiniendo el rol del maestro en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela.

Las intervenciones docentes son las distintas respuestas y acciones que despliega el docente a interrogantes, problemáticas o situaciones surgidas del intercambio con sus alumnos en instancias de enseñar y aprender. Definir las intervenciones es hacer referencia a la acción activa del docente, tomando diferentes aportes es posible definir las como el tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y en un momento específico. Del modo en que el docente actúe como mediador entre los alumnos y el saber re-

sultarán las posibilidades de realizar acercamientos cada vez más acertados a dicho objeto de conocimiento.

Los conocimientos previos que tienen los alumnos y las alumnas sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito son muy diferentes según las posibilidades que tuvieron de tener contacto con los diferentes saberes del campo lingüístico. Esto requiere que el maestro se plantee seriamente una enseñanza respetuosa de esa diversidad y una intervención precisa en cada caso.

El aprendizaje de la alfabetización inicial es un proceso de construcción personal de conocimiento que no puede realizarse en soledad. En este proceso la ayuda del maestro es muy relevante. Para poder aprender, para poder apropiarse del conocimiento el alumno necesita relacionarse con él y es a través de la interacción que realice a partir de las oportunas intervenciones del docente que esto será posible. El rol del maestro es muy significativo, ya que a él le corresponde crear las condiciones necesarias para que los niños puedan realizar diferentes avances en el proceso de adquisición de la escritura.

Para circunscribir el análisis se focalizó a lo largo de todo el proceso de producción y revisión de textos en donde los niños alternaban diferentes dinámicas de interacción para cumplir con una consigna de escritura que implicaba construir la focalización desde un personaje y sostenerla a lo largo del nuevo texto, recurrir a la intertextualidad como necesidad de volver al texto original para escribir una nueva historia localizando la información necesaria, conjugando datos del texto y la imagen, recurso ineludible en el libro-álbum.

Antes de comenzar con la producción, el docente intervino a partir de la presentación de la consigna de escritura promoviendo que los alumnos planifiquen el texto, considerando el destinatario y el propósi-

to, para luego en pequeños grupos ayudarlos a pensar que escribir y cómo hacerlo. En un momento posterior, el docente interviene también para ayudar a los niños a revisar y ajustar el texto en torno de los objetivos iniciales, del formato textual y de los destinatarios.

Resultó interesante para este análisis situarse en el momento de revisión de los textos producidos en los pequeños grupos seleccionando para ello diferentes episodios de las clases registradas. El análisis de los registros áulicos se centró en las intervenciones del maestro en un sentido amplio teniendo en cuenta no sólo las propuestas planificadas por el grupo docente y llevadas a cabo por la docente a cargo, sino también las intervenciones precisas propiamente dichas que incluyeron las consignas dadas en la presentación de las actividades y la forma de participación que el docente despliega a lo largo del desarrollo de las mismas.

Ello posibilitó sistematizar los distintos tipos de intervenciones presentes en cada momento de la secuencia de escritura:

 El docente situó siempre a los alumnos en el recorrido realizado y retoma los propósitos de la propuesta de escritura.

-“Pero se acuerdan que el viernes empezamos ¿a qué? A escribir, el tema es que se nos ocurrió ser escritores. Para eso hay que hacer mucho trabajo, hay que pensar, hay que escribir y también hay que leer ¿cierto?”

- **Brindó confianza a los alumnos para que enfrenten la propuesta de escritura, de revisión y corrección.**
- **Invitó a los niños a pensar qué y para quién escribirán y cómo conviene hacerlo.**
- *- “Y qué podemos hacer acá, qué le podemos agregar acá para que cuando leemos los nenes de primero se den cuenta que esta es la primera parte del cuento, ¿qué les tenemos que decir?”*

- **Solicitó que lean lo escrito.**
- -*“Ahora vamos a leer lo que ustedes escribieron porque esta es la versión del chanchito. Pero ahora van a leer la versión de lo que le pasaba al lobo”*
- **Pidió justificaciones.**
- **Ofreció pistas e información para reconstruir parte de la historia.**
- -*“Pri va a pasar a leer y yo voy a mostrar lo que pasa en la primera escena de lo que le pasaba al lobo. Bien, cuando nosotros leímos el cuento ¿qué decía acá? Que Paco caminaba ¿cierto? Y el lobo, el lobo estaba parado (...)”*
- **Abrió al grupo total lo producido en los pequeños grupos.**
- -*“Vamos a completar con el lápiz. Todos tienen la versión escrita ¿está bien lo que escribió el primer grupo?”*
- **Promovió la comparación entre el texto producido (borrador) y la escritura producida a partir de la revisión.**
- *“Bien, a ver, lean ustedes lo que escribieron en el borrador y lean lo que escribí yo a ver si está exactamente igual. A ver... bien, ¿todos hicieron la corrección en sus hojas? Hay que ponerlo igual, para que todos sepamos lo que vamos a escribir. Miren lo que tienen que agregarle.”*

Revisando las condiciones y previsiones didácticas

Al producir escrituras en torno a un libro leído y conocido, y enfrentarse a las restricciones que la consigna de escritura les planteaba – reescribir el cuento desde la tercera persona focalizada en el lobo – los alumnos tuvieron oportunidad de reflexionar sobre el lenguaje escrito intentando una primera aproximación a cómo funciona el lenguaje cuando se trata de escritura literaria.

En el Primer Ciclo de la escolaridad primaria el propósito didáctico de la escritura está lejos de la intención de formar escritores de literatura. A partir de situaciones contextualizadas como ésta los alumnos tienen oportunidad de probar y ensayar diferentes estrategias de género y discursivas, en este tipo de experiencias se ponen en juego también las prácticas que los escritores ejercen por fuera de la escuela al escribir un texto.

A partir de lo sucedido en el aula fue preciso repensar las condiciones didácticas que necesitamos garantizar al llevar adelante propuestas de escritura que tengan como propósito que los niños avancen en estos conocimientos.

Fue interesante relevar además, otras cuestiones al presente análisis: reflexionar sobre las previsiones didácticas implicadas en las clases, algunas muy oportunas y otras no tan afortunadas para la situación de enseñanza que se propuso ya que era una de las primeras aproximaciones a esta modalidad de trabajo.

De dichas cuestiones es interesante destacar que al momento de realizar la revisión y corrección de los textos producidos por los distintos grupos de alumnos, la selección de las producciones podría haberse otorgado a los alumnos en diferentes hojas a medida que se

iba trabajando con cada texto en particular, tener todas las producciones en la misma hoja generó varios inconvenientes en torno a que los alumnos no ubicaban el texto que se estaba trabajando o en cuanto a leer todo lo que estaba escrito en la hoja, estas situaciones generan distracciones en los alumnos dando lugar a la falta de atención en la actividad y al desorden.

Una previsión interesante fue presentar desde el inicio de la propuesta de corrección un afiche limpio para ir reescribiendo mediante el dictado al maestro las correcciones, ello permitió editar el texto mostrando la necesidad de volver sobre él y reescribirlo desde el principio tomando lo escrito en los borradores. Los alumnos en cambio, copiaban estas correcciones pero lo realizaban sobre sus borradores, tarea que entorpecía tanto la escritura como la relectura de lo escrito anteriormente.

Para que los niños puedan interpretar como realizar una corrección es ineludible tener en cuenta que ello implica una reescritura y esta debería hacerse en un nuevo texto, es recomendable no tachar o borrar lo escrito anteriormente sino “pasar en limpio” la escritura utilizando la versión anterior, de esta manera se estaría estableciendo una coherencia entre lo que realiza el docente al escribir al dictado en un nuevo “papel” y lo que copian, en este caso con sentido, los alumnos.

En este tipo de actividades es importante prever también hasta dónde llegar con la corrección: la idea sería lograr con los alumnos una versión aceptable que se ajuste a la situación comunicativa en donde se inserta, más en casos en los que resulta para los niños una primera aproximación a este tipo de actividad y al ser una producción para publicar y compartir con otros será preciso que el maestro

complete, de ser necesario, la corrección y proponga seguir trabajando progresivamente sobre estos aprendizajes.

Nuestra experiencia en aula

A partir de lo realizado durante el desarrollo de la propuesta didáctica, los alumnos ensayaron diferentes estrategias para adquirir simultáneamente conocimientos sobre el lenguaje que se escribe y sobre el sistema que permite representar este lenguaje, para cumplir con ello ejercieron prácticas de lectura y escritura con un propósito comunicativo.

Es indudable que en la planificación de la propuesta el interés grupal estaba inclinado hacia las situaciones de lectura, hacia la presentación de los libros-álbum y en recorrer con los niños todas las ideas que como lectoras habíamos construido sobre el corpus seleccionado. Es así como podría decirse que las situaciones de escritura planteada a los alumnos resultó un complemento a nuestros propósitos iniciales, no en vano surgieron en el grupo debates y ensayos previos a la versión definitiva de lo que resultó ser la consigna de reescritura de un nuevo texto utilizando uno de los libros trabajados.

Resulta significativo reflexionar sobre el espacio para la producción escrita en nuestra propuesta didáctica, el mismo reflejó la diferencia que se establece en las aulas entre la oralidad: entre lo que se dialoga, se intercambia con otros a través de la palabra y lo que se registra por escrito. En la planificación previa intentamos, bosquejamos y hasta explicitamos las intervenciones del docente en las situaciones de lectura e intercambio de lo leído y dejamos librado a la acción de nuestra colega las intervenciones en las situaciones de escritura que se iban a proponer.

El análisis demostró la incidencia de las condiciones didácticas creadas y las intervenciones docentes en los aprendizajes de los alumnos, hasta qué punto contribuyen a generar avances o pueden obstaculizarlo. El desafío será a partir de aquí repensar estas cuestiones, construir alternativas para plantear actividades de escritura de manera sostenida en torno a la lectura literaria y prever no sólo acciones a realizar sino intervenciones que no deben faltar para brindar a todos y cada uno de nuestros alumnos las herramientas necesarias para construir su aprendizaje, esto implica siempre encontrar la intervención adecuada para la posibilidad de cada alumno con el propósito de ofrecer a todos los niños auténticas oportunidades de acceder a la cultura escrita.

Palabras finales

La reflexión sobre la propia práctica no es tarea fácil. Cuesta en el accionar cotidiano pensar sobre qué reflexionar, qué mirar, a qué prestar considerable atención, repensar que se hizo y como podría haberse realizado, para así saber que cambiar.

A partir del análisis presentado se intentó proponer herramientas iniciales y posibles soluciones a cuestiones arraigadas en nuestra práctica, ensayar posibilidades y proponer caminos alternativos.

Luego de lo sucedido, nuestra experiencia en el aula como docentes investigadoras de nuestra propia práctica nos deja nuevos caminos para seguir recorriendo.

Bibliografía

Corpus literario

Browne, Eileen (1994). *La sorpresa de Nandi*. 2º ed. (2010) Barcelona: Ediciones Ekaré.

McNaughton, Colin (2007). *¡De repente!* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Sylvain, Victor (2009). *Bruno la oveja sin suerte*. Barcelona: Océano Travesía.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2011) “Proyecto: lectura y escritura de libros-álbum”. Adrogué. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Nimeo

Alvarado, Maite (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. En Alvarado, Maite (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Editorial Manantial, p. 13-51.

Alvarado, Maite (2004). “La lectura y la escritura”. En Alvarado, Maite (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, p. 11-44.

Andruetto, María Teresa (2005). “*Algunas cuestiones sobre la voz narrativa y el punto de vista*”. Conferencia realizada el 23 de agosto de 2005. Apunte de cátedra Postítulo Docente: Literatura infantil y juvenil. Escuela de Capacitación CePA.

Braslavsky, Berta (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camps, Ana (2003). “*Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*”. En Camps, Ana (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (p. 33-46). Barcelona: GRAÓ. Disponible en:

<http://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/primarcamps_proyectos-de-lengua-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

Cañon. M y C. Hermida (2012). *La literatura en la escuela primaria: más allá de las tareas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Prácticas del lenguaje*.

- Primer Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia y Ana Siro (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, Ana María (2011). "Cómo comienza la alfabetización". En Kaufman, Ana María (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, p. 27-61.
- Kaufman, Ana María (2011). "Cómo organizamos las actividades". En Kaufman, Ana María (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, p. 65-88.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner Delia, P. Stella y M. Torres (2009). *Formación Docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Lengua 1. Primer Ciclo, Nivel Primario*. Buenos Aires.
- Montes, Graciela (s/f). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Plan Nacional de Lectura. Disponible en <http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf>.
- Pastré, Mayen y Vergnaud (2006). "La didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n° 154, Janvier-Février-Mars, 145-198 (Traducción al español de Secretaria de investigación de Unipe)
- Rickenman, R. (2007) "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional". *Eccos*, revista científica, vol 9, 2. Sao Pablo, Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71590210>
- Terry, Marcela y Nanci Amado (2012). *La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La escritura como estrategia didáctica: análisis de textos

Mariana Belén Ocampo, mari.b.ocampo@gmail.com

Débora Betiana Buratti, deboraburatti5@gmail.com

Gina Anabella Lavini, gina.lavini@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Córdoba, Argentina

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior”, avalado y subsidiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Uno de los objetivos de esta investigación es reflexionar en torno a los modos en que se aborda la enseñanza de la escritura en la formación docente universitaria.

Nos encontramos en una primera etapa de la investigación donde partimos de materiales producidos por estudiantes para arribar, posteriormente a la elaboración de propuestas didácticas.

En esta oportunidad, analizaremos producciones escritas de estudiantes avanzados del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, dependiente del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas. Los textos seleccionados corresponden a las áreas de Lingüística del Texto y Análisis del Discurso y Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Nos detendremos en aquellos procedimientos de naturaleza lingüístico-cognitiva que subyacen en toda producción textual. Con

ello nos referimos a los niveles de coherencia, cohesión y adecuación implicados en la escritura.

En el marco del proyecto tales procesos adquieren especial relevancia por cuanto son considerados estrategias didácticas para la enseñanza, ya que a partir de ellos se habilitan procesos metareflexivos y metacognitivos, necesarios para la adquisición y comprensión de contenidos temático-conceptuales.

Palabras claves: estrategia didáctica, escritura, procedimientos lingüísticos, metacognición.

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza en el nivel superior”, avalado y subsidiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María. Uno de los objetivos de esta investigación es reflexionar en torno a los modos en que se aborda la enseñanza de la escritura en la formación docente universitaria.

En esta oportunidad, presentamos análisis de diversas producciones de estudiantes de los últimos años del Profesorado en Lengua y Literatura, con la intención de indagar acerca de las dificultades lingüístico-discursivas específicas de textos académicos que circulan en el nivel superior. Estos últimos representan un conjunto estandarizado que se utiliza para resolver tareas comunicativas regulares sobre todo en el ámbito de la creación, comunicación y circulación del conocimiento (Ciapuscio, 2009).

Los textos argumentativos y los explicativos se incluyen dentro de los géneros académicos por excelencia. Este tipo de textos nos

permite indagar las estrategias de escritura que subyacen en las producciones los estudiantes del nivel superior.

En función de ello, confeccionamos una “*Guía para la revisión de procesos de textualización*” que permite reconocer los procedimientos lingüísticos discursivos empleados por lo estudiantes, tales como, *repetición léxica y parcial; Sinonimia; Superordenación; Generalización; puntuación; Elipsis; Paralelismo; Paráfrasis; Formas pronominales (Anáfora – Catáfora); Modalidad verbal; Conexión intraoracional y discursiva; Conexión intraoracional y discursiva, entre las más significativas.*¹⁵⁰

Los *procesos de textualización* activan procedimientos de índole lingüístico-cognitiva. Estos subyacen a la producción textual y resultan específicos puesto que es a partir de ellos que la información puede progresar en los textos. Siguiendo la línea de De Beaugrande y Dressler (1997), sostenemos que en la superficie textual se producen relaciones sintácticas sobre las que descansa la estabilidad textual. Cada uno de estos elementos lingüísticos resulta eficaz para acceder a otros elementos presentes en esta superficie textual a la que hacemos referencia.

A nivel sintáctico pueden encontrarse interdependencias de constituyentes con los cuales se opera sin demasiado esfuerzo cognitivo; esto se produce en el caso de las oraciones, las frases y las cláusulas. Pero cuando se trata de relaciones entre elementos distantes en un texto se activan ciertos procedimientos lingüísticos de la cohesión, esto es, la gramática del texto. Este aspecto constituye una de las grandes dificultades de los estudiantes en el nivel superior a la hora de producir textos académicos.

¹⁵⁰ Ver anexo: *Guía para la revisión de los procesos de textualización y Cuadro de procedimientos lingüísticos.*

A partir de este marco teórico efectuamos el análisis de un corpus de textos producidos por estudiantes de tercero y cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura en la cátedra de Lingüística del texto y análisis del discurso.

La consigna de escritura consistía en redactar un artículo luego de: formular diez preguntas sobre temas del programa de la materia; seleccionar cinco de ellas dando cuenta de los temas más relevantes de la asignatura. Luego, los estudiantes debían seleccionar tres preguntas con sus respectivas respuestas que se conformaran como inicio, desarrollo y cierre del artículo.

Vale aclarar que, los textos académicos analizados constituyen la primera versión del proceso de escritura.

Análisis de los textos académicos

Texto N° 1 “Estudios sobre la estructura del discurso, la comunicación como cognición y el discurso como interacción social”

Se presenta como un texto adecuado en cuanto que se materializa en un género que puede identificarse como expositivo-argumentativo. Responde a ello también el registro discursivo que emplea, como así también su presentación formal.

Puede decirse que se cumple el propósito de escritura, explicitado en el inicio del texto, que es el de dar cuenta de conceptos centrales desarrollados durante el dictado de un espacio curricular académico-universitario. Sin embargo, las anticipaciones o inferencias que pueden hacerse a partir del título no se concretan durante el desarrollo del escrito.

En cuanto a la coherencia, en principio, puede asegurarse que el productor textual ha logrado centrar el discurso en torno a un

tema: el concepto de texto; y en función de ello ha desplegado las explicaciones pertinentes. Sin embargo, en varios párrafos hay reiteraciones de información, lo que provoca que no se avance en nuevos temas y la progresión se estanque.

El desarrollo de ciertos párrafos exigiría un mayor despliegue de los temas tratados para complementar la información presentada. Por ejemplo, cuando se toca el tema de las “normas de textualidad”, la presentación de cada una de éstas y también de los principios regulativos aparece de manera precaria, por lo que no se llega a tener una idea completa de los fenómenos que engloban estas construcciones teóricas.

En cuanto a la estructura textual, el escrito se presenta adecuadamente a partir de la inclusión de un párrafo que declara el propósito del escrito. El problema más recurrente que se observa es el de los saltos temáticos. Se pasa de un párrafo a otro- varios, constituidos con una sola oración- sin interconectar o vincular conceptualmente las ideas expresadas. Estos saltos temáticos dan cuenta de una carencia en el empleo de conectores. Hacia el final del texto, se incluye un párrafo de conclusión, aunque éste no presenta conexión alguna con los temas tratados anteriormente.

En lo que respecta al plano cohesivo, se emplean conectores causales que no derivan en relaciones de causa-consecuencia. Los signos de puntuación se presentan de manera errónea en varios casos.

Las elipsis dejan lugar a ambigüedades y con las sustituciones en varios casos no quedan claros los referentes. Hay construcciones sintácticas que no respetan la estructura adecuada ni las reglas de gramaticalidad necesarias para la elaboración de oraciones.

Todo lo expuesto permite sostener que si bien puede comprenderse cuál es el sentido global del texto, o su concepto clave, las problemáticas que presenta el escrito a nivel sintáctico, en lo que respecta a las relaciones entre los constituyentes de la superficie textual, tienen implicancias a la hora de configurar relaciones de nivel más profundo, esto es, a nivel de la coherencia

Texto N° 2: Texto e intertextualidad

En este caso, el texto parte de una premisa a la manera de la secuencia inicial de un texto argumentativo. Si bien la organización sintáctica no resulta adecuada para un género académico escrito- por tomar expresiones coloquiales- queda en claro cuál es la posición del productor textual acerca del tema que desarrollará. Las explicaciones que despliega, vendrían a funcionar como argumentos que apoyan la tesis planteada. Se trata, entonces, de un escrito que toma procedimientos propios de la explicación y de la argumentación, tal como se pide en la consigna.

En cuanto a la coherencia, el texto, a nivel global, puede comprenderse cuál es el tema principal, aunque no puede inferirse a partir del título, puesto que presenta dos conceptos, uno de los cuales no se desarrolla sino hacia el final, y de manera escueta.

Otra de las dificultades que presenta el escrito es la superposición de ideas y de enfoques teóricos para el desarrollo de los temas. Los párrafos no se conectan de manera que puedan interpretarse como construcciones relacionadas lógicamente, debido a los saltos temáticos. Esto tiene que ver con la fallas a nivel de la cohesión textual y discursiva: los inicios de los párrafos no presentan conectores que puedan enlazar los temas o subtemas de cada uno de ellos. Las

relaciones lógicas que supone una argumentación están marcadas por la inclusión de ciertos conectores y por la formulación de oraciones con estructuras sintácticas que remitan a la hipótesis inicial para sostenerla y conducir, de esta manera, a la conclusión.

La reformulación es un procedimiento ausente en esta producción, y esto da como resultado que se produzcan repeticiones constantes.

A nivel intraoracional se producen relaciones erróneas entre conceptos introducidas por signos de puntuación (dos puntos, comas) o distintos tipos de conectores que anticipan un tipo de relación que luego terminan en afirmaciones desarticuladas o inconclusas.

Finalmente, se prescinde de un párrafo de cierre, secuencia clave en cualquier argumentación, que sintetiza reafirmando la tesis, los argumentos desplegados a lo largo del texto. En este sentido, el texto queda inconcluso.

Texto N° 3: Texto y discurso: dos conceptos no tan diferentes

En el texto analizado, resulta complejo especificar el género discursivo y el tipo de texto utilizado, puesto que el esquema que se construye es difuso: posee rasgos propios del texto explicativo y del texto argumentativo, pero que no se despliega como una continuidad argumentación-explicación. Al comienzo explica o busca definir la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, y luego arriba en detalle a sus respectivos objetos; hacia el final del escrito, utiliza un tono que roza con lo argumentativo, mediante el cual quiere vencer de la diferencia conceptual entre texto y discurso.

Consecuentemente, el propósito comunicativo no se refleja en el producto textual; la exposición de las ideas se produce de manera fragmentada y, en muchas ocasiones, poco clara, lo cual dificulta la conexión entre las distintas partes, y anula la concreción del género discursivo- artículo.

El escrito se vale del registro discursivo adecuado, ya que se corresponde con el campo disciplinar en el que se circunscribe. Su presentación formal resulta pertinente, ya que respeta las pautas establecidas en la consigna.

La información que presenta es escasa e imprecisa. Por un lado, se omiten datos necesarios para la progresión de los temas que se tratan, y por el otro, se sobrecarga de información respecto de otras temáticas. Ello deja expuesto ciertos vacíos conceptuales, como cuando se plantean afirmaciones teóricas o presupuestos que no se desarrollan.

La organización de los párrafos del escrito está desarticulada. Se omite al inicio, el planteo del tema a modo de introducción y comienza con el empleo de una estrategia discursiva propia del texto explicativo: la definición, que es retomada posteriormente para continuar con el desarrollo de otra temática. Una vez expuestos los supuestos conceptos centrales, se focaliza sólo en uno de ellos. Es decir, el escrito avanza por el desarrollo teórico que el productor realiza sobre uno de los dos objetos que plantea el título del trabajo que, por otra parte, coincidiría más con una argumentación que con una explicación. Solamente hacia el cierre del texto se retoman ambos objetos, donde se los define por primera vez, para remarcar sus particularidades.

Otra de las características del escrito es que presenta los contenidos de manera fragmentada: cada párrafo desarrolla un tema en particular. De esta manera, la unidad temático-conceptual se mantiene sólo en el párrafo. Sin embargo, no todos tienen una oración temática clara que oriente la comprensión. Dentro de las oraciones, se pueden apreciar dificultades en el uso de los signos de puntuación. Distintos conectores se ubican al principio de la oración, pero algunas de éstas no cierran la idea inicial.

El texto en cuestión presenta diversos errores cohesivos que dificultan la construcción de sentido del texto. En cuanto a puntuación, los principales errores se divisan en el uso de las comas. Pero a nivel general, el productor parece manejar adecuadamente los demás signos de puntuación del escrito.

Los conectores son la mayor dificultad del texto. Se utilizan conectores oracionales inadecuados que se reiteran en varias oportunidades. Esta dificultad también se presenta en el uso de estos procedimientos discursivo-textuales de tipo causales - consecutivos. Algunos ejemplos son las confusiones de conectores que implican causa con los consecutivos, o la aparición en la misma oración de conectores con el mismo valor de adversidad.

Los desórdenes sintácticos hacia el final del texto, impiden la conclusión y cierre del escrito.

A nivel general, los escritos analizados dan cuenta de las principales dificultades de los estudiantes del nivel superior que se corresponden con el planteo de realiza Paula Carlino (2004). Al respecto, la autora enumera cuatro problemáticas que presentan los estudiantes durante el proceso de escritura. La primera se presenta cuando el alumno no concibe un lector sino que produce concibien-

do a un autor. Es decir, cuando expresa la narrativa del pensamiento de sus autores y no se anticipa a las necesidades informativas de sus destinatarios.

En los análisis realizados, puede apreciarse que las dificultades en la producción generan un desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura. En diálogo con la propuesta de Bereiter y Scardamaglia, sostenemos que las producciones académicas tienen, por una parte, la función de “decir de conocimiento”, pero también poseen la potencialidad de “transformar el conocimiento”. En principio, un productor textual recupera lo que sabe acerca del tema sobre el cual escribe; pero el hecho de no poder anticipar sus destinatarios y analizar lo que quiere lograr con su texto, esto es, los objetivos que se propone, impide la reflexión que va más allá de lo que escriben .

En los textos producidos por los estudiantes, la revisión, si bien constituye una fase primordial en el proceso de escritura, no resulta relevante para los estudiantes. Éstos delegan en el docente esta tarea; se puede apreciar que los alumnos se inclinan a revisar los textos sólo de forma lineal; se centran en aspectos locales; conservan las ideas volcadas en los textos y modifican sólo aspectos de superficie. De esta manera, la revisión dista de ser una actividad de modificación y desarrollo de nuevas perspectivas y nociones.

En un plano más profundo de análisis, sostenemos que las falencias observadas en la escritura tienen un correlato específico: el lingüístico-cognitivo y metacognitivo.

Las producciones analizadas muestran que los estudiantes poseen conocimientos generales sobre los aspectos que estructuran la escritura académica. Sin embargo, presentan dificultades en los procedimien-

tos de conexión discursivo-pragmáticos, como así también en el nivel microestructural, ya que en algunos casos, los procedimientos lingüísticos de cohesión o sintaxis textual no dan cuenta de una estructura coherente, y en otros, se visualizan rupturas léxicas y sintácticas con relación a la organización macroestructural.

Tal y como venimos sosteniendo, la tarea de escritura de textos académicos, para los estudiantes resulta bastante compleja. Los escritores en situación de aprendizaje, como los alumnos de la universidad, cumplen dos roles al mismo tiempo: el rol de escritor y el rol de estudiante. Éstos, según Camps (2000) se corresponden con dos tipos de tareas: una *tarea de procesamiento del lenguaje* y una *tarea de aprendizaje del lenguaje*.

La primera de ellas se ejecuta cuando el escritor pone en juego sus diferentes tipos de conocimientos o competencias cognitivas. Mientras que, durante el desarrollo de la segunda, el productor textual genera un nuevo conocimiento: el metacognitivo, que regula los (sub) procesos de escritura, y al mismo tiempo el aprendizaje. A partir de él, pueden controlar, evaluar y almacenar la nueva información en la memoria a largo plazo.

La metacognición en la producción textual se encuentra estrechamente vinculada con la reflexión metalingüística, por lo que sostenemos que resulta imprescindible evaluar, revisar y reescribir los textos, atendiendo a la gramática textual, ya que la materialidad del discurso está dada por los elementos de la superficie textual, y es a partir de allí donde se pueden crear relaciones para arribar a las partes más profundas de texto. Esto es, no hay metacognición si no hay una revisión, una vuelta sobre el lenguaje.

Todos aquellos alumnos que no se detengan en el control y la reflexión de su escritura o sobre sus estrategias fracasan, ya que no disponen de la información que necesitan los procesos de aprendizaje. En síntesis, si no son conscientes de este tipo de actividades, resulta predecible su incapacidad para evaluar, modificar o abandonar sus producciones.

Algunos lineamientos para una propuesta didáctica

Luego de revisar los enfoques teóricos de los que se vale esta investigación, respecto de la enseñanza de la escritura académica, y en sintonía con este planteo, pensamos que un buen programa de redacción estimularía la conciencia cognitiva relativa a la escritura, lo que permitiría, a su vez, equilibrar los aspectos de escritura-aprendizaje. Éste último resulta de sumo interés, ya que su desatención impide la efectividad a largo plazo del programa de enseñanza. En función de ello, presentamos algunos lineamientos para una propuesta didáctica. Siguiendo a Jarpa (2013), es necesario considerar tres dimensiones: una dimensión cognitiva, una dimensión social y una dimensión lingüística.

1. Dimensión cognitiva:

- Diseño de la tarea de escritura: considerar la complejidad de la tarea y los desafíos cognitivos que ésta demanda, dado que hay que considerar si para el desarrollo de la actividad propuesta los estudiantes cuentan con todos requerimientos para llevarla a cabo la actividad propuesta por el docente.
- Proceso de escritura recursivo: a) planificación del texto escrito: debe considerar las características del género académico; b) Primera versión: sujeta a la corrección y revisión

del docente; c) Segunda versión: el productor considera las correcciones y modifica su escrito; d) Versión final.

1. *Dimensión social*: considera los elementos de la situación comunicativa en la tarea de escritura.
 - -Participantes: profesor y alumnos.
 - -Tema: determina las lecturas que se deben realizar para abordar la profundización del tema desde la producción académica en la disciplina

1. *Dimensión lingüística*: hace énfasis en los elementos de textualización tales como la coherencia, cohesión, adecuación y también, al dominio de la estructura del género académico que se solicita.

La consideración de estas tres dimensiones en la formulación de una propuesta didáctica demuestra que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, pues demanda exigencias para quienes escriben, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento, pues estimula el análisis crítico sobre el propio saber, permitiendo sostener la concentración de ideas y anclar el aprendizaje.

Apreciaciones finales

A modo de reflexiones finales, los resultados de los textos analizados determinan que la enseñanza de la escritura académica es una necesidad imperante, de allí que también lo sea el dominio de las estrategias y procedimientos lingüísticos, sintácticos, semánticos, discursivo-textuales y pragmáticos que ésta demanda para su pro-

ducción, ya que es la que desencadena la actividad metalingüística y metacognitiva que permite la reflexión mediada sobre los elementos que intervienen en el proceso productivo. De esta manera, la actividad metalingüística conduce a un conocimiento sobre la lengua, permite su control, a pesar que este conocimiento se manifiesta al sujeto en grados distintos de explicitación. (Camps, A. 2000)

Una enseñanza centrada en el hacer no genera espacios que habilite una profunda reflexión sobre los procesos involucrados en la escritura

De este modo, los aspectos reflexivos, creativos y convencionales de los géneros textuales pueden ser enseñados si atendemos directamente a las estrategias y los procesos involucrados en ella.

Sería interesante que los alumnos pudieran escribir con conciencia de lector, revisar sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, empezando temprano a ensayar y a descartar ideas con ayuda de la escritura.

Todos estos no son sólo problemas de los estudiantes sino emergentes de nuestra cultura académica, universitaria y preuniversitaria, que ha tenido que usar la escritura sólo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento.

Bibliografía

Arnoux, Elvira, Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2003). *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

- Camps, Ana. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- Camps, Ana. y Castelló, Monserrat (1996). “Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura”. En Monereo y Solé (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid, Alianza.
- Camps, Ana y Milian, Marta (comp) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, Paula (Coord.) (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, F.C.E.
- Ciapuscio, Guiomar (2009). *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires, Eudeba.
- De Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- De Beaugrande, Robert (2002). *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio. Memorias*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.
- Jarpa, Marcela (2013). “Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios”. Volumen 6, número 1, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/arto2.pdf>
- Lizarriturri, Sonia (2010). *Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico- explicativos*. Tesis de maestría, publicación electrónica en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/898>.
- Riestra, Dora (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Río Negro, El Zorzal.

Alfabetización y literatura: una dupla reiteradamente (o siempre) polémica.

Graciela Ocampo

gocampo405@gmail.com

UNIPE (Universidad Pedagógica de Bs. As. Argentina)

En este trabajo se presenta un análisis posible desde la experiencia de tutoría de una investigación llevada a cabo por docentes en formación, referida a la enseñanza de las prácticas de lectura en torno a lo literario en los inicios de la alfabetización. Dicha investigación se enmarca dentro del Trayecto de Análisis de las Prácticas de Enseñanza (TAP), de la Licenciatura en Enseñanza de la lengua y la literatura para el nivel primario, de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE). Nos interesa indagar desde qué supuestos parten las docentes sobre enseñanza de la lectura literaria, y qué sucede en el discurrir de la praxis con los conocimientos aportados por l@s alumn@s, por las mismas docentes que investigan y por las tutoras. La preocupación gira en torno del conflicto que se suscita entre prescripciones curriculares y la propia praxis en la búsqueda de un ambiente alfabetizador que otorgue las condiciones más favorables. Del mismo modo, procuramos analizar cómo el docente resignifica las orientaciones respecto de las prácticas de lectura en torno a la literatura, teniendo en cuenta la especificidad del discurso literario a partir de los conocimientos abordados en el transcurso de la formación universitaria.

Palabras clave. Tutoría, formación docente, lectura literaria, alfabetización, prescripciones

Introducción

El trabajo que aquí se presenta, centra la discusión en torno a algunos interrogantes que se nos impusieron a partir de la lectura de las producciones que las docentes en formación realizaron en su Trabajo Final de Integración: ¿Cuáles son las concepciones respecto de la literatura y la enseñanza de la lectura literaria en docentes, especialmente cuando se trata de una propuesta destinada a niños que atraviesan los inicios de la alfabetización? ¿De qué manera los docentes resignifican las prescripciones curriculares? ¿Cómo juega el saber sobre la literatura en las decisiones que el docente va asumiendo dentro del aula para elegir qué leer y qué propuesta generar?

Entre los años 2010 y 2013, participé en condición de profesora del espacio disciplinar: Estudios literarios. Problemas de Literatura Infantil, por lo que se me convocó también como tutora en el TFI y para el que acordamos con la dirección de la carrera, criterios para orientar la investigación.

A partir de mi función de Tutora del Trabajo Final de Integración (TFI), me propuse identificar supuestos docentes en la producción y puesta en acción de una secuencia didáctica, a partir de la observación de un caso determinado, elegido por su representatividad en los cuestionamientos ante el impacto que provoca la dupla alfabetización y lectura literaria.

Desarrollo

El TFI “Decisiones importantes: las intervenciones docentes en situaciones de lectura en el primer ciclo de la escuela primaria”, producido por Gloria Zerda Méndez, avanza en la localización de conocimientos que circulan y se ponen en diálogo, a partir de la experiencia de enseñanza en un primer año de una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires, donde se llevó a cabo una secuencia didáctica que recurría a la lectura de textos literarios a fin de favorecer el aprendizaje de la lectura y el conocimiento de la escritura en torno a una serie de actividades e intervenciones docentes discutidas y formuladas por el grupo de maestras en formación, dentro de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura para el nivel primario. La experiencia contó con registros escritos, grabaciones de audios y fílmicas con el objetivo de observar cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué hacen y dicen los alumnos y el docente a cargo del grupo elegido para tal fin. Si bien fueron dos docentes las que realizaron la experiencia áulica, todo el grupo que transitaba el espacio de TFI, participó en la elaboración de la secuencia, en la discusión sobre selección de materiales a leer, soportes a acompañar en el proceso de alfabetización, modos de lectura, especificidad de géneros a abordar, entre otras decisiones consensuadas para “generar un ambiente alfabetizador” que estimulara el aprendizaje de la lectoescritura.

Cada una de las profesoras vinculadas a esta experiencia, debía revisar los registros en sus distintas modalidades y detectar hipótesis sobre los modos de aprender de los niños en esa secuencia determinada, sobre las intervenciones docentes que orientaron el

aprendizaje o sobre algún otro aspecto que abonara al análisis de las prácticas profesionales. En la revisión del documento producido por la docente, hoy licenciada, se fueron vislumbrando no sólo supuestos previos a la experiencia del grupo protagonista de la práctica áulica mencionada, sino también avances en la discusión sobre lo literario y la alfabetización, a través de la oferta de lectura de un género muy en boga en estos tiempos: el libro álbum, sobre el cual desde mi perspectiva, se realizan lecturas estandarizadas que lejos están de contemplar las virtudes del arte que se dispone a dialogar a partir de la relación texto-imagen-edición, con el lector, con otros textos y con otros objetos culturales.

Sobre la literatura en esta dupla

Mi preocupación parte del “reinado” de lecturas arquetípicas de textos literarios, algunos provenientes de la tradición oral, en pos de la enseñanza de la lectoescritura. Esta afirmación tiene su origen en la propuesta de editoriales que concentran su producción y la destinan al ámbito escolar, pero también en los lineamientos que ofrecen documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que se convierten en prescripciones de enseñanza y pierden su estatuto de orientaciones generales. Comparto con María Adelia Díaz Rönner (2001:17), su postura ante “La superposición disciplinaria y traviesa”:

“(…) el abordaje de los libros para chicos está entorpecido –me arriesgaría a decir frustrado de antemano- por una lectura arquetípica por la que se les prohíbe a los chicos insertarse en el mundo social y cultural.”

Las docentes en proceso de formación, productoras y ejecutoras del proyecto, partieron de la hipótesis sobre la incidencia de la lectura literaria en la alfabetización inicial; y, guiadas por la lectura del mencionado diseño curricular, recrearon una secuencia didáctica de lectura y escritura en torno al seguimiento de un personaje prototípico dentro de la literatura folclórica: los lobos de los cuentos.

Desde la especialidad que me compete, traté de descorrer el velo que significaba para mí la moda imperante sobre el abordaje de la literatura a través de un género, un autor, una temática o un personaje prototípico. Se impone así, en aulas no sólo del nivel inicial y primario, sino también en la formación docente inicial (aunque continua), la fórmula infalible de promoción de lectores:

“Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos –como los peligrosos lobos de los cuentos– y versiones transgresoras de los prototipos –como los inocentes lobos de otros cuentos que cargan con las culpas de aquellos...–. (...)” (D.C.2007)

La secuencia que las docentes produjeron, pusieron en acto y por último analizaron, se tituló ¿Lobo está?, construcción que corroboró mis supuestos sobre el impacto que poseen en la tarea docente las prescripciones curriculares del diseño vigente. Éste no sólo orienta, sino que genera lecturas uniformadas y estereotipadas en el nivel inicial y en el primer ciclo de la escuela primaria. Mis aseveraciones se fundan no sólo en mi observación como docente que investiga, sino también en mi trabajo como librera y consultora de estudian-

tes de profesorados que requieren a diario: cuentos con princesas, ogros, lobos, monstruos y hadas en sus variantes actitudinales: buenos y malos.

Sin embargo, debo admitir que la decisión respecto de la propuesta ¿Lobo está?, se contradecía en gran medida con la lectura de literatura que habíamos realizado en el espacio curricular de la Licenciatura: Estudios literarios. Problemas de literatura infantil, con el grupo de docentes que realizó esta experiencia y el TAP. A diferencia de una propuesta única para todos los textos, el estudio de los géneros discursivos en que aparece la ficción, por el contrario, había abierto un intersticio por donde reflexionar acerca de la intervención que habilita un texto particular con su estructura, su estilo y su presentación única e irrepetible. Habíamos comprobado a través de la lectura y de las prácticas áulicas de las docentes en sus ámbitos de trabajo, que la especificidad de lo literario va más allá del tema, los personajes o la renarración y reversiones. La especificidad de lo literario se relaciona con esos procedimientos propios de la ficción (que genera verosímiles, mundos incuestionados por el lector que ingresa y pacta suspendiendo su incredulidad mientras dure la lectura) como elipsis, focalización, saltos temporales, espaciales, hibridación genérica, entre otros. La literatura propone al lector un trabajo de “disección” del lenguaje, hasta de vigilancia, la literatura nos conmueve en el sentido de hacernos mover en nuestro sentir y razonamiento, la literatura nos hace ingresar en terrenos arenosos, en la ambigüedad, en las tinieblas de la razón.

Como habíamos abordado libros que abonan a las características del álbum ilustrado, las docentes cursantes entendieron a partir de experiencias variadas de lecturas y registros áulicos, previos a la

producción de la secuencia, que el acercamiento de este tipo de literatura facilitaría la participación de los alumnos con quienes se llevaría a cabo la experiencia, porque habilitaría sentidos variados a la hora de socializar la lectura. En el TFI que tomamos como objeto de análisis, se reproducen los fundamentos de la secuencia didáctica ¿Lobo está?:

“La presente secuencia didáctica pretende que los alumnos se apropien de distintos modos de construcción de un mismo personaje a partir de mundos y voces particulares...Todo ello orientado por el docente que conoce las características propias de lo literario, lo lingüístico y plástico como condiciones del libro álbum. Un lector de literatura no solo se forma leyendo obras literarias, sino reconociendo las particularidades que hacen única a la historia que cuenta.”Zerdá Méndez, Gloria (2013:9).

Este fragmento del proyecto que pone en marcha la secuencia didáctica, deja ver que estas docentes en formación pudieron trascender los dichos corrientes sobre la lectura literaria y sobre la clasificación de los personajes prototípicos, pudieron reconocer que un cuento oriundo de la tradición oral, que presenta un personaje prototípico, al pasar a la escritura y ser presentado en diálogo con las imágenes, puede sugerir a partir de signos icónicos y plásticos, otros indicios en la narración que lo hacen particular, diferente al conocido de Perrault, de los hermanos Grimm o de otros compiladores y versiones.

Me interesa, a partir de la somera descripción de los fundamentos ofrecidos por una docente iniciada en los estudios literarios, analizar sus consecuencias en las intervenciones como representación de la tensión que se genera entre leer literatura (formarse como lector) y ense-

ñar literatura en la escuela, entre enseñanza de la lectura y la escritura y abordaje de textos pertenecientes a este género tan complejo. Entiendo, como Gloria, que las intervenciones implican selecciones, pero también entiendo que avalan posicionamientos docentes que hablan de su relación con la literatura en este caso. Quienes llevaron adelante esta secuencia, intervinieron tomando decisiones al seleccionar un corpus de libros álbum, seguidas por una serie de interrogantes que incluyen supuestos acerca de la relación entre el material de lectura, las acciones que esas lecturas exigen a quien la oriente o la ofrezca a su público que aprende; y el impacto en dicho aprendizaje. La orientación que aparece en el diseño curricular vigente, si bien habla de la lectura de libros álbum, en realidad no ofrece un tratamiento desde su especificidad: el diálogo que se produce entre texto-imagen-edición. Se dirige hacia la reproducción de las acciones de los personajes o, en su defecto, estimula su descripción desde categorías taxonomías morales, modelos de virtud, vicio o bondad. En el siguiente fragmento del TFI

Esta propuesta didáctica tiene como eje temático la lectura de libros álbum, siguiendo a un personaje prototípico: el lobo. El propósito didáctico es fundamentalmente brindar a los alumnos oportunidades de leer a través de la maestra y por sí mismos, pero también desarrollar actividades de escritura para armar una galería de lobos. Con estos propósitos, en una primera etapa, los alumnos exploran libros álbum, eligen y, en grupos, registran el libro seleccionado en una agenda. En una segunda etapa, se leen los cuentos a través del maestro y fragmentos de algunos cuentos leídos por sí mismos. En una última etapa escriben epígrafes en los que caracterizan a los diferentes lobos de los cuentos leídos. Al finalizar el proyecto, socializan con el resto de la comunidad educativa el trabajo de lectura y escritura que han realizado. Zerda Méndez, Gloria (2013:3)

Reitero que la propuesta parte de las orientaciones del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y las intervenciones hasta aquí enunciadas, no se relacionan con la especificidad de lo literario que, en este caso, habla de los elementos que se interrelacionan en el libro álbum. Sin embargo, más adelante y como producto de la selección que hicieran de la lectura, dice Gloria en su TFI:

“(...) Se puede decir que estos criterios surgen como consecuencia de una acción realizada por este grupo de docentes: “escuchar al texto”, descubrir su potencialidad y pensar cómo a través de él se podría interpelar a los niños como lectores a través del diálogo, en los espacios de intercambios.” (...)

El libro álbum es un recurso en el que la literatura permite alcanzar la multiplicidad de sentidos dados por el lector a través de la relación casi simbiótica entre la imagen, la palabra y la edición”. Zerda Méndez, Gloria (2013:10)

Aparece en el fragmento, una identificación de la potencialidad del libro álbum como propiciador de la escucha como modo de intervención, como apertura hacia las conexiones que puedan hacer los distintos lectores desde sus recorridos, intereses y experiencias. Sin embargo, a la hora de visitar esa práctica realizada con alumnos de primer año de la escuela primaria, nos encontramos con acciones derivadas directamente de las orientaciones dadas por el diseño curricular. Entendemos que las prácticas docentes se ven impregnadas por las sugerencias que ofrecen documentos curriculares que se toman como modelo de lo que hay que hacer en el aula, de lo que hay que contemplar en una secuencia didáctica y de los modos de intervenir.

“En estas situaciones de lectura, las docentes invitan a los alumnos “a ser lectores” a través de la exploración de los libros. De este modo los habilitan para poder anticipar el contenido, reconocer aquellos conocidos y “elegir” tal como lo hacen los lectores adultos en el ámbito extraescolar. (...)” Zerda Méndez, Gloria (2013:21)

No negamos la posibilidad de que los niños al explorar los libros álbum, se conviertan en lectores, lo que observamos son prácticas estandarizadas que develan la necesidad de seguir indagando sobre las características de un género que, si bien circula en gran cantidad gracias a las bibliotecas distribuidas desde el Plan Nacional de Lectura y otros afines, tiene su complejidad y su “virtualidad”, su relación con otros códigos y no sólo con el lingüístico. Al respecto, dice Gloria más adelante:

“La literatura que se presenta con imágenes que se complementan con las palabras del texto (una de las características del libro álbum) suscitan en los niños la construcción de nuevos significados, los insta a la búsqueda de palabras para adjudicar significados aunque sólo contengan imágenes. Este tipo de literatura, donde confluye lo textual y lo visual, predispone a los niños a nuevas búsquedas, a nuevos e impensados interrogantes, a diferentes evocaciones, a nuevas prácticas de lectura: leer imágenes que sugieren, insinúan o revelan lo que no está dicho con palabras y las palabras que potencian lo visual, sean signos icónicos o plásticos.” Zerda Méndez, Gloria (2013:23)

Algunas conclusiones iniciales

El lenguaje que usa la docente en su TFI dice de su conocimiento específico sobre un género popularizado en nuestras escuelas, por lo tanto, también dice de las potencialidades como generador de lecturas variadas. Gloria se encarga de aclarar qué son los signos icónicos: aquellos

que remiten a un referente reconocible; mientras que los plásticos aparecen en las imágenes no asociados a un objeto identificable, sino relacionados al conjunto de la imagen, como el color, la luz, los planos, la perspectiva, los marcos, las focalizaciones. Esta docente particular, como muchos otros colegas que a diario deciden qué mostrar, pero también qué ver, seguramente intervendrá en sus acciones de enseñanza, a partir del conocimiento de la especificidad de un género discursivo que tiene sus características propias que lo diferencian de otros géneros con los que dialoga en el entramado de su complejidad. Justamente para marcar esa posibilidad que suscita la lectura de los álbumes ilustrados, reproduce el siguiente diálogo de la práctica observada:

D: -¿Por qué les parece que tiene el ojo colorado? (En la tapa de Lobos, aparece el lobo con su ojo colorado)

A: - Porque se pelean. Los machos se pelean-responde mientras busca una enciclopedia de lobos que todos tenían porque era parte del material entregado por el Ministerio de Educación.” Zerda Méndez, Gloria (2013:24)

El color es parte de los signos plásticos que los alumnos que están aprendiendo a leer y a escribir detectan, igual que las acciones principales que se reconstruyen al terminar de leer un cuento. Ésta es propuesta de lectura que sólo encontramos en los álbumes ilustrados a partir de lo pictórico: pistas o indicios relacionados con referencias que no aparecen determinadas en el texto escrito y que se ponen en diálogo con él para que el lector escriba con el narrador la historia, para que el lector busque otros lugares donde informarse y/o referenciar sobre una característica determinada: “*Los machos se pelean*”...

Podemos colegir que si bien observamos una fuerte impronta de modos de leer estandarizados en una práctica real, provenientes de unos recorridos propios de un colectivo profesoral, de una comunidad con sus marcas e improntas, también aparecen intervenciones docentes que dan cuenta del conocimiento de las particularidades de la oferta de lectura, que tiene su modo de inscribirse en el objeto literatura, su manera de producir lo literario y de impactar en el lector. Dichas intervenciones se resisten y escapan en forma intermitente a modos de lectura estandarizados. Pero además, podemos decir que el camino por donde ingresar a prácticas “autónomas” es a partir de la especificidad de lo literario que también se ancla en el diálogo que pudiere ofrecer hacia otros objetos culturales, hacia otros códigos y hacia otros mundos. Conociendo esas especificidades, se promocionan intervenciones docentes que tienden hacia la interrelación que no sólo se obtiene de la puesta en común, sobre, en este caso que analizamos, las características de un personaje prototípico, sino también contextualizados en una circunstancia particular con actores también particulares que, además de poner en común sus sentidos, amplían, dialogan, ratifican o rectifican sus decires. Las tradiciones docentes se ven así en un discurrir de constantes modificaciones cuyo sentido primordial es una alfabetización consciente a partir del ensayo reiterado de modos de intervención que abogan por una sociedad más justa y de verdad integrada. Creemos que en este sentido, hay mucho conocimiento por investigar, hacer circular y producir.

Bibliografía

- A.A.V.V. (2006): *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá, Grupo Editorial Norma
- (2007): Diseño curricular para la Educación Primaria, 1er. Ciclo, en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo>
- Alvarado, M. y Massat, Elena (1989): “El tesoro de la juventud”, en *Filología*. Año XXIV. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, U.B.A.
- Andruetto, María Teresa (2009): *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba. Comunicarte
- Arizpe, E. y Morag, S. (2004): *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, F.C.E.
- Bajour, Cecilia: “La escucha como postura pedagógica”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-Universidad Nacional de La Plata-Ediciones El Hacedor, 2007. Págs. 36-42.
- Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- (2011): “Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza”. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Disponible en: [en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf)
- Díaz Rönner, María Adelia (2001): *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2011): *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba. Comunicarte.
- Larrosa, Jorge (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Soriano, Marc (1995): *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Zerda Méndez, Gloria (2013): “Decisiones importantes: las intervenciones docentes en situaciones de lectura en primer ciclo de la escuela primaria”. Trabajo Final de Integración en Licenciatura de enseñanza de la lengua y la literatura para el nivel primario. Del Viso. UNIPE. Mimeo.

Tradiciones, desmontajes, desocultamientos. Experiencias de formación docente en profesorados de educación primaria porteños

Matías Perla

liberevohe@hotmail.com

UNIPE / ENS 2 / ENS 7/ CEPA. Buenos Aires. Argentina.

Resumen

Las prescripciones previstas por el plan de estudios actual para la materia “Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje”, del Profesorado de Educación Primaria, de la CABA, especifican la formación de docentes preparados para transvasar las premisas curriculares vigentes (DC 2004 CABA) en el área denominada “Prácticas del Lenguaje”. Desde este horizonte de formación, se parte de un conjunto de presupuestos dentro del que operan diversas naturalizaciones: entre ellas, el repliegue de los saberes metalingüísticos y la conminación a un lugar “más entre otros” para la literatura, respecto de géneros como las recetas o los avisos clasificados, en pos de la formación de sujetos “competentes” en otros “ámbitos discursivos”. El presente trabajo busca comunicar experiencias de formación alternativas a las líneas antes descritas. Desde la pretensión de coadyuvar con la formación de docentes como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990) y no como “reproductores” de un modelo teórico que oficia de koiné, nuestras líneas de trabajo asumen fundamentalmente dos direcciones. En primer lugar, la puesta en marcha de dispositivos de enseñanza que recolocan la lectura y la escritura literarias como prácticas centrales en la formación docente.

Estas apuntan a interpelar los propios modos de leer y escribir, desocultar las concepciones de lectura y escritura que los atraviesan, y recuperar la propia relación personal con esas prácticas, tejidas durante la propia biografía escolar y extraescolar. En segundo lugar, la revisión crítica de tradiciones escolares arraigadas en la memoria histórica de los futuros docentes, relegadas o excluidas de los planes de estudio: la relación entre la enseñanza de la literatura y los valores, la influencia del modelo de la “comprensión lectora”, el lugar de los saberes gramaticales frente a la lectura y la escritura, entre otras.

Palabras clave: formación docente, tradiciones escolares, dispositivos, curriculum, naturalizaciones

Enseñanza de las prácticas del Lenguaje: un nuevo constructo disciplinar.

En los últimos años, quienes nos dedicamos a la formación de docentes de primaria, en institutos de formación docente públicos del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, en didáctica de la lengua y la literatura, asistimos a una serie de cambios, modificaciones y reconfiguraciones de nuestro espacio curricular. Cambios de planes de estudio, acompañados por alteraciones en la denominación de la materia¹⁵¹ y en las prescripciones de su dictado (en los contenidos, en los propósitos, etc.), así como la complementariedad en la actuación en una serie de espacios

¹⁵¹ La denominación del espacio curricular ha cambiado en el término de poco menos de 10 años, así como su enfoque de enseñanza: *Enseñanza del Lenguaje* (Plan 270/01), *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje* (Plan 6635/09).

que también fueron en este tiempo mutando, como las prácticas de asesoramiento y talleres de diseño¹⁵².

En el marco de estas continuas y profundas modificaciones, se observan una serie de opciones de formación en didáctica de la lengua y la literatura que asumirían estas dos modalidades¹⁵³. La primera englobaría a aquellas propuestas que desconocen, obstan o simplemente niegan los cambios y tensiones propios de la conformación de un campo disciplinar y sus implicancias en la configuración de una disciplina escolar, los últimos debates y actualizaciones, las discusiones en el campo. Propuestas de enseñanza que se despliegan, reiteran y repiten, inmutables a lo largo de los años, como “si nada hubiera ocurrido”, generalmente ligadas ya sea a la transmisión de saberes metaliterarios, elaboración de antologías de cuentos o poemas, o bien a la incorporación de saberes gramaticales y normativos, con fuerte incidencia de la sintaxis oracional desde un abordaje de corte estructuralista. Estas propuestas, me atrevo a decir, estarían sustentadas en la creencia acerca de la necesidad

¹⁵² Son espacios que asumen una dinámica de taller, puesto que se trata de acompañar y asesorar a estudiantes que están realizando los denominados Talleres 3 y 4 (en los que llevan adelante unas seis clases aproximadamente de las distintas materias, entre ellas, Prácticas del Lenguaje) y Talleres 5 y 6 (aquí asumen la enseñanza en períodos más laxos, de un mínimo de dos meses): acompañarlos en sus planificaciones, asistirlos en determinadas dudas, observar sus clases, etc.

¹⁵³ Podemos acercarnos al conocimiento de estas modalidades a través de las consultas de programas, asistencias a distintas reuniones en las que se discute el campo entre colegas, lineamientos de coordinaciones del campo de la formación específica de los IFD, conversaciones en mesas de exámenes, etc.

de “transmitir saberes” que los futuros docentes de primaria no portarían –dadas su “deficiente escolaridad”, sus “escasas” experiencias lectoras y sus “pobres” aprendizajes lingüísticos- y cuya centralidad sería prácticamente incuestionable, puesto que “en la escuela y grados que estén” van a tener que “enseñar gramática” y a “leer cuentos”. También se fundamentarían en el hecho de que “si incorporan esos contenidos” luego los aprenderían a enseñar “en la práctica”. De esta manera, el espacio curricular se convierte en una suerte de “primario y secundario de lengua y literatura” comprimidos en uno o dos cuatrimestres, que deja librado al azar cualquier tratamiento didáctico de los mismos. Pero por sobre todas las cosas, sesga la formación en la creencia de que enseñar lengua y literatura se reduce a realizar una mera “transposición didáctica” (Chevallard, 1991), al desideologizar, neutralizar y des-historizar la enseñanza (Sardi, 2006).

La segunda opción de formación en didáctica de la lengua y la literatura, que circula en los distintos IFD, es aquella que hace foco en “formar en el enfoque curricular”, es decir, proveer las herramientas epistemológicas y metodológicas necesarias para ser un docente que sepa enseñar desde lo prescrito en el diseño curricular. Se trata de un abordaje que acentúa lo metodológico y que estaría actualizando las concepciones que sustentan las propuestas curriculares oficiales. Una formación de los estudiantes que se ampara en la “normativa pedagógica” y que se asienta en la difusión de unas “secuencias didácticas” y “proyectos” oficiales, todos ellos derivados de investigaciones que provienen de la “didáctica de las prácticas del lenguaje”, apoyadas en aportes de la psicogénesis, la psicolingüística y las denominadas “didáctica de la lectura” y “didáctica de la escritura”. Estos planteos formativos son

fuertemente metodológicos: parecen dividir las aguas entre la “enseñanza tradicional” (que habría que “desterrar”) y la “nueva enseñanza” (que hay que impulsar), división que escamotea, según mi opinión y entre otras cosas, la discusión acerca del estatuto epistemológico de unos nuevos contenidos a enseñar, prescritos en el DC: los *quehaceres del lector, del escritor, del hablante y del oyente*, con el objetivo de formar “lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes”. Al producirse esa “división de aguas” entre lo tradicional (“lo viejo”, “el antes de la enseñanza” y “lo malo”) y lo actual (“lo nuevo”, “lo actualizado”, “lo bueno”) se genera otra vez una deshistorización de las prácticas de la enseñanza y un preocupante reduccionismo que desprovee de herramientas a los estudiantes para comprender los complejos avatares de las reconfiguraciones de las disciplinas escolares y de su concreto impacto en las propuestas de enseñanza.

No es mi objetivo, en este trabajo, discutir esas concepciones, naturalizaciones y presupuestos, pero sí cuestionar el hecho de que, desde esta concepción, entonces el horizonte de formación de futuros maestros que se avizora es el de “prepararlo” para “ejecutar” una enseñanza enmarcada en los presupuestos del diseño. Me pregunto, entonces: ¿qué implicancias formativas posee el planteo de ajustarse a “enseñar como dice el diseño”? ¿Qué tipo de docente, desde esta premisa, se estaría formando? ¿Cómo puede pensarse y conciliarse la formación de un docente crítico que a la vez es un “ejecutor” de un enfoque? Es esta idea –básica, pero no menos central e importante- a la que me interesa interpelar y frente a la cual quiero compartir estas experiencias alternativas de formación.

Mis puntos de partida, al asumir la compleja y apasionante tarea de formar docentes en didáctica de la lengua y la literatura, son dos. El

primero es asumirlos como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990) y no como “tecnócratas” que sólo “transmiten conocimientos” y/o “aplican recetas pre-elaboradas”. El segundo –que presupone el primero– es que en tanto el currículum es “un artefacto social no neutral concebido con propósitos deliberados” (Goodson, 1995) no deja de ser un objeto capaz de ser sometido a revisión crítica, al desmontaje reflexivo, al análisis, lo que no obsta su conocimiento, su estudio, su abordaje. Estas referencias soportan el marco de mi propuesta, puesto que buscan reponer el carácter ideológico y político de toda enseñanza, a la vez que reposiciona al futuro docente como sujeto de su propia práctica y no como “mero reproductor”. Pero a la vez se acompañan del tratamiento de tres cuestiones nodales que, según creo, los abordajes desideologizados y des-historizados, fuertemente reducidos a la mera transmisión o enclavados en lo estrictamente metodológico, no tocan ni conmueven. Me refiero, por un lado, a la interpelación de los propios modos de leer y escribir de los futuros maestros, su relación personal con la lectura y la escritura, tramadas en su biografía escolar y extraescolar. Por otro, a la revisión crítica de las tradiciones escolares (Sardi, 2006) arraigadas en su memoria histórica y que también definen, en parte, esos modos de leer, de escribir y los imaginarios sobre el enseñar. Finalmente, el enhebrado de un marco teórico y una propuesta metodológica que rescata el lugar del docente como “artesano” y que se coloca en la tensión entre las tradiciones escolares, los modos de imaginar la práctica y las prescripciones curriculares.

Primer dispositivo: las prácticas de lectura y escritura literarias y su centralidad en formación de maestros:

Para interpelar los propios modos de leer y de escribir, desocultar las concepciones de lectura y escritura que los atraviesan, y recuperar la propia relación personal con esas prácticas, tejidas durante la propia biografía escolar y extraescolar, uno de los dispositivos que empleo es el del plantearles leer una colección de textos literarios que funciona como un acotado pero suculento “tapiz” (Montes, 2006). Estos textos se organizan a partir de un criterio, lo que permite demorarse, frecuentar distintas textualidades, independientemente de los subgéneros, a la vez que aportan un capital cultural (Bourdieu, 1997) que dialoga y tensiona con el de los futuros docentes, pero que fundamentalmente remarcan el carácter ampliatorio de la lectura (Seppia, 1997). Las prácticas de lectura que propongo oscilan entre las que son en voz alta (Amado, 2001) por parte de mí o de ellos y las que son silenciosas e individuales. En cualquier caso, propicio la discusión de sentidos (Cuesta, 2006) corriéndome de esos estándares ritualizados de las contextualizaciones, anticipaciones, inferencias, los gustos, o del remanido “¿qué quiso decir el autor?”. Lo que me planteo es organizar puntualmente una conversación crítica (Bajour, 2011) a partir de ciertos aspectos del texto que ofician como “puertas de entrada” al análisis, “puertas” que empiezan a abrirse en mi propia lectura (Eagleton, 1995). Quiero subrayar con esto que busco correrme tanto de aquellas prácticas que buscan imponer un “sentido literal” (de Certeau, 1995) del texto que habría que reconocer, así como de las que obstan la propia lectura del docente, en este caso la mía (Cuesta, 2012). Busco habilitar una

discusión de sentidos, lo que no siempre ocurre, ya que en algunas situaciones de lectura o frente a algunos textos -en general, los más difíciles desde el punto de vista formal- los estudiantes se muestran en silencio, o con dificultades para “salirse” de la trama. En otras oportunidades se generan interesantes discusiones, ya sea sobre aspectos temáticos o sobre procedimientos formales.

La apuesta por la literatura en el dispositivo se apoya en la convicción de que es un discurso de alto impacto, el que mayores posibilidades semánticas y simbólicas ofrece, el que reabsorbe diversas textualidades y extraña la lengua. Es una apuesta también ya que en los últimos años se ha generado un desplazamiento de la literatura (Cuesta, 2006; Frugoni, 2006) frente a otros géneros discursivos, corrimiento que es posible observar tanto en propuestas curriculares oficiales como en los manuales escolares. Parece configurarse una coexistencia de géneros que van desde la novela y el cuento hasta la carta de lectores y la reseña pasando por la receta y los reglamentos de juegos.

No estaría diciendo nada nuevo al referirme a esta descolocación, quiero simplemente subrayar que considero central que en la formación de docentes se lleven adelante prácticas de lectura y escritura literarias que revelen cómo leen y cómo escriben y que habiliten a que puedan volver sobre sus prácticas. Estas se ponen en juego de manera subrepticia en algunos de los problemas metodológicos de la enseñanza de la lectura, como en los criterios de selección, la elaboración de consignas de lectura y las intervenciones durante los intercambios.

En relación con la escritura, se les propone escribir a partir de consignas -que dialogan o no con las lecturas realizadas-, desde la perspectiva de los talleres de escritura (Frugoni, 2006). Los escritos

que resultan de las consignas –que tienen algo de “valla” y “trampolín- se publican y se comentan internamente en entornos informáticos como las aulas virtuales o grupos de facebook. Resultan sorprendentes, en general, las posibilidades reveladas en los textos escritos por cuanto muestran diversas apropiaciones de los textos leídos, de algún procedimiento o recurso analizado en la lectura y refuncionalizado en sus escrituras. Son esos mismos futuros docentes quienes en muchos casos plantean que “no saben” o “no les gusta” escribir, auto-diagnóstico que parece más bien venir de sus propias experiencias escolares. En cuanto a la metodología de taller, que tiene mayor impacto en educación media y compete en primaria con abordajes más instrumentales de la escritura, he comprobado que uno de los momentos más poderosos en términos de reposicionamiento “subjetivo” de los futuros docentes es el del comentario de textos. Leer, compartir y comentar textos los interpela también como lectores críticos y los separa poco a poco de la idea de que los textos solo pueden “corregirse” o “evaluarse”.

Sin embargo, otro punto central que habilita este dispositivo es el trabajo con la lengua. Se lee, se escribe literatura y se aprende lengua. Si bien las prescripciones oficiales no estarían planteando el “abandono” de la enseñanza de la gramática, resulta significativo que en los espacios de formación estos saberes ocupen un lugar insuficiente y cómo empieza a circular en determinados ámbitos la idea de que “la ortografía no es importante” o “para qué estudiar gramática”. El trabajo con la lengua se entrama con la lectura y con la escritura, aunque a veces puede tratarse de manera separada de estas. No se trata de realizar una conexión forzada sino más bien de trabajar cómo los modos de decir que revelan los textos literarios

leídos o escritos se construyen a partir de la puesta en juego de ciertos procedimientos de escritura que involucran estructuras gramaticales y conocimientos normativos.

Segundo dispositivo: la revisión crítica de las tradiciones escolares.

Leer y escribir literatura, y aprender lengua en el marco de la formación habilita una serie de reflexiones didácticas de enorme impacto y relevancia por cuanto los propios modos de leer y escribir están profundamente implicados en las posibles maneras de enseñar la lectura y la escritura. Pero al centrarnos en esas posibles maneras de enseñar, de imaginar las prácticas de enseñanza, vemos cómo están profundamente atravesadas por las tradiciones escolares y una serie de naturalizaciones y cristalizaciones de las que, muy probablemente, los futuros docentes hayan sido objeto. Quienes hayan transitado experiencias de asesoramiento a futuros docentes en espacios conocidos como “talleres” o “práctica” y “residencia” habrán comprobado como emergen esas naturalizaciones a pesar de los años de formación, los textos teóricos leídos, los “modelos” de propuestas aportados. La fuerte presencia de las tradiciones escolares, casi siempre naturalizadas y cristalizadas, demanda que sean atendidas con otros dispositivos que permitan desmontarlas, exponerlas a revisión crítica, discutir sus presupuestos ontológicos y epistemológicos. Dotar a los futuros docentes de estas herramientas críticas quizás sirva como contrapeso a la fuerza que esas tradiciones tienen y cómo “juegan” su partido a la hora de imaginar la enseñanza.

Una de las actividades que propongo a los alumnos es ficcionalizar escenas de enseñanza de la lengua y la literatura que hayan vivido en su

escolaridad. La socialización de estos escritos permite revelar los distintos avatares que ha sufrido la disciplina escolar, la preeminencia de tal o cual lineamiento didáctico, la presencia, vigencia y “olvido” de tales o cuales contenidos, las recurrentes etiquetas y diagnósticos propios del cotidiano escolar que dejan profundas marcas subjetivas en los alumnos. Estas escenas ficcionalizadas ponen de relieve las tensiones del campo disciplinar, las pervivencias, continuidades o simples modas, las complejas amalgamas de enfoques de enseñanza muchas veces contradictorios entre sí. Pero por sobre todo, muestran a las claras los modos diversos de imaginar la enseñanza de una disciplina escolar, que probablemente se actualicen a la hora de que tengan que proponer sus propias propuestas.

Otra propuesta de revisión de las tradiciones escolares es el análisis de materiales didácticos como, por ejemplo, los manuales escolares de distintas épocas, autores y editoriales. Es interesante notar las continuidades, aún en textos diversos, de lineamientos, esquemas o rutinas didácticas, de protocolos de lectura altamente ritualizados, como por ejemplo, la presentación de un texto, las preguntas de “comprensión lectora”, la búsqueda de vocabulario desconocido. Todo esto a veces conviviendo con preguntas acerca del gusto sobre la lectura, las “emociones” que suscitó o las interpelaciones a los “saberes previos”. El análisis de materiales escolares desde esta perspectiva permite dejar a las claras cómo, a pesar de las distintas épocas, lugares, editoriales y autores, las tradiciones escolares perviven y coexisten. Esto rápidamente pulveriza la idea divisoria de la “enseñanza tradicional” versus la “enseñanza moderna”, o los anti-téticos “antes” y “ahora”, categorías que vuelven a impedir la reflexión acerca de los complejos procesos de configuración disciplinar.

El análisis pormenorizado de los supuestos en que se apoyan las propuestas metodológicas muestran cómo en estas se transvasan los presupuestos epistemológicos.

Estos abordajes “críticos” que revisan las tradiciones escolares se apoyan en un recorte bibliográfico que los futuros docentes deben encarar: la bibliografía sirve como marco para pensar “problemas de la enseñanza” y no para dar “recetas de cómo enseñar bien”. En este sentido, los dispositivos de realización de prácticas de lectura y de escritura, así como de revisión crítica de las tradiciones escolares se orienta a brindar herramientas para que los futuros docentes puedan pensar propuestas metodológicas apoyadas en sólidas bases epistemológicas, lo que exige el conocimiento de una pluralidad de miradas, más que el apoyo en un “único modelo teórico probado” que oficia como koiné.

Tercer dispositivo de formación: los modos de imaginar la práctica.

Si a la hora de imaginar la práctica tensionan los propios modos de leer y de escribir, las tradiciones escolares, todos ellos convertidos en objeto de indagación y revisión, es necesario proporcionar a los futuros docentes de herramientas e instancias que puedan vehiculizar propuestas metodológicas. Es por eso que, corriéndome de las remanidas “secuencias didácticas” tan difundidas en el ámbito profesoral y escolar –altamente ritualizadas y estandarizadas- propongo la realización de los denominados guiones conjeturales (Bombini, 2012), género que permite hacer evidente no solamente qué se piensa enseñar y cómo, sino también mostrar desde dónde se piensa la enseñanza, cómo se incluyen las posibles voces de los alumnos, qué conjeturas se realizan. Uno de esos guiones puede ser el de la elaboración de una clase de lectura, lo cual

implica problemas tales como explicitar los criterios de selección de textos, la relación de estos criterios con la elaboración de consignas de lectura y la anticipación de las posibles intervenciones en el marco de la discusión de sentidos. Problemas que interpelan su lugar como lectores y que implican examinar las tradiciones de la enseñanza.

En espacios como los de asesoramiento o taller de diseño, es decir, con futuros docentes haciendo sus prácticas o residencia, he observado cómo aparece un “afán metodológico” que casi borra cualquier resto de reflexión crítica; “afán” que, ante cualquier embate de repregunta, de apelación a la reflexión, al encuadre teórico, etc. se cierra en recurrentes “¿pero por qué está mal?” o “¿no le gusta?”. Sin desconocer las presiones, las tensiones, las limitaciones que atraviesan a un estudiante en situación de práctica o residencia, es notable cómo la tarea parece recaer en la “realización de actividades”, la “administración de la economía del aula”, colocando al futuro docente en un lugar altamente irreflexivo. No creo que esto se deba solamente a las “presiones” de la instancia, sino en los efectos de un modelo de formación, que merece una atención más amplia. En todo caso, creo que una formación crítica y reflexiva aminora los efectos de la “presión” y reposiciona al futuro docente en un lugar de “sujeto”. Los guiones conjeturales, en este sentido, proporcionan la ventaja de poder narrar la práctica sin dejar de reflexionar sobre ella, a la vez que permite anticipar una serie de problemas con los cuales se van a enfrentar: qué textos elegir y por qué, qué consignas de trabajo elaborar, cómo podrían ser apropiadas por sus alumnos, de qué manera intervendrían y por qué.

Espacio para las incertidumbres, las dudas, las limitaciones

Lejos de pensar que la propuesta expuesta ha superado las dificultades observadas en la formación de los futuros maestros, la misma genera nuevas dificultades e interrogantes entre los que elegí compartir solo algunos para abrir la discusión. Uno de los aspectos que resulta problemático es el marco referencial desde el cual nuestros estudiantes reciben ciertos señalamientos en torno de sus posibles prácticas de enseñanza, conjeturadas en el marco de la cursada de la materia, o incluso en los espacios de asesoramiento o taller de diseño. Es recurrente escuchar frases que van desde el “¿está bien lo que hice?” o “¿está mal?” al “¿qué quiere que ponga en la planificación, profesor”, cuando son interpelados en la posibilidad de realizar múltiples lecturas de un texto, esbozar una interpretación propia del material didáctico propuesto, o aceptar un señalamiento de orden didáctico ante una actividad o consigna. Se reflejan así dos problemas: la obturación reflexiva que implica una constante recepción valorativa (esto está bien o mal) de los señalamientos y la dificultad para poder pensar la evaluación como parte de un proceso y no como una resolución inmediata. Me pregunto, ¿cómo lograr desacomodar, descolocar, contrapesar esas dicotomías valorativas, cuyo motor se halla no solamente en las propias biografías escolares, sino además, posiblemente, en una formación que también recae en el “afán metodológico” que antes describía?

Del mismo modo, aún hoy no he logrado encontrar un sistema de evaluación que suponga la idea de un proceso de construcción y que no sea vivenciado desde este lugar persecutorio en el que “aún no han logrado dar” con las que entienden son mis expectativas (personales) a

pesar de que los señalamientos –en trabajos prácticos, en instancias de final en las que deben defender sus guiones de enseñanza- siempre retornan las preguntas de la teoría a la práctica.

Por último es interesante señalar algunas limitaciones ligadas al entrecruzamiento institucional con otras materias, principalmente en los espacios de articulación teórico – práctica como los asesoramientos o talleres de diseño. Observo allí que los docentes del campo de la formación general muchas veces tienden a desconocer no solamente los debates de la didáctica específica (generalmente impulsan el lineamiento curricular, no alcanzo a saber si por adhesión o por desconocimiento de otras líneas de trabajo) sino a orientar a los futuros maestros en sus armados de clase llegando a dar indicaciones contradictorias o de preocupante vaguedad conceptual respecto de perspectivas específicas del campo. A veces incluso desconocen las líneas de trabajo desarrolladas en las enseñanzas, como si en el momento de las prácticas y residencia comenzara “todo de nuevo”. Este tipo de dificultades entiendo responden al armado de la currícula del futuro docente con una excesiva cantidad de materias, donde formalmente no se garantizan las condiciones objetivas para generar un espacio de trabajo interdisciplinar que facilite la articulación entre las distintas miradas, tanto de las didácticas específicas como de las más “generales”.

Creo que depende de cada una de nuestras prácticas el potencial transformador de nuestra disciplina, espero en este espacio de intercambio seguir pensando junto a ustedes de qué modo involucrar a los futuros maestros en una lectura reflexiva de su propia práctica que no sea segregativa de nuestras próximas generaciones.

Bibliografía:

- Amado, E. (2003). "Hacia una didáctica social: la formación del lector." En *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bajour, C. "La conversación literaria como situación de enseñanza". En: *Imaginaría* [en línea] 23 de noviembre de 2011, n° 282 [fecha de consulta: 31 de mayo de 2014]. Disponible en:
<<http://www.imaginaría.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza>>
- Bombini, G. (coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires. Libros del zorzal.
- _____ (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. La Plata, Memoria Académica Fahce - Univ. de La Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.
- Chevallard, I. (1991). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Eagleton, T. (1995). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, FCE
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires. Libros del zorzal.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Técnica. Buenos Aires.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Seppia, O (1997). "Sentidos y contrasentidos", en *Revista La Mancha*, N° 4, Julio 1997. Buenos Aires.

La conformación del pensamiento didáctico de los practicantes. Enseñar desde un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua

Anna Rosselli (profesora), rossellianna@gmail.com,
Georgina Callero (estudiante), georginacallero@gmail.com,
Paula Milsev (estudiante), kazachik@hotmail.com
Cerp del Sur. Consejo de Formación en Educación
Atlántida, Uruguay

Resumen

La siguiente comunicación, a cargo de dos estudiantes y de su profesora de Didáctica, muestra una experiencia de clase de Didáctica de la Lengua en la carrera de profesorado de Idioma Español, en Uruguay. También participaron las alumnas Evelyn Bueno y Diana Molina.

La enseñanza de la lengua en Uruguay tiene como problema didáctico la no integración de la dimensión epistémica de la lengua con la praxeológica. El enfoque predominante es descriptivista, tanto del texto como de las unidades de la lengua, sin que se integren los contenidos gramaticales, profusos en los programas, con las actividades de lenguaje. Una consecuencia de este problema es que la enseñanza resulta *aplicacionista* de los conceptos lingüísticos y gramaticales.

Durante el curso realizamos la indagación acerca de cómo se van conformando el pensamiento didáctico y la identidad del practicante como futuro profesor de lengua, a partir del análisis de diálogos de clase, de los diarios de práctica y de la elaboración de una se-

cuencia didáctica que se inscribe en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua, en el que la gramática se enseña como recurso para la interpretación y producción de textos.

Palabras clave: enfoque discursivo, conocimiento didáctico, diarios

Introducción

Esta comunicación, a cargo de estudiantes y de su profesora de Didáctica, muestra una experiencia de clase de Didáctica de la Lengua en la carrera de profesorado de Español, en Uruguay.

Pensamos que la manera como los futuros docentes van conformando su pensamiento didáctico puede revelarnos algunas dificultades para entender la enseñanza de la lengua desde un enfoque discursivo.

La asignatura Didáctica está presente durante los cuatro años de la carrera. En segundo y tercer año el estudiante, llamado practicante, asiste a un curso de Español de Educación Secundaria a cargo de un profesor experimentado. La práctica docente implica observación y planificación de clases, el dictado de las mismas y el análisis y reflexión sobre la práctica.

Muchas son las aristas que podemos analizar de esta etapa formativa. Nos centraremos en la representación que van construyendo los practicantes acerca de qué significa enseñar lengua y en la discusión acerca de si la función del docente es la de aplicador o creador de conocimiento.

La enseñanza de la lengua en Uruguay tiene como problema didáctico la no integración de la dimensión epistémica de la lengua con la praxeológica. Este problema afecta tanto a los estudiantes de

profesorado como a los docentes experimentados. La enseñanza, predominantemente, se realiza desde un enfoque descriptivista del texto y de las unidades de la lengua, sin que se integren los contenidos gramaticales, profusos en los programas, con las actividades de lenguaje. Una consecuencia de este problema es que la enseñanza resulta *aplicacionista* de los conceptos lingüísticos y gramaticales elaborados por las teorías lingüísticas.

Características de este trabajo

La siguiente pregunta orientó nuestro trabajo: ¿Cómo lograr que los futuros docentes construyan su identidad como profesores de lengua ubicados en un enfoque de enseñanza de la misma?

Durante el curso intentamos indagar cómo se van conformando el pensamiento didáctico y la identidad del practicante como futuro profesor de lengua a partir del análisis de diálogos de clase, de los diarios de práctica y de la elaboración de una secuencia didáctica que se inscribe en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. Esta secuencia pone el acento en la enseñanza de la gramática como recurso para la interpretación y producción de textos.

Esta comunicación solamente pretende mostrar una experiencia de trabajo de clase.

Presentaremos el análisis de algunos fragmentos de una clase de Didáctica, ejemplos de los diarios de las estudiantes, y un ejemplo de la secuencia didáctica que ellas elaboraron.

¿Qué es contenido en la clase de lengua, según la representación de los profesores en formación?

Dado que el significado se construye léxica, morfológica, sintáctica y pragmáticamente, hemos analizado desde estos puntos de vista las reflexiones de las practicantes, expresadas en la clase de Didáctica.

Para las estudiantes los contenidos conceptuales provenientes de la teoría gramatical y de la teoría lingüística, presentes en los programas, se trasladan a la clase, sin que medie la elaboración didáctica del profesor en relación a un sentido que construye para la misma. También es contenido lo que forma parte de la tradición, aunque no figure en los programas, como los tipos textuales.

¿Cómo se van asumiendo como docentes? De nuestros análisis surge que los contenidos a enseñar constituyen un mandato. La libertad interpretativa del docente con respecto a los programas, y la transposición didáctica que implica dar sentido a los contenidos que se enseñan no aparecen como parte del rol del docente de lengua, a pesar de que los objetivos de los programas lo señalan prescriptivamente.

Por razones de espacio presentamos aquí, como ejemplo, la transcripción de fragmentos de una clase, cuyo tema de discusión fue precisamente qué enseñamos, a partir de los análisis que las practicantes realizaron sobre clases que habían dado recientemente. Consideramos pertinente mostrar esta discusión debido a que las reflexiones que surgieron a partir de las clases que efectivamente dieron las alumnas difieren de reflexiones teóricas en las que se discutió acerca de la enseñanza de la lengua. Estas reflexiones teóricas, que proponen un enfoque discursivo de la enseñanza de la

lengua, no se corresponden ni con las clases de las practicantes ni con sus análisis de las mismas, como si la teoría y la práctica no pudieran conciliarse.

Las discusiones se centraron en por qué una de las alumnas no había jerarquizado como tema de su clase el lenguaje de dos textos que referían a la Amazonia, uno expositivo y otro literario; consideraba importante esa reflexión, pero no había previsto que ese podía ser el tema de su clase. Haberse centrado en el lenguaje habría implicado descubrir qué fenómenos gramaticales eran relevantes según el análisis de sentido que estaba proponiendo para el texto. La discusión también se centró en la clase que había dado otra de las estudiantes, quien había llevado una carta inserta en una novela. Reflexionamos acerca de por qué decidió abordar la estructura de la carta, si el tema de la clase era el vínculo entre los personajes y de qué manera se expresa lingüísticamente en el texto.

Análisis léxico-gramatical de los fragmentos transcritos e interpretación de los mismos

Transcribimos siete fragmentos. Para interpretar el significado de lo que las estudiantes manifiestan, recurrimos al análisis léxico y gramatical.

Desde el análisis lingüístico centrado en los verbos y en sintagmas nominales que expresan los objetos de enseñanza, podemos decir que estos enunciados revelan que las practicantes se representan el contenido de la clase de lengua como constituido por conceptos relativos a la gramática oracional, separados de la actividad de lenguaje. En cuanto a los textos, el contenido se identifica con la estructura de los mismos y con algunos conceptos provenientes de la Pragmática.

Aparece como problema qué se enseña cuando la clase consiste en la presentación de un texto. La enseñanza de la gramática no aparece como recurso para la interpretación o para la escritura.

Los contenidos son interpretados como prescripciones por parte de las practicantes. Veremos cómo se expresan para referirse a las dificultades que tienen:

- *Seguimos teniendo esa concepción de que en la clase de Español se enseña gramática, como que es más importante la gramática; el sentido del texto tiene siempre un perfil más bajo.*

La perífrasis “seguimos teniendo” expresa la estabilidad de la concepción acerca de que gramática es lo que hay que enseñar en una clase de Español, separada de la actividad de lenguaje. Parecería que cambiar esa concepción resulta difícil porque está arraigada.

En este enunciado, la enseñanza de conceptos gramaticales está expresada de modo separado de la interpretación del texto: no hay expresiones que vinculen ambas dimensiones del texto (sentido y gramática). Además se le atribuye “un perfil más bajo” al análisis del sentido del texto.

- *Es como que en el texto una cosa lleva a la otra; no hay un concepto de sujeto, por ej., que tiene estas características... es más interpretativo...es más libre.*

En el análisis del texto es más difícil percibir qué enseñan. Parecería que el practicante no puede decidir qué enseñar. Esa dificultad está expresada a través de un verbo en presente “lleva”. Este es un verbo de movimiento usado aquí como de pensamiento, que no tiene agente, sino que “una cosa” sería una especie de causa externa

que hace que el docente “vague” por el texto sin tener un rumbo cierto. La dificultad también está expresada a través del verbo “hay”, impersonal, que revela la ilusión de que el contenido a enseñar pudiera hallarse en el texto, para ser identificado por el docente y no construido por él. Además, la dificultad está asociada a la cualidad de “interpretativo” y “libre”, lo que deja al futuro docente en una situación de debilidad porque no tiene seguridad sobre lo que tiene que enseñar. Un objeto de enseñanza podría ser un concepto como sujeto, del cual se pueden enunciar con seguridad unas características. En cambio, en el análisis del texto no surge ese contenido. Esta dificultad se expresa a través de oraciones atributivas, que por lo tanto carecen de un sintagma nominal que oficie de objeto directo.

- *Yo, cuando di mi clase con el texto de Allende sabía que algo tenía que registrar, los pretéritos obvio, pero también de lo otro, pero no sabía qué tenía que registrar; cuesta eso, seleccionar los conceptos, qué registrar.*

Nuevamente aparece la dificultad para determinar qué es lo importante. En el análisis de un texto es el docente el que traza un hilo interpretativo que considera relevante en función del cual selecciona unos rasgos de lenguaje que lo evidencian.

Los contenidos a enseñar se identifican con facilidad si se trata de conceptos gramaticales, porque son los que figuran en los programas. Pero qué enseñar en relación con los textos y en virtud de la lectura explicada que se realiza no es fácil. Ese contenido que no se puede identificar aparece expresado como “lo otro”, que significa acá “alteridad” en relación a los conceptos gramaticales. Se presenta

de un modo indefinido y se separa el análisis del texto de la enseñanza de la gramática.

- *Lo más lindo es la interpretación del texto, pero siempre están los contenidos formales que tenés que dar; tengo miedo de que se me vaya mucho en la interpretación y que la clase quede ahí.*

Nuevamente el contenido es expresado como una prescripción y se separan los contenidos conceptuales de la interpretación del texto.

Parecería que el concepto de que en una clase de lengua la transposición didáctica consiste en idear maneras de articulación entre las prácticas de lenguaje y los contenidos conceptuales no puede todavía convertirse en los futuros docentes en modos de enseñar. Parecería que todavía eligen del programa contenidos conceptuales que se ilustran en el texto, pero que no se enseñan como usos del lenguaje, como recursos para la expresión.

Dice la practicante que tuvo la necesidad de registrar en el pizarrón cuál es el formato de la carta, aun cuando sabía que no era relevante para su clase, dándole entonces a la estructura de la carta jerarquía como tema:

- *A mí me pasó que tuve que escribir la estructura de la carta; no tenía nada que ver con lo que estábamos analizando.*

En este enunciado también aparece el contenido a enseñar como precepto, a través de una perífrasis verbal obligativa: “tuve que escribir” y no de un verbo que exprese voluntad o deseo.

Y continúa diciendo:

- *Fue inseguridad, tiene que quedar, pensé, me salió así, no lo razoné mucho, tiene que aparecer la estructura, me quedé más tranquila, para que les quede claro quién es el emisor, el destinatario, la silueta, el formato.*

Nuevamente las perífrasis obligativas expresan ese mandato acerca de que es contenido la estructura de la carta y también lo son conceptos como emisor, destinatario, silueta. El verbo “razoné” (cuyo significado está negado) expresa no la decisión de la practicante, sino lo que tiene arraigado como el deber ser de la clase de lengua, que aparece casi de modo inconsciente. Además, cumplir con ese mandato le dio tranquilidad; el verbo “quedé” en primera persona, incrementado por el pronombre *me* y acompañado del adjetivo “tranquila” expresa la idea de que entró en un estado de tranquilidad y permaneció en él, tal vez porque cumplió con el deber de que apareciera la estructura de la carta como contenido en su clase.

Y agrega:

- *Tradicionalmente, es importante la estructura.*

En este enunciado el adverbio “tradicionalmente” muestra que la estudiante atribuye la importancia de enseñar la estructura del texto a una convención implícita con respecto a lo que se enseña.

Los diarios de práctica como herramientas para construir la identidad como docentes. La clase como taller

Revivir la experiencia de la práctica de años anteriores fue nuestro punto de partida. Como fui la profesora de Didáctica I de todas ellas, esa experiencia me involucra y me interpela. Posteriormente asumimos estos textos, que se inscriben en el género diario, como otra de las herramientas del curso que permitirían que afloraran las emociones y tensiones de la práctica.

Por otra parte, las clases se fueron transformando en talleres. Partíamos de las dificultades para enseñar un contenido, de la discusión acerca de qué enseñar a partir de un texto particular que habían elegido, del análisis de las clases dadas, o de ejemplos de buenas experiencias, propias o ajenas.

En estas instancias, el profesor de Didáctica es un agente de enseñanza fundamental, que va promoviendo razonamientos mediante preguntas y cuestionamientos.

A propósito de esto dice Diana:

Con el tiempo comencé a percibir que consultar mis notas de clase era un acto recurrente en mí, pues me ayudaban muchas veces a pensar las clases. Tales apuntes se refieren mayoritariamente a cuestiones que tienen que ver con la enseñanza de la lengua, pero también a experiencias de mis compañeras.

Considero enriquecedoras estas clases que a mi criterio resultan personalizadas, donde predomina el énfasis en los distintos aspectos que emergen de la práctica.

Otro de los aspectos que ha resultado positivo es el de cambiar en las planificaciones de clase los objetivos por el sentido que damos a la misma.

Los objetivos eran confundidos con metas, es decir, como un contenido al que había que llegar. Esta identificación proviene de la Didáctica Clásica. ¿Por qué está arraigada esta idea si en los cursos de Didáctica no concebimos así los objetivos? Podríamos aventurar que la tradición de la planificación como documento al que el docente debe ceñirse incide, aunque explícitamente los profesores de Didáctica digamos lo contrario. Por otra parte, la meta está asociada a una conclusión sobre un contenido conceptual, a la que se llega sobre el final de la clase.

Esta representación dificulta que la clase se piense en términos de lo que los alumnos van a hacer con el lenguaje. Tal vez sea uno de los motivos por los cuales la escritura tiene un escaso lugar.

En cambio, el sentido de la clase se escribe en primera persona y está más relacionado con la representación de la clase que deseamos dar, representación en la que importa el contenido a enseñar, pero también y fundamentalmente el componente identitario, la ideología subyacente del docente en cuanto a qué es una clase de lengua. Y en esta dimensión hemos trabajado: el sentido, que es subjetivo por definición, implica una búsqueda difícil por quien empieza a enseñar. Las respuestas a esta búsqueda de sentido van conformando la identidad como profesores de lengua, identidad que incluye una concepción de qué es enseñar lengua.

Es notorio el cambio que las planificaciones tuvieron a partir de esta nueva manera de pensar los propósitos de las clases. En la formulación del sentido de las mismas puede percibirse una mayor articulación entre la dimensión praxeológica y la epistémica.

Algunos ejemplos de cómo las practicantes expresan el sentido de su clase

- *Busco que los alumnos reconozcan que la minimización y naturalidad del acto de robar está dada por el diálogo que establecen los personajes y por el uso de palabras derivadas que hacen referencia a la pequeñez, por el reconocimiento de robar como una profesión, y por formas más sutiles de decir que el intruso es un ladrón.*
- *Realizaremos el análisis del cuento poniendo atención al significado de algunas palabras que contribuyen a generar el efecto de “espanto”. Nos detendremos en la descripción del castillo para continuar analizando cómo se logra crear el efecto de miedo. Aproximación al concepto de grupo sintáctico nominal.*

Con respecto a pensar en el sentido de la clase, dice Georgina:

Por otra parte, pensar en los propósitos de la clase como el sentido de la misma es tan difícil como elegir un texto. En mi caso, siempre hago los propósitos al final porque me tengo que imaginar o representar mi clase. Tengo que pensar en la clase en su conjunto y luego preguntarme por el sentido de lo que hago. Y si lo que hice no tiene sentido, ¿qué hago? Esos son los miedos y la inseguridad que se sienten al planificar, aunque podría describir otros.

Una secuencia didáctica desarrollada por las practicantes en sus cursos

Por último destacamos, como herramienta del curso, la elaboración de una secuencia didáctica como proyecto de escritura. Las estudiantes diseñaron unas secuencias que tienen las siguientes características:

- El eje es una escritura principal.
- Esta escritura implica un proceso.
- Durante el mismo interactúan los alumnos entre sí para conversar acerca de qué escriben y para valorar lo que van escribiendo.
- Realizan escrituras secundarias que son el vehículo para la enseñanza de contenidos gramaticales que se requieren para escribir o que constituyen un eslabón para llegar a la principal.
- Interactúan la lectura de diversos textos y la escritura,
- La interacción del docente con sus alumnos es permanente durante el proceso.
- Los contenidos gramaticales van siendo enseñados durante la secuencia como recursos para leer y escribir.

Algunos ejemplos acerca de la experiencia de elaborar una secuencia didáctica con eje en la escritura

Paula:

La elaboración de una secuencia didáctica cuyo objetivo final es la creación de un texto me generó un sentimiento de mayor seguridad al momento de trabajar con los alumnos. Por un lado, la selección de textos y los temas a trabajar ya estaban delimitados, lo que optimizó el uso del tiempo y permitió una visión global de las clases. La planificación se vuelve más amena porque hay un objetivo claro. Al ponerla en práctica también surge la necesidad de la replanificación, ya que aparecen variables que no había tenido en cuenta. (...) Las reflexiones en cuanto a lo que se escribe o no en un texto permiten profundizar en la clase de texto.

Georgina:

Planificar una secuencia cambia la cabeza, ayuda a pensar en algo a largo plazo y no ya en una clase de cuarenta y cinco minutos. Por otra parte, motivar a los alumnos a que escriban algo que los atrape me parece maravilloso porque ellos se sienten parte. (...)

Para el profesor ya no se trata de un mero contenido a enseñar porque está indicado en el programa, sino que tiene sentido enseñar los contenidos en el marco de los textos que se están empleando para llevar a cabo la secuencia.

Evelyn:

Yo sentí que había una unión entre dos cosas que me gustan mucho, por un lado enseñar lengua y, por otro lado, el amor a la música. Al realizar la secuencia pude ver ambas partes como una unidad, la música es poesía y no es algo ajeno a las clases de español.

No es sencillo transmitir un pensamiento, una imagen, un sentimiento, una sensación a través de la letra de una canción. Para lograr esos efectos hay que utilizar recursos estilísticos y gramaticales que se irán trabajando, y hay que tener presente cierta sensibilidad la cual es imprescindible para lograr expresar lo que se busca transmitir.

Relato de las practicantes

Presentamos un resumen de la secuencia que desarrollamos. Está organizada como un proyecto de escritura y tiene como eje temático textos basados en la mitología griega, ya que consideramos que es un tema que además de resultar motivador para los alumnos, forma parte de nuestra memoria colectiva y ha ejercido una importante influencia lingüística y cultural. Por eso creemos pertinente

descubrir junto con nuestros alumnos todo un mundo enigmático que constituyen las historias narradas por esos mitos.

Proyecto final de escritura. Consigna

Supongamos que tú eres el personaje que has seleccionado y te encuentras en la antigua Grecia.

Zeus quiere conocer el Uruguay actual, pero Hera, su esposa, no se lo permite porque es muy celosa, de manera que te envía a ti.

Llegas a la actualidad conservando tu forma y debes escribirle una carta a Zeus.

Considera lo siguiente:

- *De qué manera fuiste recibido por los humanos.*
- *Cómo reaccionaron ante tus características físicas.*
- *Cómo ha cambiado el mundo.*
- *Qué cosas llaman la atención.*
- *Qué sensación te genera el mundo actual.*
- *Qué le pedirías que solucionara con sus poderes.*

Propuesta de escritura intermedia:

Elige el personaje mitológico que más llame tu atención.

Busca información sobre él, sus características físicas, su forma de ser, sus habilidades y debilidades.

Escribe un texto en el que expliques por qué lo elegiste, qué cosas te gustan de este personaje y qué cosas no.

Con esta propuesta de escritura intermedia se espera que los alumnos tomen contacto con el tema y busquen información sobre seres mitológicos y la cultura griega antigua, con el fin de generar en el aula un ambiente de interés por el tema.

Textos a trabajar:

“La verdad sobre Helena”, Eduardo Gudiño.

“De las hermanas”, Eliseo Diego.

“Rebelde”, Juana de Ibarbourou.

“Caronte”, Lord Dunsany.

La motivación por el tema se generó a partir del texto “La verdad sobre Helena”, en el cual trabajamos con las características de Helena de Troya antes y después de la guerra, así como también con la venganza frustrada de Menelao. Para ello reflexionamos sobre la construcción de los participios, usados como adjetivos, relevantes en la descripción de dicha venganza; así se trabajó con morfología en función de la creación de un efecto determinado.

Los alumnos se interesaron por estos personajes; el de Helena adquirió el mayor protagonismo. Querían conocerlos, encontrar información. Así nos fuimos sumergiendo en ese mundo antiguo.

Una vez generado el interés e informados sobre la temática, continuamos con el estudio del resto de los textos. Destacamos el compromiso y el entusiasmo que generó en los alumnos; varios nos pidieron permiso para realizar una presentación oral sobre personajes mitológicos; Medusa fue la más elegida. El trabajo así cobró sentido para los alumnos. Percibimos en ellos un sentimiento de cercanía y satisfacción respecto de sus propias creaciones. Asimis-

mo, la puesta en práctica de la secuencia permitió la manifestación de inquietudes sobre los modos de decir, cuestión que se relaciona directamente con el lenguaje.

A medida que se presentaban los textos, se introducían los conceptos gramaticales planificados y aquellos que respondían a las demandas de los alumnos.

En el proceso de escritura fue necesaria la enseñanza de algunos contenidos gramaticales para que los alumnos pudieran expandir sintagmas nominales de manera de enriquecer la representación de los elementos descriptos. Se enseñó la oración subordinada adjetiva en el sintagma nominal, el discurso indirecto y con ello la subordinada sustantiva.

Esta manera de enseñar gramática contribuye a que el alumno vea sus escrituras como un proceso y no un mero resultado. También permite la elaboración colectiva y pone el énfasis en la importancia de la revisión. Cabe destacar que las computadoras del Plan Ceibal en Uruguay han sido una herramienta de trabajo fundamental, facilitando la reformulación de los textos.

Algunas conclusiones

Las estudiantes se representaban los contenidos a enseñar como los epistémicos, es decir, conceptos gramaticales y lingüísticos separados de la actividad de lenguaje, aunque los objetivos de los cursos de Español dan prioridad a la comprensión y producción de textos, y la reflexión metalingüística se presenta al servicio de los objetivos anteriores.

Las estudiantes manifestaron como dificultad dar relevancia al análisis del texto porque lo concebían como el paso para llegar al

concepto gramatical. Esta representación les impedía profundizar en el análisis textual y detenerse en rasgos lingüísticos relevantes, ya sea léxicos, sintácticos, morfológicos o pragmáticos.

Cuando las practicantes se referían a lo que habían enseñado, preferían el uso de la tercera persona. Según Flusser¹⁵⁴, quien se refiere a las diferencias entre el ensayo y el tratado, la despersonalización del discurso refleja compromiso con el rigor. Es lo que pasa cuando los practicantes justifican lo que hacen aludiendo al discurso pedagógico.

En cambio, el discurso en primera persona destaca la responsabilidad del autor, su implicación con el tema, su postura frente a él y establece una relación dialogal con el otro que lo leerá, ya que se trata de reflexiones que se realizan en el ámbito de un curso. Por eso es importante recuperar la primera persona, como modo de adoptar una actitud de compromiso, actitud que implica ponerse en el lugar profesional de quien toma decisiones para enseñar, y no la de quien asume que lo que enseña responde a las prescripciones programáticas o de la tradición.

Para concluir, queremos destacar que los diarios de práctica, las clases organizadas como taller de discusión, y la elaboración de una secuencia didáctica con eje en la escritura y en los recursos gramaticales que se requieren para la misma, han permitido que las practicantes vayan construyendo su identidad como futuras profesoras desde un lugar más personal y comprometido, tomando conciencia de las opciones que realizamos al enseñar, buscando el sentido para sus clases, reconociendo su propia identidad en las mismas, sin-

¹⁵⁴ Flusser, V. (1998), *Ficções filosóficas*, San Pablo, Editora da Universidade de São Paulo.

tiendo la gratificación que nos dan las clases cuyo sentido percibimos y en las que los estudiantes son protagonistas.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2010), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (2002), *Estética de la creación verbal*, Bs. As., Siglo XXI.
- Bronckart, J.P., (2007), *Desarrollo del lenguaje y enseñanza de las lenguas*, Miño y Dávila, Bs. As..
- Camps, A. (1995), *Hacia un modelo de la composición escrita*, en “Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, número 5”.Barcelona, Graó.
- Korthagenissn, F. (2010), *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*, Amsterdam, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68.
- Negrin, M. (2003), *Saberes teóricos y práctica docente*, Educación, lenguaje y sociedad, issn 1668-4753 vol. i nº 1.
- RAE y AsALE, (2009) *Nueva Gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid
- Zavala, A. (2011), *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*, Montevideo, Biblioteca Nacional.

Tareas de escritura solicitadas en las consignas de evaluación del profesorado de Lengua y Literatura: ¿moldeando creadores o reproductores de conocimiento?

Daniela Stagnaro, dstagnar@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento, ISFDyT N° 42

Los Polvorines/Bella Vista, Argentina

Teresita Blanco, tereblanco12@yahoo.com.ar

ISFDyT N° 42

Bella Vista, Argentina

Resumen

La escritura asume un papel central en la acreditación de los estudios superiores, dado que en este ámbito se recurre a diversos géneros escritos para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, el repertorio de tareas que ponen de manifiesto el ejercicio político-institucional de control sobre la formación y los modos de reproducción de la lógica social y disciplinar no ha sido suficientemente explorado.

En el marco de la investigación “Una nueva mirada a la formación docente: exploración del sujeto de la educación que se configura desde las consignas de la evaluación en un profesorado de Lengua y Literatura” (INFD), tomamos como caso de estudio un profesorado de Lengua y Literatura para indagar las prácticas de evaluación; así, estudiamos las tareas demandadas en las instancias de evaluación a lo largo de la carrera, los géneros solicitados, las formas de vinculación con el conocimiento que se promueven, la distribución de las tareas y su variación en los campos de conocimien-

to. Esta ponencia se centra en el último eje para analizar las tareas solicitadas en cada uno de los tres grandes campos involucrados en la formación del profesor de Lengua y Literatura: didáctica, lengua, literatura. Para el relevamiento de información, se efectuó un corte sincrónico y se consultaron los proyectos de cátedra y las consignas de los parciales tomados durante el ciclo lectivo 2012. Se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos que arrojaron datos significativos sobre las frecuencias y la distribución de las tareas a lo largo de la carrera y en cada campo de conocimiento. Se espera que los resultados aporten a la reflexión sobre las propias prácticas: que lleven a vincular el tipo de docente que aspiramos a formar con el tipo de tareas que solicitamos. Asimismo, el trabajo se propone nutrir los debates sobre la pluralidad de nuestros objetos enseñanza y la discusión entre la didáctica general y la didáctica específica.

Palabras clave: formación docente, evaluación, consignas de escritura, géneros, conocimiento

Introducción

Las tareas de escritura cumplen un rol central en el nivel de educación superior, dado que el estudiante acredita sus saberes a partir de su resolución tanto en instancias de evaluación parcial como final. Así, los exámenes evidencian el ejercicio político-institucional de control sobre la formación y sobre los modos de reproducción de la lógica social y disciplinar (Muriete, 2007), por lo que el estudio de las demandas realizadas en estas instancias permite observar el tipo de sujeto de la educación y, en última instancia, de profesional de la educación que se configura desde la formación docente.

Estudios previos han mostrado la relevancia de la consigna como instrumento mediador del conocimiento y como una de las principales herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Riestra, 2002, 2008). Se ha explorado el uso de esta herramienta en distintos niveles educativos, e incluso en diversas carreras universitarias (Natale, 2013). Las investigaciones han señalado, además, la necesidad de la enseñanza de lo implícito, dado que se ha mostrado la divergencia entre las representaciones docentes y las estudiantiles en torno a una misma consigna (por ejemplo, Vázquez, 2007; Stagnaro & Chosco Díaz, 2013). En función de estas advertencias, incluso, se han diseñado materiales didácticos que llaman la atención de los estudiantes sobre las consignas y las operaciones discursivas por ellas demandadas (Griguelo, 2005; Roich, 2007; Stagnaro & Natale, 2014).

En este trabajo, proponemos retomar esta tradición para avanzar en la revisión de las prácticas docentes del nivel superior, específicamente, analizamos las tareas solicitadas a lo largo de un profesorado de Lengua y Literatura en cada uno de los tres grandes campos involucrados en la formación del profesor debido a la pluralidad de objetos de enseñanza: didáctica, lengua y literatura.

Perspectiva teórica

Concebimos el lenguaje en relación con el desarrollo humano (Vigotsky, 1934, 1978; Wertsch, 1991), entendido como una herramienta cultural simbólica que permite que el hombre actúe sobre el mundo y sobre los demás, del mismo modo que actúa mediante los instrumentos materiales. En este sentido, se trata de una herramienta internamente orientada que sirve a la realización de las operaciones

mentales necesarias para la ejecución de una tarea, en consecuencia, su uso altera la propia naturaleza humana, reconfigurando de un modo particular los procesos de pensamiento de los sujetos.

El lenguaje verbal forma parte de la gran mayoría de las prácticas sociales y cumple un rol central en las prácticas educativas, debido a que es a la vez medio y herramienta del conocimiento. En relación con la evaluación en el ámbito superior, diversos estudios realizados en Argentina ya han mostrado que el parcial presencial individual escrito es la práctica más difundida, actualmente, en este nivel en nuestro país (por ejemplo, Alvarado & Cortés, 2000; Natale, 2013; Stagnaro & Martínez, 2013). Se trata de un género utilizado para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el transcurso de la cursada de una materia (Grigüelo, 2005).

Como práctica social, el parcial es una construcción sociohistórica. La formación se organiza en materias dictadas por un profesor en los institutos de formación superior o por un equipo en el caso de las universidades. Cada curso tiene una duración preestablecida que se extiende, generalmente, entre un cuatrimestre y un año lectivo. Durante el cuatrimestre o semestre se desarrollan clases y se interactúa con materiales bibliográficos que luego se ponen en juego en el examen parcial o los parciales, en función de la normativa de cada jurisdicción y de cada casa de estudios. El parcial tiene una función de control fundamental (Muriete, 2007), dado que determina quién promociona una materia, pasa a final o la desaprueba.

Desde esta perspectiva, cada institución y cada disciplina imprimen características particulares a los géneros que circulan en cada esfera, por lo que la noción de género se amplía mucho más allá de la léxico-gramática. El género parcial, en consecuencia, involucra,

por un lado, a un docente examinador y, por el otro, a un aprendiz que es examinado. Ambos participan de una práctica formativa enmarcada institucionalmente (la universidad, el instituto de educación superior) con funciones sociales particulares preestablecidas dentro de la comunidad (Cassany, 2008: 19).

Los exámenes escritos son, por lo tanto, textos dialógicos en los que se ponen en juego dos voces: la de los docentes en la formulación de consignas y la de los estudiantes en la elaboración de las respuestas (Arnoux, di Stefano & Pereira, 2002: 169). Las consignas que formulan los docentes son instrucciones (Silvestri, 1995) y se constituyen en instrumentos mediadores del conocimiento fundamentales en el proceso de formación, en tanto sirven para orientar el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar.

Según Silvestri (1995), al designar un tipo de discurso como *instruccional* se tiene en cuenta la *función* del mismo: supone una función de aprendizaje y la existencia de un emisor instructor y un receptor instruido por él. De esta manera, la finalidad del texto instruccional consiste en lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee. Para alcanzar esta finalidad, la instrucción se configura como un discurso *directivo*: debe organizar y controlar los procesos mentales y las actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas. Por otro lado, para hacer que el receptor ejecute la acción que se prescribe es necesaria cierta autoridad, basada en el poder o en el saber. En el caso de la instrucción, esta autoridad proviene del saber socialmente aceptado como tal. Esta relación, gracias a la clara distribución asimétrica de los papeles de los interlocutores, autoriza a utilizar directivas explícitas, sin atenuaciones.

Sucintamente, la consigna es una instrucción, que orienta la ejecución práctica de acciones al tiempo que supone una función de aprendizaje (Silvestri, 1995). En consecuencia, se constituye en un instrumento mediador del conocimiento en el proceso de formación, en tanto sirve para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, es decir, configura las acciones mentales (Riestra, 2008). Es así que la consigna implica actos comunicativos que ponen en vinculación a docentes, alumnos y saberes (Cejas, 2010).

Las consignas de tareas de escritura suelen demandar operaciones discursivas que son las formas como puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en los textos verbales. Estas operaciones implican tanto procesos lingüísticos como cognitivos, dado que involucran actividades mentales para la elaboración y el establecimiento de diversas relaciones semánticas para la redacción de los diferentes segmentos textuales (Roich, 2007: 94).

Una de las características de la consigna es que los roles entre los interlocutores se distribuyen de manera asimétrica: el enunciador (en nuestro caso, el docente; si se tratara de un material impreso, el autor) es un experto en el procedimiento, mientras que el alumno receptor lo desconoce, pero quiere conocerlo. Se trata, entonces, de un género que se emplea para organizar y controlar los procesos mentales y actividades del estudiante por medio de prescripciones. Sus diversos modos de enunciación pueden llevar implícita la promoción de actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo, o bien de actividades reproductoras que no contribuyan a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60). Así, entendemos que desde las consignas se imponen diferentes modos

de interacción con el conocimiento dado (Stagnaro & Navarro, 2013).

En consecuencia, el estudio de las consignas reviste relevancia en tanto permite desentrañar de qué manera se orienta el pensamiento de los estudiantes y qué tipo de sujeto de la educación se promueve desde las prácticas de evaluación. En otras palabras, consideramos que su estudio permitirá inferir el tipo de sujeto de la educación que se construye.

Entendemos como sujeto a quien cuenta con una subjetividad dependiente de circunstancias determinadas. Por lo tanto, se es sujeto *en* situación y *de* la situación (Terigi, 2010: 13). Es así que “el sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas” (Gerletti, 2008: 108).

En consecuencia, si concebimos las consignas como un género instruccional (Silvestri, 1995) y, a su vez, como una herramienta mediadora (Riestra, 2008), en la formulación de las consignas que realizan los docentes para acreditar los conocimientos, competencias o habilidades de los futuros profesores de Lengua y Literatura se ponen en juego sus representaciones.

La construcción de este marco teórico responde a la necesidad de colocar el discurso en primer plano en tanto unidad básica de la lengua en uso, organizada de acuerdo con un propósito. Nuestra perspectiva sociocultural del lenguaje se articula con miradas cognitivas como las de Wertsch y Vigotsky.

En segunda instancia, la construcción de esta perspectiva res-

ponde a un posicionamiento ideológico: adherimos a la idea de que el lenguaje no es simplemente una herramienta de reproducción de la experiencia compartida y, por lo tanto, de la ideología dominante; sino que es posible emplearlo como una herramienta de cuestionamiento y transformación.

Estrategia metodológica

La investigación tomó como caso de estudio el profesorado de Lengua y Literatura del ISFDyT N° 42 de la localidad de Bella Vista de la provincia de Buenos Aires.

Se llevó a cabo una investigación de orden descriptivo sincrónico cuyo objeto de estudio fueron los parciales individuales escritos solicitados por todos los docentes del profesorado durante el ciclo lectivo 2012 y la unidad de análisis, las consignas de examen. Los indicadores lingüísticos de las operaciones discursivas fueron los verbos (y sus nominalizaciones) y los pronombres interrogativos.

Se recolectaron los exámenes parciales individuales presenciales escritos tomados en las 39 asignaturas que conforman la estructura curricular del Profesorado en Lengua y Literatura durante el ciclo lectivo 2012. Así, se han obtenido 51 ejemplares que permitieron construir un corpus de 229 consignas.

La delimitación de la unidad consigna atendió, siguiendo a Stagnaro y Navarro (2013), a aspectos gráficos: la demarcación mediante párrafos independientes y/o márgenes especiales y la utilización de números, letras y viñetas. Para su análisis, se construyó, luego de una primera exploración de los materiales, una matriz de Excel para recoger datos contextuales y lingüísticos. Cabe aclarar que en algunos casos fue necesario entrevistar al docente para completar la

información. Se llevaron a cabo análisis cualitativos y cuantitativos de frecuencias y distribución.

Esa matriz en Excel se construyó a partir de la definición de las variables y dimensiones que en función del marco teórico consideramos que nos permitirían responder las preguntas de investigación. Se consideró, entonces: año (1º, 2º, 3º, 4º), materia, área de conocimiento (didáctica, lengua, literatura), instancia de examen (1º, 2º), tipo de desarrollo de la tarea (individual, grupal), forma de realización (presencial, domiciliario), cuatrimestre en que se tomó el parcial (I, II), tipo de consigna (macroconsigna global, macroconsigna parcial, microconsigna)¹⁵⁵, orden en el examen (1...), operación discursiva seleccionada, meta de la tarea (¿qué?), cantidad de operaciones, forma léxico-gramatical del pedido (infinitivo, pregunta...), posibilidad de elección de consignas (sí, no), mención de fuente (sí, no), indicación o aclaración extra (sí, no), tipo de género solicitado (académico, profesional).

Tomamos estas decisiones metodológicas apoyados en el marco teórico construido con la convicción de que el análisis y la interpretación de esta información permitiría dar cuenta de las tareas solicitadas a los estudiantes a lo largo de todos los años que conforman la estructura curricular de la carrera, a la vez que permitiría observar qué sucede en cada uno de los años de manera aislada y realizar un seguimiento de cada área de conocimiento, de modo de poder advertir si el tipo de tarea solicitada está en relación al nivel de la carrera y al área de conocimiento.

¹⁵⁵ La definición de estas categorías se encuentra en una publicación previa: Stagnaro y Martínez (2014).

Para no tergiversar los datos, es pertinente aclarar que el tipo de tareas solicitadas por los docentes en las instancias de evaluación parcial responde a una serie de regulaciones diseñadas por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el año 2009, que se enmarcan en la Resolución 4043/09, llamada Régimen Académico Marco. El artículo 2 establece que cada institución formadora deberá, a través de los mecanismos de consulta y participación, elaborar su Régimen Académico Institucional que regulará, entre otras cuestiones, las tareas de evaluación a las que se ajustan las unidades curriculares.

Sobre este Marco, el ISFDyT N° 42 presentó el 30 de septiembre de 2011 el *Plan de evaluación de los aprendizajes* para sus nueve carreras. En él se presentan las pautas de permanencia, acreditación y promoción para aprobar la cursada de las asignaturas presenciales y con examen final. Este documento exige cumplir “al menos dos instancias evaluativas, de las cuales por lo menos una deberá ser escrita, individual y presencial”. En el caso de las asignaturas promocionales, se exige cumplimentar cuatro instancias de evaluación de las cuales por lo menos dos deben ser escritas y de carácter individual y presencial.

Las tareas de escritura en las áreas de conocimiento

En el marco del análisis de los géneros que fueron objeto de nuestro estudio, las consignas de evaluación parcial, entendidas como constructos socio-históricos dinámicos (Battaner et al., 2001; Grigüelo, 2005) que orientan el hacer de los estudiantes mediante instrucciones (Silvestri, 1995), muestran cierta variación en relación con las diversas áreas de conocimiento que se articulan en las materias del

profesorado de Lengua y Literatura. A los fines de nuestro estudio conformamos tres grandes áreas generales: en primer lugar, didáctica, que involucra las materias que se centran en diversos aspectos de la enseñanza; en segundo lugar, lenguas, que refiere a las materias que reflexionan sobre el sistema lingüístico y su uso; por último, literatura, que abarcaría las asignaturas que se ocupan del estudio de este objeto. En la siguiente tabla mostramos cómo ingresan los espacios curriculares del diseño vigente a nuestra clasificación.

Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de la fundamentación pedagógica • Espacio de la especialización por niveles • Espacio de la práctica docente
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de la orientación
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de la orientación

Tabla 1. Clasificación de los espacios curriculares en áreas de conocimiento

En este apartado, nos centraremos en las tareas solicitadas en los exámenes parciales en cada uno de estos tres grandes campos involucrados en la formación.

Didáctica

La mayoría de las consignas de parcial apela a las resoluciones escritas, individuales y presenciales aunque en este campo del conocimiento aparecen más casos de parciales grupales y domiciliarios que en los otros dos (lengua y literatura). Esto podría pensarse como insuficiente para la formación de un sujeto de conocimiento cooperativo que piense el objeto a enseñar más cerca de la producción de interrogantes teórico-prácticos que de la reproducción memorística de saberes prescriptivos.

Recordemos que una causa probable para la selección de este tipo de tareas en todas las áreas de conocimiento podría ser el acatamiento de las regulaciones sobre evaluación enmarcadas en el Régimen Académico Institucional, de modo que la repetición de una práctica que exige ser cuestionada democráticamente a través de mecanismos de consulta y participación nos interpela en nuestro rol de sujetos de la educación.

Respecto de las operaciones discursivas solicitadas por las consignas dentro de esta área, registramos la recurrencia de las siguientes: identificar, explicar, comparar, definir, ejemplificar, caracterizar, fundamentar, desarrollar, clasificar, contextualizar. Las tareas más requeridas suelen vincularse con la identificación y la explicación relacionadas con las lecturas bibliográficas:

- (1) ¿Cuándo se produce el aprendizaje significativo?
- (2) Según los DDCC, ¿quién enseña a usar el lenguaje y qué se entiende por práctica del lenguaje? ¿Cuáles son los tres ejes en que se agruparon las prácticas del lenguaje?

Cabe aclarar que las materias integradas en esta área de conocimiento se concentran en los dos primeros años de la carrera y que en los dos últimos no se toma parcial, sino que se realizan proyectos y prácticas docentes.

En cuanto a la posibilidad de elección entre una u otra consigna, tarea que desarrollaría la autonomía del estudiante frente al análisis del objeto, hemos observado que en la mayoría de los casos no se les permite optar entre autores, teorías, textos según diversos criterios que podrían estar justificados.

Por último, las tareas que predominan a lo largo de todo el trayecto formativo son del tipo académico. Solo en dos Perspectivas a lo largo de toda la carrera se piden en los exámenes parciales géneros que contribuyen a la formación profesional como el diseño de propuestas o secuencias didácticas que podrían vincularse con los saberes disciplinares. No obstante, la entrevista a docentes señala que estas tareas más complejas se solicitan pero no en instancias de escritura presencial.

Lengua

Entre las materias del área de lengua, se observa que también la mayoría de las consignas de parcial son individuales, escritas y presenciales.

En lo atinente a las operaciones discursivas pedidas por las consignas, las más frecuentes en este campo también son identificar y explicar. Asimismo, se solicitan tareas como fundamentar, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, contextualizar.

Ahora bien, además de estas tareas que se comparten con las otras áreas de conocimiento, se registra la demanda de tareas pro-

pias de este campo disciplinar: traducir, conjugar, declinar, derivar, analizar sintácticamente.

(3) Derivar las siguientes palabras latinas y dar sus reglas (...).

(4) Analice sintácticamente las siguientes oraciones: (...).

Este dato pone en evidencia que cada campo del saber orienta, regula y dirige el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica particular configurando diversas acciones mentales propias de los modos de generar conocimiento disciplinar.

En cuanto a la posibilidad de elección entre una u otra consigna, tarea que desarrollaría la autonomía del estudiante frente al análisis del objeto lengua, hemos observado que en reducidos casos se les permite a los estudiantes optar entre autores, teorías, textos según diversos criterios. Esto podría leerse como correlato de poca presencia de tareas del tipo argumentar o sostener una posición.

Por último, las tareas que dominan todo el trayecto formativo son del tipo académico. Hay carencia absoluta de pedidos del tipo diseñar, pensar o idear. Esto leído en serie con los ítems anteriores, marcaría una visible tendencia en los parciales a la configuración de un profesional reproductor de teorías pensadas por otros.

Literatura

En el caso de las materias del área de literatura también las consignas de parcial solicitadas son individuales y presenciales. Esto podría pensarse como un modo de evaluar el conocimiento sobre un objeto de estudio problemático desde su concepción, alejado de un sujeto de conocimiento cooperativo que lo piense más cerca de la

producción de interrogantes teórico-prácticos que de la reproducción memorística de saberes teóricos. Esta contradicción puede traer aparejado el problema de formar profesores de literatura que la conciben como un objeto cerrado a plurales interpretaciones.

Respecto de las operaciones demandadas, se observa en este campo el pedido de acciones mayormente del tipo de explicar y, en menor medida, de argumentar. Se solicitan tareas del tipo de exponer elementos, razones o hechos, explicar un concepto, contextualizar, desarrollar un tema, contrastar ideas.

(5) Explicar cuatro de los rasgos fundamentales de la narrativa propuestos por Spang y ejemplificarlos con la novela citada.

En el caso de argumentar se piden tareas, fundamentalmente, de analizar textos teóricos o literarios a partir de teorías literarias o críticas pautadas por la cátedra.

(6) Leer y analizar un texto de Fabián Casas considerando las categorías propuestas por Eco.

Cabe señalar que este último tipo de actividades correspondería a las tareas prototípicas del área de conocimiento. Un número importante de las consignas de este subgrupo apuntan al establecimiento de articulaciones entre las teorías o categorías y los textos literarios, y este cruce requiere el despliegue tanto de explicación como de argumentación.

Sin embargo, la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico respecto del objeto a enseñar se ve empobrecida por la falta de elección o de trabajo cooperativo. En cuanto a la posibilidad de elección entre una u otra consigna, tarea que desarrollaría la auto-

mía del estudiante frente al análisis del objeto literatura, hemos observado que en reducidos casos se les permite optar entre autores, teorías, textos según diversos criterios.

Sucintamente, se observa, por un lado, en las tres áreas el predominio de tareas que promueven la repetición del conocimiento que porta la bibliografía; por otro lado, se advierte que cada campo del saber muestra tareas propias.

Reflexiones finales

En este trabajo, hemos hecho foco sobre las prácticas de evaluación dentro de un profesorado de Lengua y Literatura y nos hemos concentrado en el análisis de una producción discursiva a cargo de los docentes: las consignas de evaluación escrita parcial para explorar el tipo de sujeto de la educación y, en última instancia, el tipo de profesional de educación que se configura desde estas prácticas de la formación.

Dado que el profesorado de Lengua y Literatura se estructura a partir de materias que intentan abordar una pluralidad de objetos de enseñanza, hemos explorado las consignas solicitadas en las tres principales áreas de conocimiento. Así, los análisis han mostrado que en cada una de estas áreas se solicitan tareas bien específicas que evidencian modos de razonar y conocer propios de cada disciplina, lo que permite inferir cierta intención docente por entrenar a los estudiantes en cada una de ellas.

No obstante, también se ha corroborado un predominio de las tareas que apuntan a la repetición del conocimiento dado que leen en la bibliografía señalada en cada materia. Estos resultados dan cuenta de prácticas centradas, principalmente, en la reproducción del conoci-

miento y llaman la atención sobre la escasa interpelación a la imaginación y la creatividad en la formación de los profesores de Lengua y Literatura, aun cuando uno de los objetos de enseñanza se origina a partir de estas formas epistémicas menos hegemónicas. Desde las prácticas de evaluación guiadas por la institución y los docentes se apunta, entonces, a la configuración de profesionales más reproductores que creadores, pese a la necesaria creatividad y maleabilidad a las que nos desafía cotidianamente la tarea docente.

Estas situaciones educativas son, entonces, las circunstancias que determinan la subjetividad del sujeto, dado que este no es preexistente a la relación educativa (Terigi, 2010). De acuerdo con Cerletti (2008: 108), se trata de un sujeto colectivo que se constituye en las situaciones educativas.

Consideramos que *hacer visibles* las propias prácticas para que no sean solo un ejercicio repetido que ocurre dentro de las aulas en cada uno de los espacios curriculares pondría el eje en cuestiones referidas a qué y cómo indagar acerca de lo que, creemos, los estudiantes deben saber respecto de cada una de las áreas de conocimiento. Esto contribuiría a que la instancia de evaluación se convierta en un espacio de debate que pone en cuestión la repetición acrítica y solitaria de ejercicios de reproducción de datos bibliográficos. Revisar el modo en que evaluamos, someterlo a discusión, explorarlo en equipo para comprenderlo, en síntesis, preguntarnos de qué modo esas prácticas configuran un modo de exhibir, mostrar o hacer ver el conocimiento podría contribuir al desentramado de un sistema de tradiciones que condicionan nuestro hacer como docentes.

Bibliografía

- Alvarado, Maite & Cortés, Marina (2000). La escritura en la universidad: repetir o transformar. Bs. As., Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 43, 1-3. Disponible en: <http://www.fsoc.uba.ar/modules/aaf/article.php?storyid=8>.
- Arnoux, Elvira; di Stefano, Mariana & Pereira, Márcia Cecilia (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Battaner Arias, Paz.; Atienza Cerezo, Encarna.; López Ferrero, Carmen & Pujol Llop, Marío (2001). El examen como texto escrito. En *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid, Machado.
- Cassany, Daniel (2008). Géneros escritos. En *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Cejas, M.A. (2010). Hablemos de consignas. En M.I. De Gregorio de Mac (dir.), *Publicación de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario, Laborde Libros Editor.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del Estante.
- DGCyE (2009) Disposición 4043/09. La Plata: DGCyE. ISFD y T N° 42 Leopoldo Marechal (2011) Plan de Evaluación Institucional (Mimeo).
- Grigüelo, Liliana (2005). El parcial universitario. En Sylvia Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires, Biblos.
- Muriete, Raúl (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.
- Natale, Lucía & Stagnaro, Daniela (2014). El examen parcial en el ámbito universitario. En F. Navarro (coord.), *Leer y escribir en carreras de humanidades*. Buenos Aires, EDEFYL.
- Natale, Lucía (coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Riestra, Dora (2002). "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüística y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 64- 68.

- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño Dávila Editores.
- Roich, Paula (2007). El parcial universitario. En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo.
- Silvestri, Adriana (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Stagnaro, Daniela & Chosco Díaz, Cecilia (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En L. Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones_temas/47/
- Stagnaro, Daniela & Martínez, Damián (2013). Repertorio de géneros en la evaluación de la formación docente. Actas del VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/congresounesco2013/resumenes/individuales/Stagnaro,%20Daniela%20Paula.pdf>
- Stagnaro, Daniela & Martínez, Damián (2014). Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial. Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Stagnaro, Daniela & Natale, Lucía (2014). El parcial domiciliario. En F. Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Editorial de la FFyL (UBA).
- Stagnaro, Daniela & Navarro, Federico (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En Lucía Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones_temas/47/

- Terigi, Flavia (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Vázquez, Alicia (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 7, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vigotsky, Lev (1934). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas*. Madrid, Aprendizaje-Machado.
- Vigotsky, Lev (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica- Grijalbo.
- Wertsch, James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, Visor.

**LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA:
PROBLEMÁTICAS ACTUALES
Y PROPUESTAS**

El problema de la traducción en la Literatura Argentina del siglo XIX: el caso del Fausto criollo

Liliana Adrover

lilidelia60@hotmail.com

Oswaldo Nuñez

osva.cefe@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La Enseñanza-Aprendizaje de la Literatura Argentina del siglo XIX en su versión gauchesca plantea un problema a nivel de transposición didáctica al establecer una correspondencia entre la orientación del texto a su auditorio y el discurso literario.

Muchas veces, el discurso literario desplegado propone un acercamiento al objeto de estudio que transforma la producción de sentidos y la construcción de conocimientos en una Historia y en una Política de la Interpretación.

Para la Semiótica de la Cultura “el texto selecciona su auditorio”. Esta operación semiótica supone la activación de cierto caudal de memoria en común entre el texto y el auditorio. Ese caudal actualiza capas epocales cuyo nexos es el símbolo. Este permite poner las épocas en diálogo y recordar lo que no sabíamos para delinear el texto cultural.

Poner en funcionamiento los procesos de simbolización permite operar con la estructura semiótica heterogénea mediante los recursos de traducción de dichos códigos y la orientación de la memoria al recuerdo o al olvido.

En el caso de Fausto de Estanislao del Campo, los mecanismos de traducción contienen el desplazamiento del topos del pacto con el diablo, el problema del género, y la modelización del relato en situación. La orientación de la memoria historizada por la crítica olvida la función cultural del texto debido a la parodia y la burla al tema gaucho.

Reflexionar la relación entre texto y auditorio posibilita pensar las prácticas lectoras y desbordar la linealidad de la interpretación a un juego de sentidos que autor y lector ponen en tensión como acto creativo. Ese acto creativo se sostiene en el texto identitario y permite repensar la transposición didáctica.

Palabras Claves: Semiótica de la cultura, Transposición didáctica, Símbolo, Memoria de la cultura y literatura gauchesca

Introducción

En la actualidad, la Enseñanza-Aprendizaje de la Literatura Argentina del siglo XIX en su versión gauchesca plantea un problema a nivel de **transposición didáctica**¹⁵⁶ al establecer una correspondencia entre la **orientación del texto a su auditorio**¹⁵⁷ y el **discurso literario**.

Esa correlación se proyecta en un modo de lectura que privilegia la reflexión sobre el modelo identitario nacional extraída de una

¹⁵⁶ Para Chevallard, la transposición didáctica es la transformación que el conocimiento sabio sufre al volverse en conocimiento a enseñar.

¹⁵⁷ La Semiótica de la Cultura plantea que todo texto posee dos posibles auditorios: uno conocido y otro oficial. El auditorio conocido interactúa con el texto al tener el mismo código y caudal de memoria. Por el contrario, el auditorio oficial necesita estrategias para entrar en diálogo con el texto.

historia por sobre el trabajo de un camino lector. Sin embargo, se ha producido una distancia lingüística que ha oscurecido el horizonte de expectativas entre texto y lector dentro del género gauchesco. De allí surge la experiencia lectora que en vez de elaborar conocimiento se desvirtúa en la repetición de saber que al no conectar la experiencia vital se ahistoriza.

La Institución Escolar Secundaria es la encargada de transmitir el canon literario argentino. No solo muestra el origen y desarrollo de la literatura nacional sino que enfatiza la problemática de la integración nacional en los distintos proyectos políticos propuestos.

En la provincia de San Juan, el Programa de Lengua y Literatura de 4 año, por ejemplo, abre el conocimiento de la literatura del siglo XIX con *El Matadero* de Esteban Echeverría, continúa con Facundo de Domingo F. Sarmiento y cierra con *Martín Fierro* de José Hernández. Algunas proyecciones avanzan hasta la producción de Roberto Arlt. Otras variantes comienzan con el neoclasicismo y el Himno Nacional.

En ese contexto, un lector adolescente, generalmente, percibe la literatura gauchesca como difícil de entender, aburrida y con otras valoraciones. Mientras la labor docente se ocupa de servir de traductor entre texto y lector al definir la semántica de las palabras.

La existencia de una distancia lingüística entre la literatura del Siglo XIX y el lector del Siglo XXI puede medirse por el desconocimiento de ciertos semas debido a la pérdida de la referencia por causa de las transformaciones culturales vertiginosas y la influencia de la mass media en la formación de la enciclopedia del lector y de un nuevo modelo cultural.

Entonces, el discurso literario desplegado en la planificación propone un acercamiento al objeto de estudio que transforma la producción de sentidos y la construcción de conocimientos en una Historia y en una Política de la Interpretación. Ambas ponen en circulación un discurso que afianza la identidad al extraer valores y al leer la historia lineal de una sociedad en continua formación. De esa forma se enlazan la nacionalidad y la educación que más acá de propiciar la aventura lectora pierde el poliglotismo textual al transformar el texto artístico en objeto monolingüe.

En fin: - como iba a contar...¹⁵⁸

Contar -entre la ficción y la historia- nos introduce al problema de la referencia y de los niveles de representación que plantea en la elaboración de un relato. Dicha problemática posee dos orientaciones de lectura: un modo de lectura que privilegia las relaciones extratextuales y otro modo que involucra las relaciones intratextuales.

La primera vía propone un modo de lectura mediante la cual las condiciones políticas, sociales y psicológicas definen el sentido del texto. La segunda vía dispone leer el texto desde la tensión entre los distintos códigos que el texto pone en juego al modelizar el mundo.

En el caso del género gauchesco, los factores extratextuales incidieron en la génesis de su formación. *Los "Cielitos y Diálogos Patrióticos"* tuvieron una circulación condicionada. Nacidos al calor de la lucha ideológica entre dos modelos de nación y, por ende, de dos proyectos políticos antagónicos, la Voz del gaucho representó la alianza que la cultura letrada formalizó con la cultura popular para

¹⁵⁸ Del Campo, Estanislao: Fausto: impresiones del gaucho Anastasio el Pollo en la representación de esta ópera, Imprenta de Buenos Aires, 1866.

defender un espacio (Pampa) a convertir en Patria (Ciudad). Esa fue la primera condición que influyó en el género gauchesco.

Luego, la aparición de *Fausto: las impresiones del gaucho Anastasio el pollo sobre esta representación* desplazó la función política del género y la enfocó en una función cultural. Allí la parodia actúa desestabilizando el horizonte de expectativas atribuido al género gauchesco. Esa perturbación modificó la relación entre texto y contexto. El contexto de circulación del Fausto criollo influyó en la apreciación de la obra.

En el extratexto, el sistema de cartas¹⁵⁹ que acompaña la publicación de 1866 afirma el color local y el sentimiento del gaucho en el poema, mientras la réplica de José Hernández¹⁶⁰ lo coloca fuera del tono gauchesco al inscribirlo en la burla al género. En ese movimiento, la melancolía y la defensa de Martín Fierro subvierten el entretenimiento de la función lúdica atribuible a la literatura. Acá aparece la segunda condición que influyó en el género. La función social resultante se formaliza en la obra hernandiana por medio del mecanismo de la repetición. La recurrencia de la marginalidad en las (auto)biografías crea el epos nacional. La configuración resultante se resuelve en un ethos con la aparición de Don Segundo Sombra de Ricardo Güiraldes. Don Segundo Sombra incorpora la síntesis entre lo culto y lo popular al tratar de proponer una identidad nacional conciliadora.

¹⁵⁹ El sistema epistolar que acompaña la publicación de 1866 forma una especie de crítica de autores. Las cartas corresponden a Juan Carlos Gómez, Ricardo Gutiérrez y Carlos Guido y Spano.

¹⁶⁰ En el Canto I de la Primera Parte y en la carta que Hernández envía a Mi-guens se aprecia la discusión que el autor mantiene con Del Campo.

Sin embargo, es posible repensar esa segunda influencia extra-textual y confrontarla con la configuración del texto a partir del mecanismo de la traducción.

Definimos traducción desde la propuesta de Lotman en *Semiótica de la Cultura*. Para este autor la traducción se realiza en la frontera del sistema semiótico donde operan filtros que convierten los alotextos en textos dentro de una semiosfera determinada. Ese proceso de conversión nos permite tomar la segunda vía para operar con las tensiones de los distintos códigos con los que juega el texto en tanto “estructura semiótica heterogénea”¹⁶¹ y ponerlas en diálogo con la primera vía.

Detrás de aquel cortinao...¹⁶²

La obra *“Fausto: impresiones del gaucho Anastasio el pollo en la representación de esta ópera”* pertenece a Estanislao del Campo y fue publicada en Buenos Aires en 1866. Según la anécdota fue escrita luego que el autor asistió con un amigo a la puesta de la ópera *Fausto* de Gounod estrenada en el teatro Colón en agosto de 1866.

La configuración del *Fausto* criollo pone en juego tres niveles de representación. El primer nivel articula al escritor Estanislao del Campo con el lector (de su época y de nuestra época). La historia contada involucra su asistencia a la ópera *Fausto* de Gounod y se articula con las impresiones del Pollo sobre la representación. El segundo nivel relaciona al Narrador y al Narratorio. La historia contada es el encuentro entre Anastasio el pollo y Laguna. El tercer nivel

¹⁶¹ Para Lotman, todo texto está codificado en por lo menos dos lenguajes.

¹⁶² Del Campo, Estanislao. *Fausto: impresiones del gaucho Anastasio el pollo en la representación de esta ópera*. Imprenta de Buenos Aires. 1866.

integra al Pollo (relator) y Laguna. La historia contada es la aparición del malo en el teatro Colón, la cual tensiona la relación autor/lector, narrador/Narratario al despolitizar el género. Esa despolitización borra el conflicto doctor-ley-corrupción y pone en el foco de la atención la historia de Margarita.

El entretejido se configura por el ensamble de por lo menos cuatro códigos: el código operístico, el código gauchesco, el código estético romántico y el código del entretenimiento.

El código operístico funciona mediante el recurso de la intertextualidad. Esta funciona por reminiscencias que conecta la representación con la adaptación teatral de Gounod, con el “*Fausto*” de Goethe, con la obra teatral renacentista “*La trágica historia del doctor Fausto*” y con la leyenda medieval “*Doctor Faustus*”. La evocación trae una imagen universal que se particulariza.

El código gauchesco mantiene las convenciones del género: encuentro entre los gauchos (Pollo y Laguna se encuentran en el borde del río), alabanza a los caballos (descripción de los caballos y juego entre ambos), reflexión sociopolítica del momento (el gaucho debe cobrar un sueldo y no le pagaron y la referencia de la guerra), mención de la visita a la ciudad (Pollo viaja a la ciudad). La novedad aparece con la participación del gaucho en la ópera.

El código estético romántico aparece con el tema del mar y de la angelización de la mujer. La sinestesia convoca los sentidos que las comparaciones mediante el principio de la analogía anclan para darle sentido a imágenes universales en una semántica local.

El código del entretenimiento se manifiesta en el arte de contar. El arte de contar muestra el ritmo del relato que sugiere mediante el uso de la discreción y el suspenso que mantienen la atención y que elaboran el

ritmo del galope mediante el uso de conducir las riendas, mientras la alusión y la elipsis abren la memoria en común.

La memoria en común orienta el auditorio al texto. El caudal se activa por medio de la mención de lo tabú y se metaforiza mediante la temática del pacto. Esa metaforización actualiza el símbolo de la flor que contiene el punto, la cruz y el círculo. La interacción de estos vuelve sobre el mito de la transformación muerte-nacimiento.

El montaje de los códigos nombrados ocurre con el relato en situación. El relato en situación es una ampliación de las impresiones del Pollo. La impresión al modelizar el arte de contar provoca un choque de códigos que confronta el código operístico con el código del entretenimiento. La ópera se presenta como alotexto¹⁶³ que excita los filtros traductores de la semiosfera gaucha al contener un sistema de referencias distinto y al mostrarse como representación.

El arte representativo –de base mimético- se orienta en el teatro y en la ópera a la presencia de espectadores con una frontera definida entre la obra y el público. En cambio, el arte de contar en situación plantea la figura de un co-autor que borra la frontera entre texto y público. El auditorio participa en el proceso de significación junto con el relator.

La tensión entre ambos códigos es mediada por el código estético romántico. Su retórica intenta integrar la lengua culta y la lengua popular rioplatenses. Entre la historia contada por el Pollo y las disgresiones aparece una nueva tensión. La tematización de la mujer angelizada mediante el sistema de analogías erotiza el relato. La erotización pone al

¹⁶³ Para Lotman, el alotexto es un texto que se sumerge en una semiosfera determinada y se caracteriza por estar codificado en un lenguaje extraño a esa semiosfera.

descubierto el espacio simbólico que es la pampa y el río (¿Río de la Plata?). La fábula descansa sobre la tragedia de la rubia.

Entre el cuento contao y el cuento ofertao

En conclusión, el relato en situación ensambla los códigos que muestran fuerzas de atracción y de rechazo que traducen el alotexto (la ópera) en el texto (género gauchesco) y crean el texto en el texto.

La imagen especular confunde –en la reflexión– la imagen con la forma. La modelización resultante se desplaza del cuento ofertao al cuento contao. Entre ambos, el efecto paródico desestabiliza los sistemas de representación, afecta la referencia y abre la producción de conocimiento.

Al confrontar las relaciones extratextuales con las relaciones intratextuales es posible abrir un diálogo entre ambas y reformular el modo de lectura de la literatura gauchesca.

Bibliografía:

- Chevallard, Ives (2002) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As. Aique.
- Del Campo, Estanislao (1866) *Fausto: impresiones del gaucho Anastasio el pollo en la representación de la ópera*. Buenos Aires. Imprenta de Buenos Aires.
- Güiraldes, Ricardo (2004) *Don Segundo Sombra*. Buenos Aires. Cátedra
- Hernández, José (2010) *Martín Fierro*. Buenos Aires. Eudeba.
- Lotman, Iuri (1996) *La Semiosfera I: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid. Cátedra. Trad. Desiderio Navarro.
- (1998) *La Semiosfera II: Semiótica de la cultura y el concepto de texto*. Madrid. Cátedra. Trad. Desiderio Navarro.

- Ludmer, Josefina (2012) *El género gauchesco: un tratado sobre la patria*. Buenos Aires. Eterna Cadencia.
- Rojas, Ricardo (1957) *Historia de la Literatura Argentina: Los Gauchescos I*. Buenos Aires. Guillermo Kraft.
- (1957) *Historia de la Literatura Argentina: Los Gauchescos II*. Buenos Aires. Guillermo Kraft

¿Cómo leer textos híbridos?

Laura Alfonzo Duarte
lauraalfonzoduarte@gmail.com
Consejo de Formación en Educación.
Montevideo, Uruguay.
Elizabeth García de los Santos
eggara@gmail.com
Consejo de Formación en Educación.
Montevideo, Uruguay.

Resumen

Las grandes clasificaciones (los géneros literarios y las tipologías textuales) como criterios determinados a priori, pueden ser entendidas como una importante herramienta metodológica en la planificación de las clases por parte de los docentes.

En el uso didáctico del concepto muchas veces tendemos a entender los géneros como una constante que tiene la capacidad de predecir ocurrencias discursivas. Sin embargo, en la propia definición bajtiniana de los géneros discursivos está la idea no solo de heterogeneidad sino de la constante fluctuación a la que están sometidos a partir de los cambios históricos de las sociedades. En la obra literaria el género no siempre aparece manifiesto de manera prototípica: el escritor, desde el conocimiento del género (muchas veces inconscientemente), juega con él y/o lo transgrede justamente para dejar su huella. Cuando seleccionamos textos literarios para leer en clase desde el género, el riesgo es equivocar los caminos de interpretación.

En esta comunicación realizaremos una valoración sobre el papel de los géneros en la enseñanza de Literatura. A continuación veremos un

ejemplo de prosa poética, texto que no puede ser clasificado desde los géneros literarios clásicos (textos híbridos). A partir de esto nos preguntamos: ¿por qué los modelos explicativos de los géneros literarios no funcionan en algunos casos?; ¿cómo enfocar el trabajo con textos que no se pueden circunscribir dentro de un género específico? Reflexionaremos sobre estos asuntos que constituyen actualmente una problemática vinculada a la planificación docente.

Palabras claves: géneros literarios, tipología textual, géneros híbridos.

La tradición del género literario en la enseñanza uruguaya

El abordaje de los textos literarios en los niveles básicos de Enseñanza Primaria y Secundaria¹⁶⁴ uruguaya se basa casi exclusivamente en la relación modélica del texto con el género literario. La tradición de la educación literaria, en el afán de presentar modelos que se puedan describir de acuerdo a un género, deja en el camino múltiples textos no canónicos y que tienen un potencial de lectura muy interesante. El problema es importante a estos niveles porque afecta la promoción de la lectura.

Como sabemos, en ámbitos no literarios el género discursivo resulta un conocimiento ineludible para el abordaje de los textos

¹⁶⁴ El primer curso de Literatura en la educación secundaria uruguaya se encuentra ubicado en tercer año del ciclo básico. Está organizado como una introducción a la literatura en base a los tres géneros clásicos: lírico, dramático y narrativo. En el caso de Primaria, a partir del año 2008 ingresa al programa escolar la asignatura Literatura en el Área de Conocimiento Artístico para todos los cursos escolares que replica la organización en géneros literarios del programa de Secundaria.

dado que las prescripciones sobre la estructura, el tipo de léxico, los temas y el estilo son bastante estables, al menos la dinámica de cambio es más evidente. Por ejemplo, los géneros académicos dan cuenta de estas regularidades desde las cuales tanto autor como lector pueden posicionarse con relativa comodidad. En este sentido, dice Charaudeau (2012: 15): “El género literario no es más que una reconstrucción *a posteriori*, mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primaria, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco”.

Esto significa que en la literatura las expectativas sobre el género pueden ocasionarnos –a veces– errores en la lectura.

Obra y género literario: una relación problemática

Para comenzar esta exposición, queremos colocarnos en el lugar del docente que tiene entre manos un texto para trabajar en su clase y se enfrenta al problema de inscribirlo en un género. Muchas veces observamos “rarezas” estilísticas, temáticas y compositivas en los rasgos que permiten esa inscripción, por tanto nos preguntamos qué es el texto que queremos analizar. Seguramente nos encontramos con un texto híbrido que participa de rasgos de distintos géneros. Esta condición no es una novedad en la historia. Pensemos en lo que plantea Clitford Geertz sobre los “géneros confusos” (1983: 32): “Lucrecio, Mandeville y Erasmo Darwin presentaron todas sus teorías en rima”. Este autor también destaca que en la actualidad las variedades de discurso han crecido tanto que se vuelve difícil determinar la naturaleza de algunos textos.

Es importante hacer una salvedad sobre este problema: en el marco de la enseñanza de la literatura en Uruguay la inscripción en

el género es la puerta de entrada a la relación del texto con una cultura y una tradición. Este objetivo tiene un papel preponderante y estructurador en los contenidos curriculares. Por ejemplo, en la fundamentación del programa de Literatura de Tercer año de Ciclo Básico 2007 –el primer acercamiento en Secundaria a los estudios literarios– leemos (pág. 5):

Todo el fenómeno literario lo podemos estudiar como una interrelación de estructuras; como un conjunto de sistemas fusionados entre sí; todas las obras literarias de la historia constituyen un elemento estructurado culturalmente y percibido como una totalidad histórica y actual.

En el primer año de bachillerato (educación media superior) se dice (pág.4): “el programa debe desarrollar los tres géneros tradicionales, integrando, como mínimo, tres autores clásicos representativos de la Edad Media, Siglo de Oro y Romanticismo”. En el perfil de egreso del alumno de sexto año, al final del recorrido curricular, uno de los objetivos es “identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos” (pág.4). Como se puede apreciar, desde el primer curso de Literatura de Secundaria hasta el último se insiste en el género como principio rector de análisis de los textos.

Ahora bien, ¿no sería posible cuestionar el género literario, que se naturaliza en los programas? Valga como ejemplo de este cuestionamiento las polémicas ideas de Benedetto Croce, que a principios del s. XX en su obra *Breviario de Estética*, promueve una comprensión singularizadora de la obra literaria y considera intelectuista y falso el acercamiento desde el género literario. Podemos tomar en cuenta el planteo de Croce a modo de advertencia. Las no-

ciones de este autor polemizan con las ideas decimonónicas sobre la literatura como un sistema cerrado de influencias recíprocas entre autores y obras, muy arraigada en la crítica literaria del período. Sobre esta polémica comenta Sinopoli (2002:174):

Una vez formulada la idea de arte como intuición pura y como acto individual y autónomo, el llamado idealismo croceano no asigna valor cognitivo alguno al concepto de género literario, que en la terminología croceana se reduce a un “pseudoconcepto”, es decir a un puro nombre que posee una mera función nominadora e historiográfica y que, sin embargo, no sirve para comprender o generar la creación artística.

Queremos señalar, a partir de la cita, el peligro que supondría el género como herramienta de lectura. Esta noción –como dice Sinopoli– más que nada historiográfica podría provocar límites formales que tienden a homogeneizar la lectura de los textos literarios, no solo en su descripción sino también en su abordaje didáctico.

Evidentemente el género literario es una configuración histórico-cultural insoslayable que inscribe al texto peculiar en una tradición, y permite que autor y lector se integren a ella. Tanto es así que, como sabemos, los géneros literarios clásicos son básicamente tres: lírico, narrativo y dramático. En este sentido dice Charaudeau (2012: 14):

Una idea fundamental que se deriva de la tradición literaria es que el concepto de género es necesario para la inteligibilidad de los objetos del mundo. Es necesario poder identificar similitudes y diferencias con el fin de configurar el sentido, las similitudes y diferencias que culminan en el establecimiento de categorías que sirven de modelo o de contramodelo de producción y

de lectura de los discursos. En consecuencia, los géneros se inscriben siempre en una relación social en tanto testimonios de una codificación que puede variar en el espacio (diferencias culturales) y en el tiempo (cambios históricos).

Esto significa que los géneros literarios son agrupaciones de textos obtenidas mediante la combinación de rasgos temáticos, discursivos y formales. Sin embargo, esta descripción da lugar a un inventario abierto que engloba las obras realmente existentes y que habilita el nacimiento de nuevos géneros. Este principio de apertura es un conocimiento relevante e ineludible para el docente, siempre y cuando esté abierto a las apariciones de textos que muestran las posibilidades de nuevos géneros.

Nos preguntamos qué ocurre cuando queremos enseñar a leer la variedad de textos literarios en circulación y muchos de ellos no responden a los rasgos esperables de los géneros clásicos. Podemos postular que los textos pertenecientes a géneros híbridos son habitantes en infracción en el inmenso mundo de los otros textos que encuentran un lugar en la clasificación. Entonces ¿qué entendemos por textos de géneros híbridos? Son aquellos que se salen del campo del género canónico para integrarse a una zona de indefiniciones, por ejemplo, textos tales como la autobiografía, la hiper-novela o el poema escénico. Una vez que admitimos la existencia de estos textos híbridos surgen nuevos problemas: ¿cuál es la unidad de análisis mínima que se considera para inscribir una obra en un determinado género?, ¿es el texto entero esa unidad mínima? El problema es que si el texto es nuestra unidad, cómo hacer cuando en él encontramos unidades menores que parecen pertenecer a diferentes géneros pero que están imbricadas de una manera tan peculiar que no podríamos decir que son secuencias textuales dis-

tintas. Las clasificaciones tipológicas han tenido que enfrentar el problema de que los textos están conformados por secuencias textuales. Pero en el texto literario híbrido no se trata de descubrir unidades de análisis secuencialmente organizadas sino que el problema parece ser más bien de orden semántico: no sería posible separar partes del texto (tales como párrafos, enunciados o ciertas palabras) como si algunas fueran características de un género y otras de otro. Queremos observar un ejemplo de este fenómeno a través de la escritora uruguaya Juana de Ibarbourou ([1920]):

Melancolía

Estoy enferma. Llueve. Por los vidrios de la ventana resbalan precipitadas gotas brillantes. Los álamos de la carretera tienen un color verde claro, tan claro, que parece que esa fuera su sonrisa bajo el agua fresca. Siempre que llueve me voy a corretear por el camino sin paraguas, con la cabeza descubierta, dichosa de mojarme. Y una vez entre los árboles, con los álamos, el viento y la lluvia, me parece estar en familia. Río, canto, corro, ¡yo tan constantemente taciturna! Y cuando retorno a mi casa tengo la sensación de haber estado entre mis hermanos. Pero hoy no puedo hacer eso. He empezado a toser, a toser... Y lo más que me permiten es abrir una rendija de la ventana y recoger un poco de lluvia en el hueco de mi mano ardiente. Se ha colado entonces un soplo de viento, que, en un silbido leve, parece decirme que él, los álamos y la lluvia me aguardan. Los ojos se me han llenado de lágrimas.

¡No puedo, viento, estoy enferma!

Este texto en prosa presenta un llamativo cuidado en la organización sintáctica, por ejemplo en el juego de enunciados cortos y largos. A través de este recurso, entre otros, se produce el ritmo en este texto. Dice Gadamer acerca de este tema (1998: 20):

Es propio también de la música, pero en el ámbito lingüístico está sujeto a una relación de tensión con la referencia al sentido y, por tanto, no se puede limitar, la mayor parte de las veces, a formas de repetición exactas. (...) Habrá que decir fundamentalmente que se trata de un equilibrio sensorial que se mantiene entre el movimiento del sentido y el movimiento del sonido.

El episodio logra condensarse en un momento puntual debido al uso del tiempo presente predominante a lo largo de todo el texto. De esa forma se potencia la visión subjetiva y personal. La brevedad del texto permite alcanzar intensidad emotiva, en relación con la cuestión rítmica antedicha. El empleo notorio de la función emotiva del lenguaje en los términos de Jakobson produce el acento íntimo y personal del texto.

Se puede observar también la presencia de motivos prosaicos, por ejemplo la inclusión de objetos cotidianos, afincados en lo narrativo y tradicionalmente alejados del registro lírico. En el contexto de surgimiento de esta obra la opción por estos motivos apoyaría la inclusión en lo narrativo. Sin embargo, encontramos un débil argumento narrativo, precisamente porque se trata de condensar un evento con un fuerte tono emocional. También hay que destacar la presencia de un lirismo reflexivo ligado a la primera persona así como a la modalidad descriptiva del paisaje, un paisaje más interior que una descripción objetiva. En conclusión, es posible apreciar en este breve análisis la convivencia de rasgos de dos géneros clásicos como el lírico y el narrativo, aunque no es posible adjudicar cierta zona del texto a un género u otro, sino que estos rasgos se encuentran imbricados, como vamos a observar a continuación:

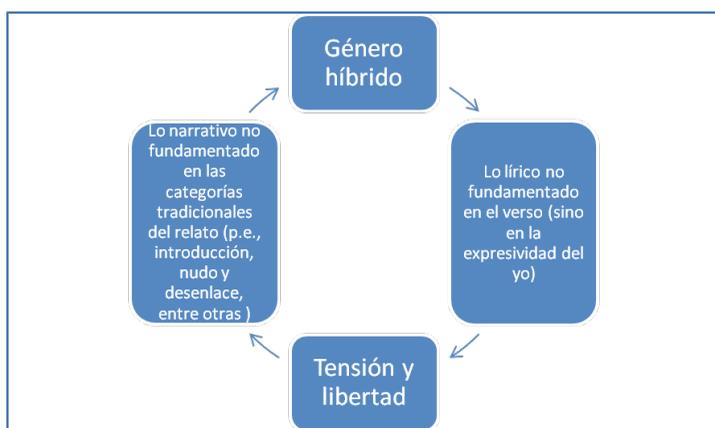
Rasgos típicos de la narración	Manifestación singular de estos rasgos en <i>Melancolía</i>
La narración se escribe generalmente en prosa.	Escrito en prosa, con un cuidado de la organización sintáctica, con una cadencia especial a través de las pausas y una cierta distribución de los acentos, que producen un efecto más asociado a lo lírico. En este sentido se puede observar la utilización alternada de enunciados cortos y largos, que producen ritmo, así como el uso de aliteraciones, como en “tan constantemente taciturna”.
Conflicto como tensión a resolver (qué va a pasar).	No hay una intriga que se resuelve, pues no es la intención intrigar al lector sino emocionarlo. Sin embargo, hay una cierta tensión que llega al clímax en el último enunciado.
La posibilidad de resumir el texto en un argumento narrativo; el resumen de un cuento es una narración a su vez.	El texto trata de una niña que está enferma y está triste por ello. Hay presencia de un nudo argumental (aunque mínimo).
La descripción en la narración es una secuencia subsidiaria, momento de espera de la tensión narrativa.	La descripción es predominante, no es una secuencia dentro de la narración.
Los verbos en la narración son predominantemente de movimiento.	Los verbos en <i>Melancolía</i> son predominantemente de estado: <i>llueve, estoy, parece, no puedo</i> . Los verbos que indican realizaciones aparecen para favorecer la evocación y el contraste con el estado actual. La intensidad del estado actual es lo que importa, no la intensidad de las acciones.

Rasgos típicos de la lírica	Manifestación singular de lo lírico en Melancolía
El poema clásico se escribe en versos.	Está escrito en prosa, con su ritmo particular, y no en verso.
Presencia notoria de la función poética del lenguaje (Jakobson). Si bien la función poética es propia de la literatura en todos sus géneros, es en la poesía donde gana una relevancia estilística especial.	La función poética en este texto involucra cuestiones de ritmo (aliteraciones, alternancia de enunciados cortos y largos, acentos, repeticiones) gradaciones- <i>río, canto, corro-</i> , personificaciones, comparaciones a través del verbo <i>parecer</i> .
Presencia de la función emotiva del lenguaje (Jakobson).	La intensidad emotiva del emisor va in crescendo y logra su clímax en el final. La brevedad es solidaria a la intensidad emotiva.

De acuerdo a las características observadas podemos concluir que estamos frente a un texto híbrido. ¿Se trata de prosa poética o poema en prosa? Ya en la dificultad para denominar este género se puede observar la inestabilidad del híbrido que se resiste a las definiciones. La prosa poética parece constituir un estadio en la evolución hacia el poema en prosa. Las baladas, canciones y *lieds* prerrománticos, y posteriormente las traducciones de los salmos bíblicos, fueron determinantes en la historia de la génesis del poema en prosa: por las dificultades inherentes a la traducción del verso, que no puede conservar la métrica y la rima de una lengua extranjera, se optaba por la traducción de estos poemas en prosa. Luego, se genera una moda de prosa poética, a principios del siglo XIX en Europa. Derivadas de las traducciones, se comienzan a utilizar como una nueva forma de expresión de lo lírico. Sobre este punto sostiene Utrera (1999:53): “El predominio de la prosa en las traducciones reafirma la idea de que la poesía lírica puede manifestarse en prosa incluso más fielmente que en un verso restringido por

complicadas reglas”. Por esta razón resulta difícil elegir una de las dos denominaciones.

En conclusión, el poema en prosa o prosa poética obliga a una nueva definición de lo poético, no fundamentado en el verso, y de lo narrativo, “distinto” a las categorías tradicionales del relato. Podemos decir que el poema en prosa es tensión, síntoma de la modernidad que posibilitó su nacimiento. El siguiente esquema muestra esa articulación de los elementos:



Según Bajtin, las formas discursivas se conforman históricamente a través de complejos procesos y debido a necesidades expresivas que se constituyen a lo largo del tiempo. El escritor se suma a una tradición previa y hace sus aportes. Hay una tradición de la prosa poética en sus distintas manifestaciones: poemas épicos, baladas, meditaciones, reflexiones, desahogos líricos, textos filosóficos, religiosos, crítica literaria y de arte. Generalmente breves, estos textos no pertenecen en sí mismos a ningún género literario formalmente definido. Esta perspectiva para pensar el poema en pro-

sa, como texto único, parecería cancelar la posibilidad de lectura dentro de la convención de género.

Consideraciones finales

En la actualidad, la abundancia de textos pertenecientes a estos géneros híbridos trae consecuencias didácticas. Muchas veces nos encontramos con un texto que a simple vista parece narrativo, pero explorándolo y analizando su composición, descubrimos su naturaleza híbrida. Estos géneros híbridos exigen del lector una actitud distinta de lectura, no buscar similitudes y regularidades especialmente con el género narrativo, sino que, fuera de la categoría, debemos ponernos en sintonía con la obra y sus “anomalías” para que verdaderamente se produzca una comprensión del texto en sus términos, y no con una categoría previa.

Para finalizar, diremos que no se trata de discutir la relevancia del sistema de los géneros clásicos. En este sentido dice Sinopoli (179:2002):

El género garantiza, gracias a su carácter de paradigma, la comprensibilidad de un texto –también lo nuevo se comprende porque existe lo ya dado–, pero al mismo tiempo, al tratarse de un paradigma determinado históricamente, asegura la imposibilidad de actualizar todos los aspectos del texto.

Se trata de posicionarnos frente a los géneros atentos a la dinámica de cambio, a las transgresiones, las irregularidades, las indefiniciones de los textos que se producen en el día a día con respecto a los géneros canónicos. Para no obturar caminos de interpretación creemos que hay que entender el modelo genérico sobre todo como

un marco de orientación que nos debería guiar en el reconocimiento de la singularidad del texto elegido.

Bibliografía

- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa. En M. Shiro et al. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, Iberoamericana Vervuert. Págs. 19-44.
- Croce, B. ([1938] 1967). *Breviario de estética*. Madrid, Espasa-Calpe.
- De Ibarbourou, J. (1920). Melancolía. En J.de Ibarbourou, *El cántaro fresco*.
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. ([1983] 1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Utrera Torremocha, M. (1999). *Teoría del poema en prosa*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Sinopoli, F. (2002). Los géneros literarios. En A. Gnisci. *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Editorial Crítica. Págs. 171-212.
- Programa de Literatura. Tercer Año Ciclo Básico. Reformulación 2007. Fundamentación y objetivos. Sitio web:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerob/proglit3lit.pdf>
Fecha de consulta: 20-9-2014.
- Programa de Literatura. Primer Año de Educación Media Superior. Fundamentación y objetivos. Fecha de consulta: 20-9-2014.
Sitio web:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/bacho6litcuarto.pdf>
- Programa de Literatura. Tercer Año Bachillerato Diversificado. Reformulación 2006. Fundamentación. Fecha de consulta: 20-9-2014.
Sitio web:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06sexto6d/li-t6comun.pdf>

La didáctica de la escritura en la formación de grado y su relación con las prácticas docentes en el nivel medio

Bottazzo, María del Carmen, mbotazzo@hum.unrc.edu.ar

Berardo, Camila Beatriz, camilaberardo@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Río Cuarto Córdoba Argentina

Resumen

En las asignaturas Planeamiento institucional y Curricular del área lengua y Literatura (3° año) y Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura (4° año), del Profesorado en Lengua y Literatura, FCH- UNRC, intentamos desarrollar estrategias relacionadas con la didáctica de la escritura: en el primer caso, desde el marco teórico que incluye teorías sobre la escritura, géneros textuales, reflexión sobre el sistema y sobre el texto, análisis del Diseño Curricular para la Pcia de Córdoba y observación de situaciones áulicas en el nivel medio, en el marco de las prácticas sociocomunitarias; en el segundo caso, desde la elaboración y puesta en marcha de una secuencia didáctica en un curso de una institución pública del mencionado nivel.

La investigación relacionada con la didáctica de la escritura y su articulación con la práctica surge a partir de los datos relacionados con las dificultades que presentan los alumnos de nivel medio en escritura.

Nos preguntamos: ¿cómo incide el conocimiento de la didáctica específica de la escritura en las prácticas de la enseñanza?, ¿el modo en

que enseñamos la didáctica en la Universidad favorece el aprendizaje significativo y su posterior aplicación por parte de los alumnos?

En el presente trabajo nos centraremos en la proyección de los contenidos teóricos trabajados en 3° año referidos a la didáctica de la escritura para observar y analizar cómo los aplican los futuros profesores en la enseñanza de la escritura, en la instancia de Práctica Profesional.

Esta decisión de investigar nuestra propia práctica de enseñanza se relaciona con la necesidad de autorreflexión crítica para mejorar los procesos de formación docente, ya que somos los encargados (y responsables) de preparar a los profesores que se desempeñarán en los distintos niveles del sistema.

Palabras clave: Escritura, enseñanza-didáctica, articulación, práctica docente.

En el presente trabajo trataremos de explicar una experiencia de investigación-acción sobre la práctica docente en el nivel universitario. La experiencia se realiza en la asignatura Planeamiento Curricular del área Lengua y Literatura materia de 3° Año del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad de Río Cuarto. Esta asignatura tiene como ejes el planeamiento y la didáctica de la lengua y de la literatura y es dictada en equipo por las Profesoras María del Carmen Bottazzo y Julieta Varela. La Profesora Camila Berardo se desempeñó como adscripta durante los años 2011 y 2012 y, en el año 2013 colaboró como ayudante en la cátedra. La Prof. Bottazzo se desempeña como JTP en la Práctica profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y Literatura, materia en la que se realizan las prácticas de residencia en el 4° Año del profesorado.

La experiencia que relataremos está relacionada con la preocupación inicial surgida en el marco de la Práctica Profesional Docente: observábamos que, esos mismos practicantes que habían desarrollado muy bien la enseñanza durante el cursado, asumían como profesores y los encontrábamos enseñando de la misma manera que les habían enseñado a ellos, la teoría aprendida en la universidad había quedado en el olvido. Nos preguntábamos, ¿por qué lo que les enseñamos en la práctica y que realizan en la residencia desaparece cuando se hacen cargo de la enseñanza en un curso de secundaria?, ¿por qué no podemos lograr que cambien las prácticas?, ¿por qué el eje deja de ser el aprendizaje, la reflexión constructiva sobre la lectura y la escritura en relación con el uso del lenguaje y gira hacia la enseñanza declarativa?

A la preocupación anterior se suma la necesidad de considerar los contextos educativos y las características culturales de cada grupo de estudiantes. El nivel medio se ha masificado, ha cambiado sus características.

La escuela del siglo XXI es una escuela de masas, obligatoria en los niveles primario y secundario, que ha ampliado el número de jóvenes que asisten, que se ha hecho más heterogénea aún, multicultural.

La escuela del siglo XXI es, también una escuela que sigue enseñando de la misma manera a todos sus alumnos, que ha ampliado sus niveles de fracaso escolar, especialmente en la franja de población adolescente, que, en un mundo globalizado, asiste a prácticas de evaluación mundiales que colocan a los diferentes países en una escala de rendimiento de sus alumnos.

En este marco, la capacidad para escribir textos adecuados a la situación comunicativa, y para desarrollar estrategias de compren-

sión lectora, son los problemas más serios que debe solucionar el sistema educativo argentino en sus diferentes niveles. Según el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la UNESCO para América Latina, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Argentina estuvo entre los ocho peores países por su desempeño, no ha mejorado en ninguna materia desde que comenzó a participar en el año 2000 y ha bajado el rendimiento en escritura (Ganimian, A. 2013:8). Los alumnos evaluados tienen entre 15 y 16 años, es decir, cursan el tercer año de la educación secundaria.

En este punto nos hacemos algunas preguntas: ¿por qué los alumnos han bajado el rendimiento?, ¿por qué no llegan al nivel mínimo exigible para aprobar?, ¿por qué los estudiantes más carenciados tienen menor rendimiento?, ¿por qué la educación se ha deteriorado?, ¿cuánta responsabilidad es atribuible solamente al alumno?, ¿cuánta responsabilidad corresponde al docente?, ¿cuánta a los formadores de docentes?, ¿y al sistema educativo, como expresión de un proyecto de país?

Lejos ha quedado la concepción determinista que asociaba el nivel de inteligencia con la situación socioeconómica. Lejos está el currículum de enfoque normativo. El sistema Educativo Argentino, a partir de la Ley Nacional de Educación 26206, se adecuó a las demandas explicitadas mediante la reformulación de los Diseños Curriculares provinciales, que consideran que todos los estudiantes tienen derecho a aprender, que los docentes deben formarse de manera continua. Los contenidos se explicitan en forma de capacidades que se integran en competencias necesarias para el desempeño competente en los diferentes ámbitos de la sociedad y que permi-

ten, además, integrarse a las demandas del mundo del trabajo, se provee a los alumnos de computadoras. Esto nos permitiría afirmar que los aprendizajes de los alumnos han mejorado, adecuándose a los cambios producidos en el mundo por la globalización generada por los avances tecnológicos y comunicacionales.

Pero estos cambios explicitados en los documentos curriculares han sido elaborados con muy escasa (o nula) participación de los docentes, de la misma manera, desconocen el lugar que ocupan estos nuevos saberes en las propuestas de formación que se le ofrecen. Esto puede ser, en parte, causa de que los cambios formulados en el papel no hayan llegado a las aulas de ningún nivel educativo, de la amplia resistencia de los docentes a adecuarse a los cambios, a iniciar trayectos de formación, tal vez porque estas situaciones, como sostiene Camilloni (2012:148) “pueden ubicar al profesor en una posición de “exterioridad” con respecto al saber que enseña.”.

Podemos comprender y, justificar de alguna manera la situación de los docentes en ejercicio, pero los docentes noveles, al menos los que conocemos y pertenecen a nuestra provincia, los recién egresados tampoco han desarrollado las capacidades necesarias para responder a esta demanda.

Si los docentes noveles no tienen las capacidades es, podríamos afirmar, porque alguna responsabilidad tenemos quienes los formamos, quienes les inculcamos que deben reflexionar sobre su propia práctica pero seguimos enseñando como hace cincuenta años. Parecería que los cambios no han tocado las aulas universitarias ni las de los institutos de formación docente: en el nivel superior seguimos enseñando mediante clases magistrales, entre otras cosas, la didáctica de la lectura, de la escritura. Siguiendo a Camilloni

(2012), diremos que la relación que establecen los docentes con el saber está atravesada por su historia y sus representaciones sobre el conocimiento y el rol del docente universitario, además de la valoración que atribuye a su objeto de saber.

En el nivel superior de enseñanza, los docentes suponemos que nuestros estudiantes “saben escribir” cuando ingresan, mucho más, cuando llegan a tercer año y hablamos de la didáctica de la escritura: aquí planteamos teóricamente los modelos de composición escrita, la evaluación de la escritura, la competencia funcional –y digital- en escritura, analizamos el diseño curricular en función de lo que plantea como contenidos para cada año de la enseñanza, secundaria en nuestro caso, criticamos lo que se hace mal, pero ¿enseñamos a escribir?, ¿reflexionamos sobre vuestra práctica de enseñanza?

Los cuestionamientos sobre la propia práctica surgen de la lectura de los aportes de Zabalza (2004), Bolívar (2002), Edelstein (2011), Brito, Cano y Finocchio (2010), Carlino (2005), entre otros, que despertaron la necesidad de investigar nuestras prácticas como docentes universitarios, considerando la responsabilidad social inherente a nuestra praxis. Comenzamos a registrar nuestra práctica y las reflexiones que surgían de ella como punto de partida para generar cambios.

Estas inquietudes nos han llevado a intentar recorrer otros caminos más cercanos al aprendizaje de los estudiantes. En tercer año del profesorado en Lengua y Literatura abordamos las didácticas en la asignatura Planeamiento Curricular del área Lengua y Literatura. Observamos que hablábamos con nuestros alumnos de didáctica de la escritura pero ellos no habían tenido ningún acercamiento al aula de nivel secundario como docentes, sólo poseían la experiencia como alumnos, lo que Trilla, en Camilloni (2012) caracteriza como rasgo escolar: “la escuela es un

espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio”. En nuestro caso, la Universidad, el espacio social en el cual preparamos a los futuros docentes para llevar adelante una prácticas docentes en un contexto que conocen en el momento de realizar la Residencia docente, finalizando la carrera.

Edelstein (2003:84-85) respecto de las prácticas y las residencias sostiene la necesidad de establecer vínculos entre instituciones, la necesidad de abrir un espacio de diálogo que permita construir y generar nuevos conocimientos. Plantea poner en cuestión las matrices constituidas, admitir la urgencia de ciertos cambios e intentar caminos diferentes”. En nuestro caso, consideramos que las Prácticas Sociocomunitarias (PSC), consideradas en nuestra universidad como un espacio obligatorio para todos los alumnos, podría ser un espacio para construir otros lazos con instituciones educativas. Nuestro proyecto consiste en ofrecer un apoyo escolar situado para los alumnos del ciclo básico de escolaridad secundaria. La propuesta se lleva a cabo en el colegio donde realizan las prácticas de residencia. Conocíamos por los docentes, y por estar en los cursos, las problemáticas escolares, además las docentes del colegio habían organizado un apoyo escolar a contraturno, pero no funcionó porque los alumnos no asistían por diversos motivos, las PSC, entonces, se presentaron como una oportunidad para vincularnos con la escuela media desde otro lugar diferente al de llevar a nuestros alumnos a realizar sus prácticas, podíamos ofrecer colaboración durante las horas de clase de Lengua y Literatura. Nuestros estudiantes colaborarían con el docente del curso ayudando a los alumnos que presentaban algunas dificultades para resolver las tareas.

El proyecto fue muy bien recibido en la institución y nuestros alumnos ingresaron y estuvieron en las aulas colaborando con los

docentes durante dos meses y medio, aproximadamente, asistían a todas las clases, en grupos de dos. El curso fue elegido por cada grupo, de acuerdo con los horarios disponibles, de manera que no afectara a la asistencia a clase en la universidad. Llevaban un cuaderno en el que registraban lo que hacían en cada clase.

Paralelamente, teníamos las clases en la universidad en las que trabajábamos con los aspectos didácticos de lectura y escritura. La experiencia en la escuela secundaria permitió a nuestros alumnos abordar los conocimientos que se trabajaban desde una perspectiva más cercana a la de un docente: la preocupación por las dificultades que notaban en relación con la comprensión de consignas y con la escritura se trasladó al aula universitaria, allí realizaban planteos en clase a partir de lo que observaban, debatían sobre la mejor manera de trabajar con los alumnos, pudieron reflexionar acerca de la importancia de ciertos contenidos, de la necesidad de abordar la enseñanza desde la perspectiva sociocultural que considera el capital cultural de los alumnos como punto de partida y que enfatiza en la necesidad de recrear el legado cultural fundamental para la sociedad.

La experiencia en la institución en la cual llevarían adelante sus prácticas futuras permitió trabajar los aspectos didácticos desde un lugar diferente al de cómo enseñar al alumno ideal, teórico exclusivamente. Pudimos pensar el saber didáctico como intervención social, por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza, como sostiene Camilloni.

Cuando finalizaron, los alumnos realizaron, de manera individual, una evaluación de lo realizado, consideraron sus miedos, el trabajo en el aula y, especialmente, lo que cada uno consideraba que

había aprendido con la experiencia. Por otra parte, los docentes de la institución también realizaron una evaluación de las PSC.

Estas prácticas se llevaron a cabo durante el año 2013, y se iniciaron nuevamente en septiembre de 2014, ya que están instituidas, previa evaluación externa, en nuestra asignatura.

Esos alumnos que realizaron las PSC el año pasado son los que están llevando a cabo las prácticas de residencia durante el presente año, por lo tanto hemos podido observar el impacto que tuvieron: los resultados nos alegraron y nos entristecieron. Nos alegraron porque se observó un importante cambio, en relación con practicantes de años anteriores, en la manera de pensar las clases, de llevarlas adelante; la relación con los alumnos fue fluida, las explicaciones y las actividades trabajadas con los alumnos estuvieron centradas en el aprendizaje: podríamos decir que el impacto fue muy positivo. Pero el impacto en relación con la enseñanza de la escritura no fue el esperado, los practicantes continúan sin generar espacios para enseñar a escribir.

¿Qué faltó, entonces?, el conocimiento y acercamiento al contexto era muy importante pero no suficiente, ¿qué no habíamos considerado, o dimos por supuesto que nuestros alumnos conocían? La respuesta estaba en los procesos de escritura.

Comenzamos, entonces, por indagar los saberes escriturales de nuestros alumnos mediante actividades de escritura seguida de procesos de reflexión grupal sobre las dudas, los problemas que se les presentaban. Los estudiantes manifestaron que se sentían inseguros a la hora de escribir, que habían trabajado poco con procesos de reescritura, que tenían conocimientos teóricos sobre los textos, pero no prácticos; observamos que necesitaban reforzar procesos de escritura y reflexión

posterior desde perspectivas metacognitivas, discursivas y didáctica, con apoyo teórico. Esto nos llevó a replantear nuestra tarea y a trabajar en la elaboración de un cuadernillo teórico práctico que contiene variadas actividades de escritura, especialmente de escritura con intención didáctica, es decir, elaborada por docentes y pensada para alumnos de secundaria. Estas actividades tiene como objetivo mejorar los procesos de escritura e iniciarse en la escritura de textos que implican una transposición didáctica de contenidos científicos sin caer en una tergiversación de los mismos.

La manera de abordar la didáctica de la escritura, en nuestra asignatura dio un giro de ciento ochenta grados: de los aspectos teóricos sobre la enseñanza, a los problemas puntuales de escritura de los futuros docentes, a la reflexión sobre la solución de los mismos, sobre las posibles formas de enseñar y corregir, de qué enseñar y qué corregir en cada momento del proceso de escritura

La reflexión sobre nuestras propias prácticas nos llevó a repensar el significado de la praxis, a redefinir el concepto de enseñanza en el nivel universitario: pensar en nuestro rol docente como mediadores culturales, mediadores entre los estudiantes y determinados saberes, centrados en lograr que nuestros alumnos realicen aprendizajes significativos, que puedan preguntarse sobre sus saberes, que propongan soluciones creativas para los problemas que se les presentan, que comprendan que el saber es provisorio y que el aprendizaje permanente es el camino si pensamos que la enseñanza es un praxis social. Por lo tanto llevamos a cabo espacios de reflexión crítica sobre nuestras prácticas con nuestros alumnos, les proponemos el análisis de consignas de escritura que les hemos dado en otras instancias con el objetivo de que ellos comiencen a realizar

estas prácticas de reflexión también con sus producciones, como camino hacia la autorreflexión crítica vivida como un espacio para pensar, hacerse preguntas, plantear problemas, proponer soluciones posibles, generar cambios. Pensar la enseñanza como aprendizaje, como un enseñar el qué, el cómo hacer y el cómo enseñar podría ser un primer paso para mejorar la enseñanza en el nivel secundario.

Creemos que es posible pensar la docencia como una instancia de aprendizaje permanente que no deje lugar a las concepciones rígidas de docentes como dueños de un saber estático e inmutable, porque estas son las prácticas que han llevado a nuestro sistema educativo a un lugar que no responde a las necesidades de reales de los alumnos ni de la sociedad, en palabras de Fenstermacher y Soltis, (1999), en Camilloni (2012:134): “La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones. La enseñanza contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Un ideal más o menos explícito de “persona educada” da dirección y forma a las prácticas de enseñanza”.

Para concluir, podemos decir que la reflexión sobre los resultados a mediano plazo de nuestra praxis en el nivel universitario es una instancia que nos permite formularnos preguntas que incluyen no sólo a nuestra materia sino también a otras relacionadas, de manera que el trabajo en equipo, la articulación entre las materias de un área (en nuestro caso, la formación y práctica docente), la reflexión que trasciende el trabajo individual y permite involucrar a otros docentes y a los alumnos nos ha permitido hipotetizar sobre algunas causas de la permanencia de prácticas docentes y buscar al-

gunas soluciones posibles para transformar la rigidez de experiencias de vida en posibilidades de reflexión sobre los procesos de aprendizaje que conducen a propuestas de enseñanza que consideren las necesidades de cada contexto educativo.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2002) *De nobis ipsi silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa 41, Disponible en [www:http.redie.ens.uabc.uabc.mx/vo/4no1/contenido-bolivar.html](http://www.http.redie.ens.uabc.uabc.mx/vo/4no1/contenido-bolivar.html).
- BRITO, A., CANO, F., FINOCCHIO, A.M., GASPAS, M (2010) *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe. Homo Sapiens.
- CONTRERAS, J., PÉREZ DE LARA, N. (comps.). (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.
- CARLINO, P., (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Argentina. Fondo de cultura económica.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2003) *Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes...* Revista Iberoamericana de Educación N°33(2003) pp71-89 (on line) Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003306.pdf>. Consultado por última vez 03/09/14
- GANIMIAN, A. (2013) *No logramos mejorar: informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Proyecto educar 2050.
- LERNER, D., STELLA, P., TORRES, M., (2009) *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.
- ZABALZA, M.A., (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Conjuros para despabilar lectores

Bustamante, María Andrea

Corbalán, Claudia, ccorbalan444@gmail.com;

Martínez, María Alejandra, alemartinez1966@gmail.com

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR. Extensión áulica Mar del Plata.

Esta comunicación pretende poner en diálogo algunas problemáticas con las que se encuentra un profesor de literatura a la hora de abordar la obra literaria en el aula. El presente trabajo se inicia en el marco de la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Rosario, de la extensión áulica de la ciudad de Mar del Plata. El trayecto de esta carrera de posgrado nos movilizó a reflexionar sobre el abordaje de la Literatura en el aula del siglo XXI y entre charlas de café surge la necesidad de conformar este grupo de investigación con el propósito de poner en palabras ideas desordenadas, buscar posibles respuestas a interrogantes difíciles de desandar.

Es importante resaltar que dicha investigación se realiza de acuerdo a los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires, en los que la materia literatura en el nivel secundario ciclo superior se aborda desde el concepto de cosmovisión.

Muchas veces, los docentes nos convertimos en hacedores de hechizos con la finalidad de crear un encuentro mágico entre la pócima (el texto), los hacedores (nosotros, los profesores) y los hechizados (lectores). El conjuro exorciza cuando el lector se apropia del

texto y puede establecer conexiones con otras lecturas, exorciza en la escritura, en la narración oral.

“¿Entonces cuál es el valor de un texto? ¿Qué consideramos de los textos? La valoración esencial de todos los textos no proviene de la ciencia, porque la ciencia no evalúa; ni de la ideología, dado que el valor ideológico de un texto sea moral, estético, político) es un valor de representación y no de producción dado que la ideología no presenta, sino “refleja”. Nuestra evaluación sólo puede estar ligada a una práctica, y esta práctica es, precisamente, la escritura. De un lado se ubica lo que está en la práctica del escritor y lo que ha desaparecido de ella: ¿Qué textos aceptaríamos proponer como una fuerza en este mundo del estudiante? Lo que la evaluación encuentra es precisamente este valor: lo que hoy puede ser escrito (reescrito): lo escribible”. (Barthes,2005). Como vemos, el valor de un texto queda reducido a una mirada subjetiva, así es que la ciencia queda descartada de un plumazo en lo que refiere al análisis de los textos literarios. Ahora se trata de una práctica individual que nos lleva a pensar que la atención de Barthes se va a fijar en la figura del lector, pero más adelante veremos que no es tan simple, ya que ni siquiera el lector es una figura a la que se puede apelar en su teoría pues éste queda también reducido a texto.

Para Barthes todo es texto. “Por lo tanto, frente al texto escribible se establece su valor negativo, reactivo: lo que puede ser leído pero no escrito: lo legible. Llamaremos clásico a todo texto legible” (Barthes, 2005). “Tal vez no haya nada que decir de los textos escribibles. Primero: ¿dónde encontrarlos? Con toda seguridad no en la lectura (o al menos muy poco: por azar, fugitiva y oblicuamente en algunas obras-límites): el texto escribible no es una cosa, es difícil

encontrarlo en librerías. Segundo: siendo su modelo productivo, suprime toda crítica que, al ser producida, se confunde con él: reescribirlo no sería sino diseminarlo, dispersarlo en el campo de la diferencia infinita. El texto escribible es un presente perpetuo sobre el cual no puede plantearse ninguna palabra consecuente. El texto escribible somos nosotros en el momento de escribir, antes de que el juego infinito del mundo (el mundo como juego) sea atravesado, cortado, detenido, plastificado, por algún sistema singular como la ideología o la crítica. Pero, ¿y los textos legibles? Son productos (no producciones), forman la enorme masa de nuestra literatura. ¿Cómo diferenciar nuevamente esta masa? Es necesaria una segunda operación: “la interpretación”. Interpretar un texto no es darle un sentido, sino todo lo contrario, es apreciar el plural de que está hecho”(Barthes,2005:451).

En consecuencia, sólo podemos trabajar con los textos legibles, a saber, los clásicos o las obras canónicas. ¿Cómo debemos interpretar tales textos?, pues haciéndolos todo lo escribibles que se pueda, hasta el límite de sus posibilidades, esparciéndolos en múltiples lecturas que enriquezcan sus escasas pero existentes connotaciones. “La interpretación que exige un texto inmediatamente encarado en su plural no tiene nada de liberal: no se trata de conceder algunos sentidos, de reconocer magnánimamente a cada uno su parte de verdad; se trata de afirmar, frente a toda in-diferencia, el ser de la pluralidad, que no es el de lo verdadero, lo probable o incluso lo posible. Sin embargo, esta afirmación necesaria es difícil, pues al mismo tiempo que nada existe fuera del texto, no hay tampoco un todo del texto (que, por reversión, sería el origen de un orden interno, reconciliación de las partes complementarias bajo la mirada paternal

del modelo representativo): es necesario, simultáneamente librar al texto de su exterior y de su totalidad” (Barthes,2005:452).

Interpretar es aumentar el texto de forma indiscriminada hasta que refleje el mundo con infinitas posibilidades e infinitas connotaciones.

La connotación es la vía de acceso a la polisemia del texto clásico, a ese plural limitado que funda el texto clásico. Definiendo, es una determinación, una relación, una anáfora, un rasgo que tiene el poder de referirse a menciones anteriores, posteriores o exteriores, a otros lugares del texto (o de otro texto): no hay que restringir en nada esta relación, que puede ser designada de diversas maneras (función o indicio, por ejemplo), siempre que no se confunda connotación y asociación de ideas: ésta remite al sistema de un sujeto mientras que aquélla es una correlación inmanente al texto, a los textos, o si se prefiere, es una asociación operada por el texto-sujeto en el interior de su propio sistema”

El texto se convierte pues en una ínfima coordenada dentro de un enorme mapa, sus líneas son indicios y señales que nos llevan a otras latitudes; nada de ideas, ya lo dice Barthes, las ideas requieren de un sujeto que las articule.

El comentario, fundado sobre la afirmación del plural, no puede trabajar “respetando” el texto: el texto tutor será continuamente quebrado, interrumpido, sin ninguna consideración para sus divisiones naturales (sintácticas, retóricas, anecdóticas. Para devolver el texto a toda su pluralidad, a toda su diferencia, hay que deshacerlo y reescribirlo.

Este texto al que hacemos referencia desde los aportes teóricos de Barthes es que llega al aula como multiplicidad de voces y que, a veces presentamos de un modo lineal. Y aquí está la clave, los mo-

dos de leer y escribir textos, Carolina Cuesta en su libro *Discutir sentidos* problematiza los modos de leer en el aula. De nada nos sirve el marco teórico si no pensamos el texto en el aula.

Pese a las diferencias de matiz en las diversas teorías de interpretación semiológica, y a la aceptación de la existencia de un límite en la apertura del texto, se coincide en considerar al lector como colaborador de su vida polisémica. Para los teóricos de la lectura literaria, la obra comienza a existir sólo cuando es leída, y es el lector quien extrae los significados y los sentidos de los signos del texto. En efecto, según Borges, "el hecho estético requiere la conjunción del lector y del texto y sólo entonces existe. Es absurdo suponer que un volumen sea mucho más que un volumen. Empieza a existir cuando un lector lo abre".

Umberto Eco, por ejemplo, afirma que el lector es un sujeto activo en la interpretación del texto con sus relaciones y agrega, dada la aparente contradicción entre los estrictos límites formales que condicionan la lectura y la libertad interpretativa frente a una obra, que los límites de un texto literario son formales y no semánticos y, por tanto, se concretan en el significante y no en el significado. El texto, entonces, según él, denota, mediante unos términos lingüísticos, pero además, connota, implica o sugiere otros sentidos diferentes, en un doble juego que se resume en la definición de la obra como "mensaje abierto bajo formas cerradas". El lector activa el contenido del texto, sin añadir nada, ni alterar los límites formales del mismo, lo cual no significa que su papel sea pasivo. Su libertad de interpretación va tan lejos como lo permita el texto, y las referencias contenidas se ofrecen como indicios a su competencia lingüística y cultural. Partiendo, entonces, del respeto a los límites del texto, de acuer-

do con los presupuestos estructuralistas, Eco analizó el proceso de la comunicación literaria, deteniéndose en los indicios que pueden identificarse en el texto y que sirven como reguladores a la interpretación del lector. El contenido de la obra no aparece explícito en la superficie significativa del texto y, por esto, el lector es postulado como un principio activo de la interpretación. Su trabajo de cooperación es fundamental para extraer aquello no dicho, pero implicado; para llenar los espacios vacíos y conectar lo que aparece en la obra con el tejido de la intertextualidad.

El autor estimula en el texto asociaciones semánticas, quiere que el lector intente una serie de elecciones interpretativas, calcula y solicita su cooperación para llenar espacios de lo no dicho y extraer las significaciones de la obra, haciendo pasar al acto los contenidos que han sido dejados en estado virtual. Para Eco, el texto funciona como un mecanismo perezoso o económico y, sólo en casos de extrema meticulosidad, se complica en redundancias y especificaciones ulteriores. Por esto se presenta entretejido por espacios en blanco, por intersticios que deben ser cubiertos por el lector.

Eco es uno de los autores responsables del título de nuestra comunicación: “Conjuros para despabilar lectores”. Es necesario establecer conexiones entre lector y texto para poner en acción un “aula de literatura” en la que se ponen en juego diferentes modos de leer y de interpretar un texto.

El texto literario no tiene como fin principal, -al menos- la información o la representación. En una novela nos enfrentamos a una figura creada por la escritura, la figura del narrador, del que habla “no para dar una información sino para construir un símbolo”. Para lo literario no importa si las cosas han existido o existen en el mun-

do concreto, sino que interesan en cuanto constituyen otros tantos símbolos, forman un tejido simbólico que es el plano de lo literario.

En el plano de lo connotativo, las palabras dicen lo que dicen pero también otra cosa, y en esa otra cosa ... se instala el dominio de lo literario; esto quiere decir que el dominio de la literatura es el dominio indeterminado y siempre abierto de lo simbólico", Por eso se dice que es un discurso que comienza más allá de la información, más allá del que puede ser el tema de un relato o de un poema. Así, la literatura no es discurso que reproduzca o transmita o informe "es un discurso en el que el lenguaje se despliega a sí mismo como una red simbólica, en un discurso intransitivo que no dice nada y que no se calla jamás"

En este contexto la misión del profesor es contribuir como hacedor a la preparación de un lector experto a lo que implica cultura: culto es el eterno insatisfecho con sus conocimientos, el incansable estudiante que está convencido de que el afán de saber solo debe concluir en la tumba, pero no para atesorar sabiduría, sino para volcarla en todo instante sobre quienes la demandan.

Como profesores de este siglo tenemos que pensar la cultura de manera diferente, desde otra perspectiva. Los estudiantes aportan sus propias prácticas culturales influenciadas por las nuevas tecnologías, el concepto tradicional de culto muta, se mezcla, se entrelaza con diversos lenguajes artísticos y tecnológicos.

El lector de Eco ahora es un lector manipulador de tecnología, que les permite a los estudiantes pensar la lectura como un otro posible.

Aquí el papel del profesor es clave, como hacedor de estrategias, como estimulador de sentidos para crear este encuentro mágico del que hablamos al principio de este trabajo. Encuentro mágico enten-

dido como ritual que se sirve de esfuerzo intelectual, compromiso, e imaginación.

El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires plantea la participación activa de un lector y escritor, plantea la posibilidad de tomar contactos con lectores expertos que ponen en diálogo los textos. El desafío de la escuela secundaria es promover el desarrollo del pensamiento crítico en estos estudiantes adolescentes para que puedan cooperar con los textos de manera activa y constante.

“Es muy importante que el docente también se encuentre motivado, “provocado” interpelado por las lecturas que propone. Hay que dimensionar que su papel puede ser fundamental, aunque muchas veces y a primera vista sea rechazado (ya que los jóvenes en primera instancia tienden a encerrarse en los lazos construidos entre pares); se trata de leer con los jóvenes, no suponer que los textos son autosuficientes ni tampoco que la tarea se cumple allí donde solo se declama la necesidad o se indica qué hay que leer.” (DC 6° año orientación bachiller en arte pág. 109)

El Diseño curricular con el que trabajan los docentes en la provincia de Buenos Aires plantea la organización de los contenidos a partir de distintas cosmovisiones. Pensando en el concepto de cosmovisión en el sentido amplio de la definición, como mirada, como la visión del mundo.

Esto permite que se aborde la Literatura en el aula desde diferentes visiones. Es un juego que tiene al profesor como protagonista a la hora de la elección del corpus a trabajar. Es clave porque debe prever lograr este encuentro mágico del que hablamos, debe lograr la poción justa para que el lector (docente y/o estudiante) juegue

este papel activo del que intentamos comunicar en este trabajo. Este es el desafío también en la formación docente.

Las trayectorias del docente en formación denotan un desdoblamiento entre la teoría y la práctica, entre la disciplina y la didáctica. Realmente es hora de colocar todos estos ingredientes en el caldero para preparar pócimas que el docente pueda utilizar como estrategia para mejorar la enseñanza.

Es entonces que en estas líneas mostraremos, otros dos recorridos (además de lo que sucede en la formación docente, tema que por cuestión de tiempos no podemos ampliar, y porque se entrelazan) con diferentes miradas para despabilar lectores.

Las propuestas que se presentan guardan relación con la problemática del abordaje de los clásicos y la dicotomía realidad y ficción.

La primera propuesta pretende ser un aporte a la reflexión acerca de cómo la literatura contemporánea recupera a los clásicos y cómo se ve plasmada en secuencias didácticas en la E.E.S. N° 3 de la ciudad de Balcarce de la Provincia de Buenos Aires.

Partiendo de la concepción que la lectura de los clásicos aumenta el acervo cultural de los estudiantes de Literatura y permite interpretar aquellos textos contemporáneos que realizan intertextualidad con los clásicos nos proponemos una selección de corpus de la literatura contemporánea en la que se encuentran huellas de los clásicos. En todo caso, un clásico forma parte de una continuidad cultural y representa una influencia, consciente o inconsciente, ineludible para todo aquel que lee y escribe dentro de esa cultura, que lleva escondidos en todos sus pliegues las marcas de sus clásicos.

A continuación expondremos algunos ejemplos en que en la literatura contemporánea es posible descubrir las huellas de los clásicos.

Carlos Gamerro en su libro *El secreto y las voces* reactualiza por su temática textos clásicos que forman parte de nuestras lecturas escolares como *La carta robada* de Edgar Allan Poe (al igual que en este cuento el crimen fue perfecto por su extrema visibilidad: al ser cometido a la vista de todos, el asesinato convirtió a los eventuales testigos en cómplices) o *Fuenteovejuna* (cuando dice “Todos se conocen. Esa noche no había extraños en el pueblo. O sea, el asesino tiene que ser uno de ellos. Todos sospechan de todos. O quizás sea una conspiración, en la que todo el pueblo está de acuerdo”) y el protagonista colectivo de la obra teatral que se responsabiliza en forma grupal pero sin hacerse cargo nadie de manera individual.

La Fiesta del Monstruo escrito por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en 1947 es, según Ricardo Piglia, una traducción y una reescritura de *El Matadero* de Esteban Echeverría, cuento publicado en 1871 aunque escrito entre 1838 y 1840, con un epígrafe tomado de Hilario Ascasubi en su poema *La Refalosa*, en el cual se narra desde un cuchillero federal el degüello de un unitario. En el primer cuento, un seguidor del Monstruo (Juan Domingo Perón) le cuenta a Nelly (su pareja) el transcurso del día en que fue a ver un discurso de dicho gobernante. Narrado en primera persona, es una parodia del decir y ser popular, la masa peronista y nacionalista (la chusma federal en *El matadero*) En fin, el cuento narra la brutalidad y bestialidad de los partidarios de Perón (el Restaurador en el cuento de Echeverría), su espectáculo de lo estrictamente carnal y el machismo, además de la carencia intelectual y espiritual a la que están sometidos. La descripción satírica del pueblo argentino, de la clase humilde y su decir, desembocan en la cobarde lapidación de un joven judío (similar al unitario de la obra de Echeverría), opuesto a

ellos, quien llevando libros bajo el brazo, marcas de la ilustración, se niega a saludar a la comitiva de camiones que iba al discurso. Ahora bien, en el cuento más allá de la sátira del decir bajo y humilde, es posible descubrir las escrituras que se agitan bajo esa escritura: *La refalosa* de Ascasubi y *El Matadero* de Echeverría. Tal como el unitario de Echeverría era aniquilado por los federales del Matadero, el judío de Borges cae destrozado por los muchachos de Perón.

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo es posible descubrir en los escritores contemporáneos las huellas de sus lecturas personales.

Bajo una mirada crítica se espera y se supone un desafío crucial en la escuela de hoy: formar estudiantes como ciudadanos sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. Debe favorecerse la variedad de interpretaciones mediante actividades que propicien esta multiplicidad de sentidos y que no centralicen la atención en aspectos exclusivamente estructurales.

Así surgen distintas cuestiones, en esta segunda propuesta, a modo de pensamiento en voz alta que se relacionan con aquellas obras que tratan la temática de la guerra de las Islas Malvinas como *Los Pichiciegos* de Rodolfo Fogwill y *Trasfondo* de Patricia Ratto que si bien, estas obras no están dentro del corpus sugerido, se han incluido durante el año 2012, para abordar el 30 aniversario de la Gesta de Malvinas. Nuestro punto de partida es que la lectura de textos es un momento de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. Por ello, nos pareció fundamental acercarnos a prácticas de lectura reales. Además creemos que enseñar literatura tiene que ver

con enseñar a apreciar la literatura en el marco de una educación literaria que desemboque en la formación de lectores literarios.

En parte de la investigación proponemos el análisis y discusión de los datos obtenidos acerca de los libros analizados en cuestión. La interpretación de todo lo observado nos permite arribar a las conclusiones en las que sugerimos que la didáctica de la literatura en secundaria es un asunto de atención urgente en la agenda educativa.

Los docentes somos los encargados de favorecer las herramientas y conocimientos necesarios para la formación personal de los estudiantes, es decir, un bagaje cultural que le será imprescindible para su desarrollo y el de su comunidad. La institución escolar es el ambiente donde se lleva a cabo. Es ese espacio para nada pasivo, sino de modos dinámicos, es ese espacio donde circulan los conocimientos y los valores que construyen la idea de Nación. Es por eso que el eje transversal para el sistema educativo, en toda su currícula es de gran importancia porque actúa como un organizador y ordenador del conjunto de saberes y valores del alumno o alumna que se aspira formar.

La relación entre la historia y la memoria es, hoy en día, una preocupación central en el campo académico. El debate y la reflexión son más extensos e intensos en la propia disciplina de la historia, especialmente entre aquellos que reconocen que el quehacer de los/as historiadores/as no es simple y solamente la “reconstrucción” de lo que “realmente” ocurrió, sino que incorporan la complejidad en su tarea. Una primera complejidad surge del reconocimiento de que lo que “realmente ocurrió” incluye dimensiones subjetivas de los agentes sociales, e incluye procesos interpretativos, construcción y selección de “datos” y elección de estrategias narrativas por parte de los/as investigadores/as.

Cuando se toma a la memoria como objeto de estudio, la relación entre memoria e historia cobra otro sentido, especialmente cuando se incorpora la dimensión de lo traumático. Los acontecimientos sensibles son aquellos que por su intensidad generan en el sujeto una incapacidad de responder, provocando trastornos diversos en su funcionamiento social. Como señala Kaufman, en el momento del hecho, por la intensidad y el impacto sorpresivo, algo se desprende del mundo simbólico, queda sin representación, y, a partir de ese momento, no será vivido como perteneciente al sujeto, quedará ajeno a él. Será difícil o imposible hablar de lo padecido, no se integrará a la experiencia y sus efectos pasarán a otros espacios que el sujeto no puede dominar. La fuerza del acontecimiento produce un colapso de la comprensión, la instalación de un vacío o agujero en la capacidad de explicar lo ocurrido.

La paradoja aquí es que los huecos traumáticos son al mismo tiempo parte de lo que queremos comprender y narrar como parte del horror del pasado, y “cajas negras” que impiden la elaboración de ese mismo relato. Como señala acertadamente LaCapra: "El evento traumático tiene su efecto mayor y más claramente injustificable en la víctima, pero de diferentes maneras también afecta a todos los que entran en contacto con él: perpetrador, colaborador, testigo pasivo, opositor y resistente, y quienes nacieron después”.

Pensamos que una literatura de guerras recientes, aún no están incluidas en esa memoria colectiva por el simple afán de buscar la victoria no conseguida, por estar embargados y amargados en la búsqueda de la justicia de aquellas tierras que son nuestras. Pensar Malvinas: es una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula. En este trabajo

desde el Ministerio de Educación de la Nación, se propone crear diferentes instancias de reflexión como una posibilidad de reconocernos parte de una historia nacional rica en matices regionales. Una historia que es propia aunque sea difícil hallar una síntesis, porque las discusiones todavía están tan abiertas como las heridas producidas por los hechos de un pasado cargado de violencia y frustraciones, pero también, de esperanzas e ilusiones colectivas: Las islas Malvinas son uno de esos espacios de la memoria donde el orgullo y el dolor arden juntos «Malvinas» son las islas usurpadas por Gran Bretaña desde 1833 y son también «la guerra» librada en el contexto de terrorismo de Estado. Al hecho intolerable de la situación colonial aún vigente ya comenzado el tercer milenio –que origina el sostenido reclamo de la República Argentina– se agregan decenas de preguntas acerca del conflicto de 1982, que están asociadas, más que a esa cuestión diplomática, a una reflexión sobre nosotros mismos.

Martín Kohan nos dice que Los pichiciegos se rige por un principio de completa desarticulación de la identidad nacional. Es un gesto radical que la literatura sobre Malvinas. La corrosión cínica de las premisas de la nacionalidad, intocables desde otros paradigmas, resalta en la novela de Fogwill y asegura su heterodoxia como variante de relato de guerra. La presencia del uruguayo en las filas argentinas (lo anotaron argentino, y por lo tanto lo es), la preferencia por los radios ingleses porque son los que pasan más tango y más folklore, o el caso del jeep inglés que se vuelve argentino con sólo una mano de pintura, vacían ese mundo de esencias que se quieren plenas y se quieren seguras. De todo eso no queda nada: el vaciamiento es total. Y así la guerra, contada sin ese sistema de valores tras-

cedentes, despojada de su lógica primordial, no puede sino desviarse hasta llegar a ser básicamente un juego de astucias, una red comercial de intercambio, un afán sostenido de supervivencia a cualquier precio; sin rastro alguno de épica, de heroísmo, de sacrificio, de valor.

Allí, sin dudas, Fogwill se anticipa y es profeta. La guerra de Malvinas sigue sin encontrar un lugar adecuado entre las representaciones del imaginario argentino (al igual que el monumento a los caídos que hay en Plaza San Martín, no termina de encajar en un contexto adecuado). Los tópicos instantáneos de la reivindicación de la soberanía, las objeciones a la conducción militar (con trasfondo de reivindicación) y la compasión por los soldados infantilizados como chicos, se repiten en el tiempo (hasta Iluminados por el fuego de Tristan Bauer, por ejemplo), sin atender nunca contra los principios de valor que legitiman a la guerra como gesta nacional. Los pichiciegos, por el contrario, parte justamente de esa transvaloración de los valores, y encuentra en esa resolución una verdad que el paso de los años no hace más que afianzar.

Novela, cuentos, poesías, relatos de experiencias colocan a los jóvenes en situación de revisar lecturas anteriores, pertenecientes o no a la literatura. Sin embargo, hay una recurrencia notoria: Sus primeras lecturas, en donde la ficción interpela otras maneras de contar, vuelven una y otra vez a discutir con otros discursos. Esas formas tan perturbadoras del discurso literario provocaban un ir y venir en los textos e instalaron no pocas contradicciones: ¿Cómo contar la guerra desde la ficción?, ¿esto es posible, digno? Desajustes y cruces entre las formas de contar, narrar, argumentar, expli-

car de los textos leídos, propusimos repensar relaciones entre los discursos dentro del aula.

Leer sobre la guerra no es fácil y mucho menos en un campo de resonancia de “alto impacto” y las posibilidades de “decir”, “hablar” desde otro lugar, el literario.

Consideramos que uno de nuestros propósitos como docentes es lograr que nuestros estudiantes descubran que la lectura nos permite reconocernos en las experiencias de los otros, que nos brinda la posibilidad de conocer otras personas, otros lugares, otras maneras de vivir. En esencia, podemos decir que la literatura es un conjuro para despabilar lectores.

Bibliografía

Diseño curricular provincia de Buenos Aires

ACHILLI, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Cuadernos de Formación Docente-UN Rosario.

Barthes, R. (2005), “S/Z”, traducción española de Nicolás Rosa, Madrid, Siglo XXI. Citamos por la reedición en José Manuel Cuesta Abad y Julián Jiménez Hefferman (eds.), *Teorías literarias del siglo XX*, Madrid.

BIRGIN, Alejandra. (2000). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Rosario, Año IV, Nro. 7, Editorial Bordes, pp. 221-239.

BOMBINI, Gustavo ([1989] 2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, El Lugar.

----- y López, Claudia (1994). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura*, Buenos Aires, UN Buenos Aires.

----- (1995) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario. Homo Sapiens, pp. 23-34.

- (1996a). “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, en: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. La Plata, Año I, Nros. 2/3, segundo semestre, Fahce-UN La Plata, pp. 211-218.
- (1996b). “Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico”, en: *Textos*. Barcelona, Año III, Nro. 9, julio, Editorial Graó, pp. 91-106.
- (1997a). “La enseñanza de la literatura puesta al día”, en: *Versiones*. Buenos Aires, Nros. 7/8, UN Buenos Aires, pp. 65-70.
- (2000). “Campo de la didáctica de la lengua y la literatura: algunos desafíos”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UN Córdoba, pp. 141-144.
- (2001a). “Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura”. En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Año 1, Nro. 1, septiembre, El Hacedor, pp. 24-33.
- (2001b). “La literatura en la escuela”, en: ALVARADO, M. [coord.] *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial, pp. 53-74.
- (2003). “Formación docente y saberes”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, UN Córdoba, pp. 233-236.
- (2005). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina, 1860-1960*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2006a). “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”, en: *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe, UN Litoral, pp. 27-44.

- (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2008a). “Constitución, identidad y legitimidad de los campos de las Didácticas Específicas: la Didáctica de la lengua y la Literatura”, en: MOGLIA, P. y CUESTA, C. [comps.]. *Las Didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín, UNSam Edita, pp. 111-114.
- (2008b). “Una literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil”, en: *Scrib.com*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7319664/Gustavo-Bombini-La-Especificidad-de-La-Literatura-Infantil>
- BUSTAMANTE, Patricia (2006). “La escritura de las prácticas como instrumento de investigación”, en: BUSTAMANTE, P. y CAMPUZANO, B. [cords.]. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, pp. 11-20.
- CORIA, Adela y EDELSTEIN, Gloria (2002). “Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”, en: *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba, Año 2, Nros. 2/3, septiembre, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, UN Córdoba, pp. 111-118.
- CUESTA, Carolina (2000). “El problema de la lectura: los diversos modos de leer literatura”, en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 203-210.
- (2003a). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*, en: *SeDiCI* (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-000000002&request=request
- (2003b). “La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad”, en: HE-

- RRERA DE BETT, G. [comp.]. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, UN Córdoba, pp. 147-150.
- (2006a). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- DAVINI, María C.(2002). [coord.]. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- Lotman, Iuris. *La semiótica de la cultura y el concepto del texto*. Puebla. México. 1993.
- Angenot, Marc. *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours moderne*. Paris. 1982.
- Bajtín, Mijail (1979) [1982]. "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. Bs As. Siglo XXI.
- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y de la escritura*. Paidós.
- Introducción al análisis de los relatos*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1977. Traducido por Beatriz Dorriots.
- Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- . *Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda*. En *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*, 2 y 3, 213. 1996.
- Colomer, Teresa. *La enseñanza de la Literatura*. Horsori. Barcelona. 1997.
- La formación del lector literario*. Fundación Ruiperez. Barcelona. 1998.
- Cuesta, Carolina. *Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina*, en: *El hilo de la fábula*, Revista anual del Centro de Estudios Comparados, N° Diez. Santa Fe, Argentina, ediciones UNL, 2010, pp. 111-124.
- Chartier, Anne Marie. *Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia*. PDF.

- Eco, Umberto. *Signos*. Traducido por Francisco Carrell. PDF.
- Fanfani, Emilio Tenti. *Culturas juveniles y cultura escolar*. Editorial Losada. Bs As. 2000.
- Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos*. UNR. 2011.
- . *La enseñanza de la Lengua y la Literatura en Tercer ciclo de la EGB*. UNL. 2010.
- Jackson, P. "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.1998.
- Litwain, E. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.1996.
- ROCKWELL, Elsie (1986). "Cómo observar la reproducción", en: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Nro. 17, Centro de Investigaciones IUP-Universidad Nacional de Bogotá, enero, pp. 109-125.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

La adquisición de las estructuras tardías: el caso de las estructuras causales/causativas

Cáffaro, Desirée Natalia

desicaffaro@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Argentina

Colusso Walker, Estefanía

fefi_colusso@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Argentina

Resumen

En el presente trabajo proponemos un estudio sobre la adquisición de las estructuras causativas-causales, debido a que sostenemos, como lo plantea Talmy (1985), que existen diferentes matices de estructuras causales/causativas que, según nuestra perspectiva, se adquieren según la complejidad que las mismas presentan, es decir, primero aparecerán aquellas estructuras agentivas, luego las auto-agentivas y, en última instancia, las no-agentivas. Precisamente, analizaremos cuáles son los diferentes matices causativos-causales que van adquiriendo los niños, siguiendo la hipótesis de Hurtado (1984), entre los ocho y nueve años y entre los once y doce años, para, luego, en relación con los resultados obtenidos, hacer una reflexión acerca de su incidencia en la enseñanza de la lengua española. Entonces, tomaremos como marco teórico los trabajos referidos a la adquisición de estructuras tardías de Hurtado (1984), Solana (1999) y los que abordan el fenómeno de la causalidad/causativi-

dad desde una perspectiva léxica y gramatical como lo son los de Smith (1991), Dowty (1981) y Talmy (1985). De este último autor, incorporaremos a nuestro estudio las categorías de análisis de estructuras agentivas, no-agentivas y auto-agentivas, evento, co-evento, entre otras. Metodológicamente, se trata de un trabajo experimental que consiste en la toma de un test a 25 alumnos de ocho y nueve años y a 25 alumnos de once y doce años, donde se les proporcionan nueve oraciones que representan diferentes matices de estructuras causales-causativas y que, a su vez, están acompañadas de una pregunta que nos permita operacionalizar si la estructura ya ha sido o no adquirida. Como objetivos de nuestra investigación, señalamos los siguientes: a- profundizar el estudio de las estructuras tardías y particularmente las causales/causativas; b- fortalecer las descripciones de la adquisición de las estructuras causales/causativas y c- reflexionar sobre la adquisición de las estructuras causales/causativas en función de la enseñanza de la lengua española.

Palabras claves: adquisición, causalidad-causatividad, enseñanza, estructuras tardías.

Introducción

En el presente trabajo proponemos un estudio sobre la adquisición de las estructuras causativas-causales, debido a que sostenemos, como lo plantea Talmy (1985), que existen diferentes matices de estructuras causales/causativas que, según nuestra perspectiva, se adquieren según la complejidad que las mismas presentan. Es decir, primero aparecerán aquellas estructuras agentivas, luego las auto-agentivas y, en última instancia, las no-agentivas. Precisamente,

analizaremos cuáles son los diferentes matices causativos-causales que van adquiriendo los niños, siguiendo la hipótesis de Hurtado (1984), entre los ocho y nueve años y entre los once y doce años. Para ello, entonces, tomaremos como marco teórico los trabajos referidos a la adquisición de estructuras tardías de Hurtado (1984), Solana (1999) y los que abordan el fenómeno de la causalidad/causatividad desde una perspectiva léxica y gramatical como lo son los de Smith (1991), Dowty (1981) y Talmy (1985). De este último autor, incorporaremos a nuestro estudio las categorías de análisis de estructuras agentivas, no-agentivas y auto-agentivas, evento, co-evento, entre otros conceptos.

Vale aclararse que, en esta investigación, hablaremos en términos de causalidad/causatividad, ya que sostenemos que son dos fenómenos gramaticales totalmente diferentes entre sí: entendemos por la primera como condición de la segunda, es decir, en términos de Talmy (1985), un co-evento que está estrechamente relacionado con un evento principal; no obstante también consideraremos que existen estructuras causativas que sólo poseen un evento y que este se caracteriza por ser complejo (Cáffaro, 2012).

Metodológicamente, se trata de un trabajo experimental que consiste en la toma de un test, donde se les proporcionaba nueve oraciones que representaban diferentes matices de estructuras causales-causativas y que, a su vez, estaban acompañadas de una pregunta que nos permitiera operacionalizar si la estructura ya ha sido o no adquirida. La prueba fue tomada a 25 alumnos de 8 y 9 años y a 25 alumnos de 11 y 12 años de la Escuela Primaria “25 de Mayo”, que se caracteriza por ser una Institución pública y recibir alumnos de distintas clases socio-económicas.

Como objetivos de nuestra investigación, señalamos los siguientes: a- Profundizar el estudio de las estructuras y tardías y particularmente las causales/causativas; b- Fortalecer las descripciones de la adquisición de las estructuras causales/causativas; c- Reflexionar sobre la adquisición de las estructuras causales/causativas en función de la enseñanza de la lengua y d- Realizar un estudio experimental de la adquisición de las estructuras causales/causativas a partir de categorías léxico-gramaticales.

Desarrollo

A continuación se desarrollarán, por un lado, los conceptos propios del estudio de la adquisición del lenguaje y, por otro, se hará referencia a conceptos puramente gramaticales, que serán parte de nuestras categorías de análisis.

En lo que concierne a la adquisición del lenguaje, si seguimos los estudios de Hurtado (1984), podemos entender a la *estructuras tardías* como aquellas representaciones gramaticales que los niños adquieren aproximadamente a partir de los siete y nueve años. Son llamadas así porque dentro del proceso de adquisición aparecen luego de otras, es decir, pueden interpretarse, repetirse o producirse después de otras estructuras que aparecen en forma temprana. Estas estructuras se caracterizan por poseer, según el autor, palabras que a veces están representadas por señales acústicas y otras veces no, como es el caso de los sintagmas relativizados, los sujetos de los infinitivos, el uso de clíticos, entre otros. Las estructuras causales-causativas son un tipo de estructuras tardías por poseer en sus argumentos algunas de estos fenómenos gramaticales antes mencionados.

Además, el lingüista expresa que algunas estructuras pueden ser tardías por diferentes y posibles motivos, entre ellos enumera los siguientes:

- a) Estructuras poco frecuente en el habla de los niños.
- b) Estructuras poco frecuentes en el habla del adulto o en la interacción entre adultos y niños.
- c) Estructuras que requieren la repetición de procesos simples, complicándolos.
- d) Estructuras que se hacen presente sólo en el lenguaje “cuidado” del adulto o la expresión escrita.
- e) Estructuras que están relacionadas con estrategias pragmáticas que el niño posiblemente no utiliza.
- f) Estructuras a las cuáles no se le asigna el análisis correcto debido a su complejidad lingüística.

Por último, manifiesta que la escasez de estructuras tardías como las causales-causativas, puede fundamentarse desde dos teorías de la adquisición de la gramática. Una de ellas sería aquella que postule que un niño debe “aprender a producir y comprender estructuras gramaticales “desde cero”; y otra teoría que postule que el niño posee como ser humano una aptitud especial para aprender la gramática de las lenguas, a partir de un mecanismo de adquisición especializado, que guiará al niño en la adquisición de la gramática. Ambas teorías presentarían entonces consecuencias lingüísticas: la primera no contiene ninguna restricción lingüística y sostiene que cualquier error será posible durante el período de adquisición; mientras que la segunda prevé que cualquier error se deberá a factores extragramaticales. En consecuencia, la primera teoría estará

representada por el empirismo behaviorismo y la segunda estará basada en los trabajos de la lingüística generativa.

Por otra parte, Solana (1999), quien sigue a Hurtado (1984) en su investigación presentada en *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*, manifiesta que los niños por lo general no poseen dificultades con estructuras causativas no reflexivas o con el reflexivo solo, no obstante sí cometen “falencias” en cláusulas donde el sujeto del infinitivo es arbitrario o indeterminado.

Ahora bien, desde una perspectiva léxico-gramatical, Talmy (1985) señala que los distintos tipos de relaciones de causalidad que son lexicados en los verbos son, en número, mayor que la reconocida distinción entre ‘causativo’ y ‘no causativo’. Algunos verbos incorporan sólo un tipo de relación de causalidad, mientras que otros denotan una serie de distintas incorporaciones, que en algunos casos pueden ser visibles a partir de la relación de eventos y co-eventos. De allí enumera en una lista diferentes tipos de relación causativa en un orden de complejidad creciente y se los puede resumir de la siguiente manera:

- a) *Evento autónomo*: existe un evento autónomo, donde se omite la causalidad en la estructura argumental (EA). Este evento complejo se caracteriza por sólo expresar el segundo evento, es decir, el evento final y poseer un clítico reflexivo-incoativo que actúa como incremento morfológico. Talmy denomina a este tipo de relación como ‘no causante’ porque no se menciona la causa ni el agente.
- b) *Como resultado de un evento que está en relación de la causalidad*: la causa del evento principal es el resultado de la relación que existe de causalidad con otro evento, es decir, un co-evento de causa no-agentivo

- c) *Causar la causalidad del evento*: al igual que en el matiz “b” existe un co-evento causal que es el ‘causador de la causalidad del evento’.
- d) *Causalidad a través de un instrumento*: estas EA implican un argumento externo que posee el papel temático de instrumento y que es el causante del cambio del argumento interno directo.
- e) *Agente de la causalidad*: podemos visualizar un evento principal agentivo que está en relación de causalidad con un co-evento.
- f) *Autor de la causalidad*: al igual que en el punto “e” podemos observar un evento principal agentivo que está en relación de causalidad con un co-evento.
- g) *Situación no causante*: existe un co-evento causal agentivo que está en relación de un evento principal, no obstante el ‘hacedor’ no tiene la intención de realizar el evento secundario como así tampoco por correspondencia el principal. Este último evento ocurre de manera independiente al agente y afecta negativamente su estado.
- h) *La relación de causalidad auto-agentiva*: existe un evento donde la acción de ser animado por sí mismo es el evento final y relevante; no existe un evento principal y otro secundario en relación de dependencia.
- i) *La relación de causalidad inductora*: consiste una estructura donde no existe la relación entre eventos y donde “algo” - un agente, una entidad- induce a un agente a llevar a cabo un acto intencionadamente.

Además, el lingüista agrega que a partir de los distintos tipos de relaciones causales- causativas podemos visualizar que la causa o causante de la causalidad pueden estar representados por un argumento externo que a su vez es la entidad afectada, y otras veces por un agente o por una cláusula que funciona como co-evento causal y que incide en la causatividad de los eventos principales. Es por ello que, entonces podemos clasificar a los diferentes matices en agentivos, no-agentivos y auto-agentivos.

De lo expuesto hasta el momento, surge nuestro interés por analizar cuáles son los matices que van apareciendo primero y cuáles luego, en esta fase tardía de la adquisición de las estructuras causales/causativas, para contribuir así a un estudio exhaustivo y en toda su complejidad de la adquisición de las estructuras causales-causativas. Sin duda que estos fenómenos gramaticales: el sujeto indeterminado de los infinitivos, los clíticos reflexivos, las relativas, que han sido estudiados por Hurtado (1984) y Solana (1999), aparecerán en algunos de los matices, pero lo que procuramos llevar a cabo es un estudio desde otra mirada como la que nos presenta Talmy (1985), integrando en el análisis del proceso de adquisición el aspecto léxico-gramatical.

Análisis

A continuación, realizaremos el análisis de los datos obtenidos en los test que fueron tomados a 25 alumnos de 8 y 9 años y a 25 alumnos de 11 y 12 años. El test consistía en nueve oraciones que representaban cada uno de los matices causales/causativos propuestos por Talmy y que estaban acompañadas cada una por una pregunta cuya respuesta obedecía a indicar cuál era el agente o causa del evento. De este modo, a tra-

vés de la interrogación lo que buscábamos era poder operacionalizar la comprensión o no de la estructura argumental seleccionada. Los resultados fueron tabulados de la siguiente manera:

Tabla 1

TERCER AÑO			
	Respuestas		
Oración	Acertadas	No acertadas	Total
A	25	0	25
B	24	1	25
C	3	22	25
D	1	24	25
E	1	24	25
F	16	9	25
G	7	18	25
H	6	19	25
I	0	25	25

En esta primera tabla correspondiente a niños de 8 y 9 años, edad en la que comienzan a aparecer las estructuras tardías en la adquisición del lenguaje, podemos observar que las interrogaciones que han sido respondidas de manera “acertadas”, oraciones A, B y F (VER ANEXO), tienen que ver con aquellas donde se hace explícito en la EA a un agente o un instrumento que es el causante del cambio del argumento interno directo, ya sea con la presencia de un evento y co-evento o con una estructura con un solo evento complejo.

En el caso de la oración F, donde si bien la mayoría contestó de forma “acertada”, hubo algunos casos que no lo han logrado; este hecho deriva de que no han reconocido el agente-causante que apa-

recía de forma explícita como lo es, en este caso, Juan, y han hecho referencia a sintagmas que poseen el papel temático de instrumentos en otras oraciones que han trabajado anteriormente. Algunas respuestas no acertadas fueron:

- a) *“La bolita”*. Instrumento que aparece en la oración A y no en la estructura argumental de la oración F.
- b) *“La lámpara”*. Instrumento que aparece en la oración E y no en la estructura argumental de la oración F.

No sucede lo mismo con la oración C, donde existe un incremento clítico reflexivo incoativo que actúa como expletivo legitimando la EA y donde se da una relación de causalidad ‘no causante’ debido a que no se menciona el agente ni la causa. Ante la pregunta de ¿quién rompió el vidrio? Los alumnos respondieron de tres maneras: dejando en blanco el lugar de la respuesta, “interpretando” un posible agente como Marcos, Pedro, etc. o indicando un agente e instrumento que aparecen en oraciones anteriores, lo que daría cuenta, con estas últimas dos formas de respuestas, la necesidad de completar las estructuras con un agente u objeto causante. Algunos ejemplos ilustrativos son los siguientes:

- a) *“Marcos lo rompió jugando”*.
- b) *“Pedro lo rompió sin querer”*.
- c) *“Manuel y la pelota”*.

Con respecto a las oraciones D y E, los niños no han respondido de forma acertada, debido a que no han podido reconocer el sujeto indeterminado del infinitivo o la cláusula que actuaba como causa del evento principal. Ante la pregunta, respondieron, al igual que en la oración anterior, dejando en la mayoría de los casos en blanco la respuesta o señalando al instrumento, que aparece en la estructura

argumental, como el causante o haciendo referencia a algún agente de otras oraciones que ya han trabajado, como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- Ejemplos de oración D:

- *“La varilla lo rompe”*.

- Ejemplos de oración E:

- *“La lámpara lo rompió”*.

- *“La pelota”*.

- *“Manuel lo rompió”*. Hacen referencia al agente causante de la oración A.

En las oraciones G y H, si bien la diferencia entre respuestas acertadas y no acertadas fue menor, un número mayor indicó de manera des-
acertada el agente o causante de ese evento; por lo general, hacían refe-
rencia, a un instrumento como el agente o causante. En la oración G,
que se trataba de una estructura causal auto-agentiva donde el `hace-
dor´ realiza la acción sin intenciones y afecta su estado negativamente,
señalaban al piso, suelo o indicaban algún agente de otra oración como
el causante; mientras que en la H, donde existía también un matiz au-
to-agentivo, indicaban a los pies como una entidad que cumple el papel
de agente o causante o “interpretaban” un posible agente. En otros ca-
sos, los lugares de las respuestas quedaban sin rellenar. Algunos ejem-
plos a modo de ilustración son:

- Ejemplos de oración G:

- a) *“Manuel”*. Se hace referencia al agente causante de la oración A.

- b) *“El piso”*.

- c) *“El suelo”*.

- d) *“La vereda se la rompió”*.

- Ejemplos de oración H:

- a) “Manuel”.
- b) “Los pies”.

Por último, en relación a la oración I, donde se da una estructura causal agentiva, pero ese agente o entidad inductora no se hace explícito en la EA como sí sucede en las oraciones A, B y F respectivamente. Frente a la pregunta de quién envió a la escuela a Pedro, se dan tres situaciones distintas: los niños respondieron “interpretando” un agente como la madre, María, o algún agente de las oraciones anteriores y otros niños dejaron el espacio de la respuesta en blanco. Algunos ejemplos son:

- a) “La madre”.
- b) “Lo envió Juan”. Se refieren al agente de la oración F.
- c) “Manuel”. Es un agente “interpretado o inventado” por el alumno.

Ahora bien, en Sexto Año obtuvimos los siguientes datos que detallamos en la tabla que presentamos y analizaremos a continuación:

Tabla 2

SEXTO AÑO			
	Respuestas		
Oración	Acertadas	No acertadas	Total
A	22	3	25
B	23	2	25
C	20	5	25
D	5	20	25
E	1	24	25
F	20	5	25
G	15	10	25
H	16	9	25
I	10	15	25

En los niños de 11 y 12 años que cursan el último año de la Educación Primaria, la situación varía en relación a los resultados obtenidos con los alumnos de 3er. Año. Podemos visualizar en la tabla que existe un número mayor de matices adquiridos con respecto a los que aparecen entre los 8 y 9 años.

Entre los diferentes tipos de relaciones adquiridas, encontramos a las estructuras agentivas como lo son las oraciones A, B y F, que ya se hacían presente entre los 8 y 9 años. Además, podemos visualizar que poseen también un número mayor de aciertos en las interrogaciones las oraciones auto-agentivas como lo son las oraciones G y H. La oración no-agentiva como lo es la C donde la comprensión era casi nula en los niños de 8 y 9 años ahora presenta un número muy significativo de aciertos que en desaciertos. Estos últimos se manifiestan dejando el espacio para contestar en blanco, haciendo referencia a algún instrumento que aparece en otra estructura argumental ya leída y respondida por los alumnos o “interpretando” a algún agente, como sucede en el siguiente ejemplo:

- *“La pelota lo rompió”.*

- *“Lo rompió Marcos”.*

Las oraciones que requieren de una estructura argumental más complejas como lo son las oraciones D y E por poseer eventos principales y co-eventos, es decir, cláusulas subordinadas que están encabezada por un infinitivo, que requiere de un sujeto que es por naturaleza indeterminado, evidencian ciertas dificultades para su comprensión. Por lo general, señalan al agente o causante al sintagma nominal que posee el papel de instrumento y que se hace presente en la EA o infieren un causante o agente, como lo podemos observar en los siguientes casos:

- Ejemplos de oración D:
 - a) “Las maderas lo rompieron”.
 - b) “Las varillas de maderas”.

- Ejemplos de oración E:

- “La lámpara lo rompió”.

Con respecto a la oración I, observamos que la diferencia entre aciertos y desaciertos es inferior que en los demás casos, pero aún así son mayores las respuesta no acertadas. En este último caso, no responden directamente o infieren que la madre o padre es quien envía a Pedro a la escuela. Algunos fragmentos ilustrativos son:

- “La madre”.

- “¿su mamá o papá?”.

Para finalizar, de las descripciones realizadas entre las dos muestras a las que le han sido tomados los test, podemos realizar las siguientes reflexiones en función de los presentes gráficos ilustrativos:

Gráfico 1: Respuestas acertadas y no acertadas en niños de 8 y 9 años.

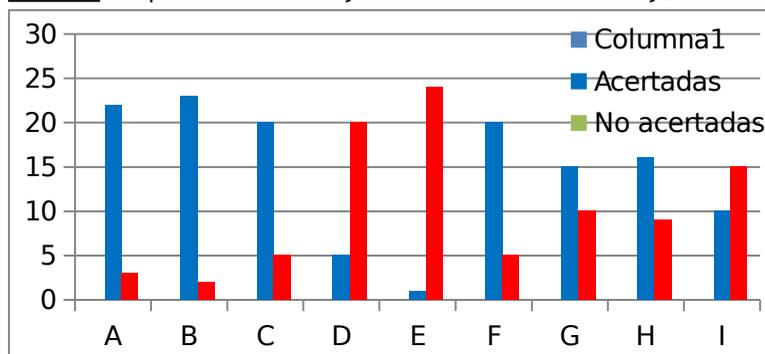


Gráfico 2: Respuestas acertadas y no acertadas en niños de 11 y 12.

A medida que el niño posee más años de escolaridad o mayor edad, observamos que la cantidad de estructuras adquiridas es, en número, significativamente mayor.

Entre los 8 y 9 años las estructuras adquiridas son aquellas a las que se clasifican como agentivas. Este tipo de estructuras se caracterizan por poseer un sólo evento complejo o un evento principal que está en relación con un co-evento; en ambos tipos de EA, como ya hemos mencionado, se hacen presente de manera explícita los agentes. De allí que, cuando se encuentran con oraciones no-agentivas o auto-agentivas tienden a “interpretar” en sus respuestas a algún agente causante imaginado o que es partícipe en las oraciones agentivas que se encuentran en el test.

En cambio, en los niños de 11 y 12 años ya podemos visualizar que además de la estructuras agentivas, también se hacen presente las auto-agentivas y las no-agentivas que se caracterizan por contener en su estructura un clítico reflexivo. No sucede lo mismo con las no agentivas que contienen una estructura compuesta por eventos principales y subeventos, debido a que no se hace explícito ningún

agente o causante en ninguna de las oraciones principales o cláusulas subordinadas que están encabezadas por un infinitivo. Ante estos tipos de estructuras el niño infiere que el causante es el sintagma que cumple el papel de instrumento.

Por último, con este estudio estamos en condiciones de afirmar la aseveración que nos plantea Solana (1999) en sus investigaciones, donde se hace explícito que los niños por lo general no poseen dificultades con estructuras causativas no reflexivas o con el reflexivo solo, sin embargo sí cometen “errores” en cláusulas donde el sujeto del infinitivo es arbitrario o indeterminado.

Conclusiones

Para concluir, es pertinente realizar algunas reflexiones en torno a lo investigado. Por una parte, en este estudio apuntamos a realizar una investigación que tuviese una mirada distinta con respecto a la causalidad/causatividad. Se basa en un tratamiento más complejo debido a la meticulosidad y exhaustividad con la que Talmy (1985) aborda el fenómeno léxico-gramatical, que no ha sido trabajado de esta manera, hasta el momento, en otras investigaciones.

Por otra parte, sostenemos que es de suma importancia conocer cuáles son las estructuras que aparecen en la adquisición de los niños, es decir, cómo es su proceso de adquisición del lenguaje y, en particular, el de las estructuras tardías, ya que coincide con su formación primaria. Y en función de estos tipos de investigaciones creemos que el docente debería planificar la enseñanza de los contenidos, como así también deberían ser estos estudios referidos a la adquisición del lenguaje, los que también estén contemplados en los programas que se envían desde los Ministerios de Educación.

Por último, consideramos que poseer información acerca de cuáles es el conocimiento que tienen los alumnos acerca del lenguaje en determinada etapa de su escolarización resulta relevante para poder contribuir así con aportes significativos en el complejo proceso que se nos presenta a la hora de enseñar lectura y la escritura.

Referencias

Bibliográficas

HURTADO (1984). *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. Tomo I. México, Dirección General de Educación Especial.

SOLANA (1999). *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Argentina, Ed. Juglaría.

TALMY, L. (1985): *Lexicalization patterns: Semantic structures in lexical forms*. En T. Shopen (ed.): *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-149.

Obras consultadas:

DOWTY, D. (1979) *Word Meaning and Montague Grammar*. The semantics of verbs and time in Generative Semantics and in montague's. Dordrecht, D. Reidel publishing Company.

SMITH, Carlota (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht, Ed. Kluwer Academic Publishers.

Anexo

Nº de alumno:

Test de comprensión lectora de estructuras causales/causativas
Lea las siguientes oraciones y responda las preguntas que aparecen debajo de cada una de ellas.

Manuel me rompió el vidrio por hacer caer una bolita de plomo.

¿Quién rompió el vidrio?

.....

Una pelota rompió el vidrio.

¿Quién rompió el vidrio?

.....

El vidrio se rompió.

¿Quién rompió el vidrio?.....

El vidrio se rompió a partir de la caída de la varilla de madera.

¿Quién rompió el vidrio?

.....

Hacer caer la lámpara que rompió el florero.

¿Quién rompió el florero?

.....

Juan me trituró el papel haciéndolo pasar por la máquina.

¿Quién trituró el papel?

.....

Me rompí la rodilla cuando me caí.

¿Quién le rompió la rodilla?

.....

Me acerqué a la escuela.

¿Quién lo acercó a la escuela?

.....

Lo envié a la escuela a Pedro.

¿Quién envió a la escuela a Pedro?

.....

Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria

Carmen Castro

carmencastromeyer@hotmail.com

González, Elisabeth

eligonzalez777@gmail.com

Mercau, Eugenia

eugenia_mercau@yahoo.com.ar

Instituto de lectura y escritura. Subsede Cátedra UNESCO

Facultad de Educación Elemental y Especial

Universidad Nacional de Cuyo-Mendoza

Resumen

El propósito de este trabajo es dar a conocer el Proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria* que se desarrolla en el Instituto de lectura y escritura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Los objetivos son: describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a sexto año de educación primaria; elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos; establecer si los niños, en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas y describir las interacciones verbales y su incidencia en el desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos. La hipótesis del estudio sostiene que los estudiantes de 6° grado poseen una competencia que les permite producir textos argu-

mentativos orales y escritos, con al menos una estructura mínima consistente en una tesis y un argumento. Además juzgamos que tal competencia puede ser perfeccionada con una adecuada secuencia de actividades en la escuela. El encuadre teórico está constituido por los resultados de investigaciones anteriores (2009-2011 y 2011-2013) en las que hemos estudiado desde una perspectiva socio-constructivista el desarrollo de la competencia argumentativa en niños pequeños. En esta comunicación damos a conocer la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de la competencia argumentativa en niños de los últimos años de la escuela primaria. Los resultados que pretendemos mostrar surgirán del análisis de los discursos orales y escritos producidos por los niños en la primera parte de implementación de la secuencia: diagnóstico (pretest).

Palabras clave Argumentación- Producciones orales y escritas- educación primaria-Secuencia didáctica

Introducción

En esta comunicación presentamos el estado de avance del Proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria* que se desarrolla desde finales del año 2013 en el Instituto de lectura y escritura, subsede cátedra UNESCO, de la Facultad de Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo. Este proyecto da continuidad a los proyectos *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (2009-2011) y *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* (2011-2013).

Se trata de investigaciones cuasi-experimentales en las que hemos implementado secuencias didácticas en la escuela primaria con el pro-

pósito de que los niños perfeccionen las competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. Además hemos estudiado el corpus obtenido en grabaciones de clases y las producciones escritas de los niños. Los resultados logrados a partir de un análisis detallado de las interacciones verbales del aula y de las tareas de escritura de los sujetos nos han permitido concluir que los niños pequeños son capaces de elaborar discursos argumentativos con una opinión explícita y al menos dos argumentos interrelacionados con diversos grados de complejidad y que pueden configurarse como locutores que se dirigen a un alocutario al que pretenden convencer. Por otra parte, podemos afirmar que esa competencia puede ser mejorada a partir de la participación en actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadamente secuenciadas.

En la investigación en curso nos hemos planteado los siguientes objetivos:

Generales

Describir el desarrollo de la competencia productiva oral y escrita de textos argumentativos alcanzado por niños pertenecientes a sexto año de educación general básica.

Elaborar y aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos.

Establecer si los niños, en su proceso de producción de textos argumentativos, son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas.

Hemos formulado nuestra hipótesis de trabajo en los siguientes términos: los estudiantes de 6º grado de escolaridad básica, deberían estar en condiciones de producir textos argumentativos orales

y escritos coherentes y cohesivos, con al menos una estructura mínima consistente en una tesis y un argumento, como así también, en el caso de textos escritos, de efectuar durante el proceso de producción reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distinta índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces. Esa competencia resultaría enriquecida con una adecuada secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la mayoría de los docentes considera que la comprensión y producción de discursos argumentativos constituye un contenido propio del nivel medio, pretendemos aportar evidencia empírica que demuestre que la educación primaria es un ámbito propicio para su aprendizaje-enseñanza. Por ello, en una primera fase de la investigación realizaremos un diagnóstico de la competencia para argumentar que poseen niños de entre 11 y 12 años, Y luego en la fase experimental del proyecto, aplicaremos una secuencia didáctica que apunta a la construcción de estrategias para que los niños perfeccionen sus habilidades argumentativas con la adecuada interacción con sus pares y docentes, en contextos significativos de la comunidad de pertenencia.

Encuadre teórico

Nuestras investigaciones están basadas en una concepción de alumno como un sujeto activo constructor de nuevos conocimientos a partir de los que ya posee y que desarrolla competencias a partir de la interacción con sus pares y con el docente. La figura del docente se configura como un mediador activo que realiza propuestas.

En los procesos de lectura y escritura, el rol del lenguaje, el diálogo y la intervención de un adulto o par más capacitado es decisiva para el aprendizaje (Vygotsky, 1988, 1992; Rogoff y Lave, 1984; entre

otros). Vigotsky define la zona de desarrollo próximo lo que resulta apropiado para explicar la necesaria intervención del docente en los procesos de aprendizaje. La construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001).

Hemos tenido en cuenta para nuestra indagación los resultados obtenidos por investigadores como (Brassart, 1990; Golder, 1992; Peronard, 1992; Dolz y Pasquier, 1996; Crespo, 1995; Golder y Coirier, 1996) para afirmar que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente. Estos autores, entre otros, sostienen que los niños pequeños pueden interactuar de forma polémica, dar opiniones y sostenerlas al menos con un argumento. Las investigaciones realizadas en el ámbito latinoamericano, por ejemplo en Venezuela por Sánchez y Álvarez (2001) indican que el 55% de los textos escritos por alumnos entre 10 y 15 años posee una estructura mínima sin embargo solo el 5,5% de los producidos por alumnos de 15-16 años evidencia el empleo de distintas estrategias para la consideración de otros puntos de vista. Núñez Lago (1999) comprobó que el 61% de los alumnos de 6° y el 52% de 8° no logra la estructura argumentativa mínima y que solo el 12% de los alumnos entre 13 y 14 años logra una mejor calidad en sus producciones argumentativas. En Argentina las investigaciones de Perelman (2001), y las de Rubio y Arias (2004) con alumnos de 12 - 13 años y 13- 14, respectivamente, demuestran que no sólo poseen dificultades en la construcción de una estructura organizada sino que además evidencian tanto la imposibilidad de distanciarse de sus propias opiniones como de incorporar otras voces. Las indagaciones realizadas por Silvestri (2001) y Arnoux, Nogueira y Silvestre (2002) con estudiantes adolescentes indican

que construyen textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacia, enunciados con grado de generalidad muy amplio, razonamientos circulares, conclusiones muy generales, falta de dominio en operaciones de textualización, particularmente las que tienen que ver con la organización global de un escrito que dé cuenta de posiciones encontradas.

Nuestra investigación se enmarca en los principios teóricos de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, el Análisis del Discurso y la Teoría de la Enunciación. Focalizamos los discursos donde es evidente el predominio de secuencias argumentativas (Bassols y Torrent, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2001, entre otros).

La primera etapa, diagnóstico

Los sujetos cuyos discursos estudiamos son niños de sexto grado de escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza, Argentina. El problema que nos planteamos en la primera etapa de este trabajo es ¿cómo diagnosticar la competencia que poseen los niños al iniciar el proceso de investigación y cómo secuenciar actividades apropiadas para desarrollar la competencia para la producción de discursos argumentativos orales y escritos en tales niños?

Por ello la primera fase de nuestro trabajo estuvo constituida por los siguientes momentos:

Indagación de los intereses de los niños: temáticas sobre las que les interesaba debatir

En el momento 1 nos propusimos indagar los conocimientos y competencias que los sujetos podían demostrar desde el inicio de las actividades. Por ello se realizó la búsqueda de temas interesantes para ser debatidos en clase. A partir de interacciones verbales

áulicas entre alumnos, docentes e investigadores surgieron los temas que, luego, fueron presentados a los niños para ser seleccionados en forma escrita mediante el siguiente *Cuestionario de intereses*. Los niños señalaban el tema que votaban mediante una marca o números del 1 al 3 (si más de uno les resultaba interesante).

Tabla 1: Cuestionario de intereses

Número	Tema
	Bulling en las escuelas mendocinas
	Mendoza ¿una ciudad maravillosa?
	La discriminación
	Las salidas de los adolescentes
	Las relaciones de amistad
	Tecnología versus cultura
	La educación
	Los niños y la pobreza

Como la investigación se implementa en dos grupos de niños (turnos de la mañana y de la tarde) los temas seleccionados fueron diferentes:

Grupo a: *“Las relaciones de amistad”*

Grupo b: *“Tecnología versus cultura”*

En la discusión del equipo de investigación se estableció que los intereses podían aunarse y se estableció como tema eje de la secuencia didáctica:

“La influencia de la tecnología en las relaciones personales”

Primera aproximación para diagnosticar la competencia para argumentar en forma oral y escrita

Además de establecer el tema eje de nuestra secuencia didáctica, este primer encuentro nos permitió tomar contacto con el modo de

interacción que predomina en el aula y los intereses predominantes en los grupos, los que serán expuestos en la sección de Análisis, discusión y primeros resultados.

Pretest para apreciar las competencias argumentativas de los sujetos

El diagnóstico se realizó a través de un *pretest* que nos mostró la competencia con la que los sujetos iniciaban el proceso. Constó de dos momentos: una conversación polémica en la que los docentes investigadores asumieron el rol de oponentes a las opiniones generalizadas entre los niños y un test escrito en el que se solicitaba a los alumnos que manifestaran una opinión sobre el tema discutido oralmente, explicitaran razones de su punto de vista e indicaran si la conversación previa había influido en sus opiniones.

Diseño de una secuencia adecuada para el desarrollo de la competencia argumentativa de los niños

Nuestra presunción en esta etapa era que en las producciones orales y escritas de los niños se presentarían tesis explícitas y al menos uno o dos argumentos para sostenerlas, los resultados se exponen en el siguiente apartado. A partir de esos resultados se diseñó la secuencia didáctica para perfeccionar la competencia argumentativa de los niños, que será explicada en la sección 6.

Análisis de clases y primeros resultados

Los primeros resultados nos han mostrado que los niños tienen la posibilidad de participar con eficacia en interacciones verbales con

propósitos argumentativos. En la primera clase: implementación de cuestionario de intereses pudimos establecer que los niños están muy interesados en debatir en el aula temas que les atraen como las relaciones humanas en la familia, la amistad, el amor; se preocupan especialmente por la discriminación y la pobreza. Además manifiestan su necesidad de participar en discusiones sobre educación de niños y jóvenes y sobre los problemas comunitarios de su ciudad.

En cuanto a sus competencias lingüístico-comunicativas orales pueden:

- Respetar turnos de habla en una conversación polémica.
- Escuchar atentamente las intervenciones de otros.
- Participar activamente con intervenciones oportunas y pertinentes.
- Explicitar opiniones.
- Fundamentar sus opiniones con uno o dos argumentos.

Los niños con mayor frecuencia argumentan con los siguientes procedimientos: explicitan causas y consecuencias, adicionan ejemplos, establecen condiciones como en las siguientes intervenciones:

- *Agustina.- Bueno, hoy en día dependemos tanto de la tecnología que si un día no la tenemos no vamos a saber qué hacer y además la cultura es algo importante porque por ejemplo cada país tiene su propia cultura y si la perdemos ya no es lo mismo porque cada país se caracteriza por tener ciertas culturas. Agustina (E1, 6° B, o)¹⁶⁵*

¹⁶⁵ Esta abreviatura indica la escuela, en este caso *escuela 1*, y la división a la que asiste el sujeto, en este caso *6° B*, la *o* indica que se trata de discurso oral.

- “Francisco.- Yo elegí la salida de los adolescentes porque para mí los padres se tienen que hacer un poco más responsable de los hijos porque por ahí manejan borrachos y se matan o a veces las obligan a las chicas a tener relaciones sexuales cuando no quieren.” Francisco (E1, 6° B, o)

Los conectores utilizados mayoritariamente son los de adición, causales y de contradicción argumentativa, como en el siguiente caso:

- “Sol.- Yo sigo con Mendoza una ciudad maravillosa, **pero** quería decir un ejemplo porque recién no lo dije, nosotros somos la única provincia que tiene acequias **y** las desperdiciamos **porque** tiramos toda la mugre a las acequias, pero no sirve porque acá casi nunca llueve pero cuando llueve se tapa todo, las calles se llenan de agua y es horrible...” Sol (E1, 6° B)

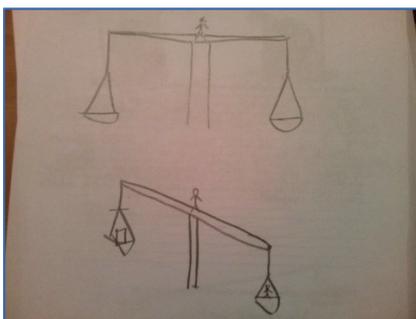
Por otra parte hemos observado que los sujetos poseen una interesante capacidad para situarse como Locutor en su discurso y asumir lo dicho desde la presencia explícita de marcas de primera persona del singular como destacamos en el siguiente ejemplo:

- “María Clara.- **Yo** no sé si esto es un buen ejemplo o no, **mi** primo es skater y le encanta andar en la patineta y lo **he escuchado** hablar en la casa de **mi** abuela cuando vamos y en los noticieros por ejemplo, es injusticia para ellos que no tengan un lugar propio aunque ellos tampoco tienen derecho de destruir parte de la ciudad como las plazas y todo lo demás eso, pero **yo pienso** que ellos también tienen sus derechos y bueno y eso...” María Clara (E1,0- 6° B)

Con respecto a la escritura, hemos podido observar que los niños manifiestan menos capacidad de explicitar con claridad sus opiniones y sus argumentos suelen ser menos consistentes que los argu-

mentos expuestos en forma oral. Veamos algunos fragmentos de producciones:

- *El uso de la tecnología electrónica acerca personas cuando estas personas están alejadas. Pero también aleja personas cuando estas están cerca. La tecnología electrónica sirve como pesa en una balanza que mide lo cerca y lo lejo. Si una persona esta parada en “lejos” y yo estoy en la cima de la balanza y pongo el peso que seria la tecnología en el otro lado la persona se acercaría. Si esta situación ocurre al revez, la consecuencia sería que la persona (que antes estaba cerca) se alejara. Germán (E1, 6° B, e)¹⁶⁶*



(Acompañó el trabajo con un dibujo)

- *Me parece que la tecnología influye mucho en las relaciones humanas porque no deja que las personas se relacionen ni intercambien ideas. También la tecnología tiene sus punto a favor porque a ayudado a curar enfermedades y que el hombre evolucione. No, porque yo lo pensé por mi misma y yo lo viví. María Clara (E1, 6° B, e)*

¹⁶⁶ Escuela 1, sexto B, discurso escrito. Se ha mantenido, en los ejemplos, la escritura original de los niños con errores de coherencia, cohesión, ortografía, etc.

Por otra parte muchos niños que no participan en la conversación polémica por falta de oportunidad, timidez o inseguridad, en la escritura podían expresarse. Entre las consignas de escritura se les solicitaba a los niños que dijeran si las opiniones que sus compañeros habían formulado oralmente habían influido en su propia opinión. Muchos informaron que sí, como en el siguiente ejemplo, que admite haberse visto influido por lo que otros chicos opinaron:

- *Un poco si porque a mi respuesta le faltaba palabras y mis compañeros cuando hablan yo un poco agrego a mi respuesta lo que dicen mis compañeros.* Francisco (E1, 6° B, e)

Diseño de la secuencia didáctica

La necesidad de implementar una secuencia didáctica para enseñar a argumentar en la escuela primaria ya ha sido señalada por varios autores (Cotteron, 1995). Con ese propósito se diseñó nuestra secuencia que tuvo como punto de partida los siguientes lineamientos:

- Ponderación de conocimientos previos e intereses manifestados por los niños.
- Selección adecuada de discursos orales y escritos que serían analizados con los alumnos. Se sometieron a discusión un conjunto amplio de discursos orales y escritos: notas de opinión, entrevistas, cartas de lectores, entre otros y audiovisuales: publicidades, entrevistas, entre otros.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Las discusiones para seleccionar discursos orales y escritos adecuados fueron un importante motivo de discusión en el equipo de investigación ya que debieron consensuarse criterios explícitos teniendo en cuenta la edad de los alumnos, su competencia lingüístico-comunicativa, sus inte-

- Secuenciación de contenidos y actividades relacionadas con los discursos orales y escritos y los procesos de comprensión (escucha atenta y lectura de textos) y producción (participación en interacciones verbales polémicas y escritura de textos).

Primera fase: Pretest¹⁶⁸

Segunda fase: observamos, escuchamos y realizamos las primeras producciones orales

- 1 *Comprensión oral:* se trabajará la escucha a partir de la observación y escucha atenta de un **Debate en la Legislatura Provincial**.
 - Se realizarán las siguientes preguntas para la comprensión oral y síntesis de lo observado en la visita.
 - Responder preguntas sobre la experiencia de la visita
 - **Dramatización**
 - Les damos unos minutos para que organicen una dramatización sobre la discusión en torno a una ley referida al control estricto del uso de celulares por parte de los menores.

Tercera fase: observamos, interactuamos y leemos comprensivamente antes de escribir

(Mediación pedagógica para focalizar el reconocimiento de marcas lingüísticas la tesis- argumento -conclusión)

- *Comprensión oral:* observación y análisis de **dos publicidades breves**.

reses, etc.

¹⁶⁸ En la sección 4 hemos desarrollado esta fase y los primeros resultados obtenidos.

- *Comprensión de lo escrito.* Lectura comprensiva del texto: *Las tecnologías han transformado profundamente las relaciones interpersonales* de [Marta Millán](#)

Luego de la lectura comprensiva se trabaja oralmente con la mediación del docente, poniendo a los niños en el lugar del escritor para descubrir su intencionalidad, cuál es su tesis, con qué argumentos la defienden, su conclusión, si realiza operaciones discursivas de distinto tipo: causales, concesivas, consecutivas, si emplea otros procedimientos (interrogaciones retóricas, citas de autoridad, etc.

Cuarta fase: “Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos”

Dado que el propósito de esta fase es acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, caracterización y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de distintos textos argumentativos, la fase ha sido organizada en diversos talleres. Cada uno de los talleres está conformado por actividades mediante las cuales, en forma gradual, se logra el objetivo del mismo.

Taller 1: Identificación de tesis y argumentos sobre un mismo tema. Se emplean en este taller videos y textos breves, en los que los niños identifican tesis, argumentos y contraargumentos (Actividad 1). Luego, como Actividad 2 se les da la siguiente consigna:

- ✓ A partir de cada una de las siguientes temáticas formular en una frase completa y coherente una tesis, es decir un punto de vista personal, una idea que revele una opinión clara y contundente.

- la televisión actual
- la amistad
- los medios de comunicación y los adolescentes
- la influencia de la tecnología en la vida diaria

Taller 2: Clasificación de estrategias lingüísticas

Actividad N° 1: grupal, oral y escrita

 Lean las siguientes opiniones de tres expertos en redes sociales se han seleccionado tares textos breves) :

 Identifiquen qué marcas y/o estrategias lingüísticas utiliza para defender su opinión o para oponerse a la opinión del otro. Luego completen la siguiente tabla:

Tabla 2: identificación de estrategias lingüísticas en textos argumentativos

Texto 1	Texto 2	Texto 3
Presencia de locutor y alocutario		
Explicitación de la tesis		
Presencia de argumentos		
Uso de conectores argumentativos		
Clase de argumento: Ejemplificación, cita de autoridad, pregunta retórica etc.		
Otros		

Quinta fase: “Hablamos para producir” y “Escribimos juntos”

Se les explica a los estudiantes que juntos van a producir un texto argumentativo. Pero que, al igual que hizo la autora del texto que han leído, primero hay que pensar para quién van a escribir (elegir

una audiencia concreta: lectores de la revista mural, o de la revista escolar, lectores de un medio al que se enviará para ser publicado – diarios locales, revistas para chicos, páginas de diarios digitales).

Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más textos para ver de qué tratan, sobre qué temas opinan, qué opiniones sostienen, cómo las defienden, etc.

Con el propósito de enseñar a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede ir haciendo, a medida que conversan, un esquema, listado, borrador, etc. que luego será utilizado en el momento de escribir. También se puede recordar cómo empezó el texto el autor, cómo lo terminó, qué recursos empleó, etc.

Escribimos juntos

El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, introduce conectores, organizadores, etc. en interacción con los niños.

Sexta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”

El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial ya que después de la producción de distintos textos se

les pedirá a los alumnos que vayan “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

Séptima fase: “Trabajamos con un compañero (producción en diadas)”

Se les pedirá a los alumnos que trabajen en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo.

Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (si es posible grabarlos) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

Octava fase: Postest “Trabajamos solos” (Producción individual del tipo de texto elegido)

Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente le pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. Esta producción la denominamos en nuestra investigación postest. Posteriormente se les pide a los niños que confronten este texto con el escrito en el pretest y que, ayudados por su guía, lo evalúen y reelaboren. Esta actividad tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos.

Conclusión

Dado que predominan en los primeros discursos orales y escritos producidos por los niños breves secuencias argumentativas con una opinión manifiesta y uno o dos argumentos interrelacionados,

consideramos que en general los alumnos de sexto año de las escuelas estudiadas poseen competencias que les permiten expresar su punto de vista y justificarlo con razones fundadas. Sin embargo hemos observado que esas competencias no son homogéneas y deben ser perfeccionadas a partir de un trabajo sistemático que las amplíe y que desarrolle la capacidad de los niños para argumentar. Los resultados obtenidos nos permiten evaluar parcialmente el avance del proyecto pero será luego de la implementación completa de la secuencia que hemos diseñado, cuando se podrá afirmar de qué modo las actividades propuestas han perfeccionado la competencia argumentativa de los sujetos estudiados.

Se espera que, a partir del avance del proyecto *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria*, se realicen aportes empíricos significativos para propiciar la inclusión de los géneros argumentativos en la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana. (2002). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En Martínez, María Cristina (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (pp 49-78). Colombia: Universidad del Valle.
- Bassols, Margarida, y Torrent, Anna, (1997) *Modelos textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Brassart, Dominique (1990) Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail, En *Recherches*, N° 13, 21-59.
- Calsamiglia Helena y Tusón, Amparo (2001) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- Coll, César y Onrubia, Javier (2001) Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos. En *Investigación en el aula*, 45, 21-32.
- Cotteron, Jany (2003) *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?*
- Documento Curricular Provincial. Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica (1998) Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- Dolz, Joaquín y Pasquier, Auguste (1996). *Argumentar para convencer*. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Golder, Caroline y Coirier, Pierre (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*.vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.
- Nuñez Lagos, Paulina (1999). El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases. *Revista Lingüística en el aula* 3, (3): 41-58.
- Perelman, Flora (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. En *Lectura y Vida*, 22 (2), 32-45.
- Peronard, Marianne (1992). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*. México: Univesidad Nacional autónoma de México.
- Rogoff Barbara y Lave, Jean (1984) *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rubio, Mariela y Arias, Valeria (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Revista Lectura y Vida*, 4:34-41.
- Sánchez, Iraidá y Alvarez, Nathalie (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En Martínez, María Cristina (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* 3. 89-104. Colombia: Universidad del Valle.
- Vigotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- _____ (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua

Ivanna Centanino, ivannacentanino@gmail.com

Anna Rosselli, rossellianna@gmail.com

Andrea Savio, asavio29@gmail.com

Consejo de Formación en Educación - Consejo de Educación Secundaria
Montevideo, Uruguay

Resumen

Si bien no suele defenderse desde el plano teórico una separación entre la enseñanza de la gramática y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, esta separación se verifica en la profusa literatura acerca de los problemas de la enseñanza de la lengua, y en la preocupación de la Didáctica de la Lengua por poner la enseñanza de la gramática al servicio del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También los materiales didácticos que se publican ponen en evidencia esa separación porque, en general, no resuelven la muy ansiada articulación entre contenidos conceptuales y contenidos praxeológicos.

Por otra parte, en Uruguay, los programas de Idioma Español fundamentan que la enseñanza de la lengua debe orientarse al desarrollo de la comprensión y producción de textos. Pero los contenidos a enseñar, indicados en esos programas, solo prescriben temas gramaticales.

El propósito de esta comunicación es presentar un ejemplo en que se enseña sobre los textos y sobre el lenguaje, integrando en el

análisis, la **situacionalidad de los discursos**, su inscripción en un **género discursivo** y su **textura lingüística**.

Un enfoque discursivo tiene como preocupación ubicar las prácticas discursivas en el eje de la enseñanza de la lengua, es decir, en situarse en las prácticas enunciativas de las que participamos, ya sea como lectores o como escritores.

Ofrecemos aquí el ejemplo de una secuencia didáctica cuyo eje es la escritura, y en la cual la enseñanza de contenidos gramaticales enriquece la interpretación y la escritura de los textos. Mostraremos qué lugar damos a la escritura y a la lectura, qué lugar a la enseñanza de la gramática, cómo creemos que se favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística y qué papel creemos que tiene en el *actuar con el lenguaje*.

Palabras claves: secuencia didáctica lengua enfoque discursivo

Introducción

Este trabajo se inscribe en el campo de la Didáctica de la Lengua.

El enfoque que vamos a ejemplificar con una secuencia didáctica, elaborada y desarrollada en clase, surgió de un largo proceso de reflexión sobre la práctica docente y sobre la perspectiva didáctica de los conceptos clave de la gramática y de las teorías del lenguaje. Pudimos presentar este enfoque en una serie de manuales para los estudiantes que llamamos *Mundo de palabras*. Esta secuencia fue propuesta a los estudiantes de tercer año de Ciclo Básico en “Otro Mundo de Palabras” .¹⁶⁹

¹⁶⁹ Centanino, I., Rosselli, A., Savio, A,(2010), *Otro mundo de palabras*. Montevideo, Fin de Siglo,

Un enfoque discursivo tiene como preocupación ubicar la enseñanza de la lengua en el eje de las prácticas discursivas.

Nos proponemos enseñar sobre los textos y sobre el lenguaje, integrando en el análisis, la **situacionalidad de los discursos**, su inscripción en un **género discursivo** y su **textura lingüística**.

Si bien no suele defenderse desde el plano teórico una separación entre la enseñanza de la gramática y el desarrollo de las habilidades lingüísticas para comprender y elaborar textos, esta separación se verifica en la profusa literatura acerca de los problemas de la enseñanza de la lengua, y en la preocupación de la Didáctica de la Lengua por poner la enseñanza de la gramática al servicio del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También los materiales didácticos que se publican ponen en evidencia esa separación porque, en general, no resuelven la muy ansiada articulación entre contenidos conceptuales y contenidos praxeológicos.

Por otra parte, en Uruguay, los programas de Idioma Español fundamentan que la enseñanza de la lengua debe orientarse al desarrollo de la comprensión y producción de textos. Un lema que se repite en la tradición de los programas es “Idioma antes que gramática”. Pero los contenidos prescriptos en las unidades de esos programas ponen el énfasis en temas gramaticales, que aparecen en un primer plano. Solo un docente crítico y con autonomía intelectual, tras una intensa elaboración didáctica, puede construir un curso cuyo sentido sean los objetivos proclamados en la fundamentación de estos programas.

En este artículo ofrecemos un ejemplo de secuencia didáctica cuyo eje es la escritura, y en la cual los contenidos gramaticales se abordan de manera tal que enriquecen la interpretación y la escritura de los textos.

Mostraremos qué lugar les damos a la escritura y a la lectura, qué lugar a la enseñanza de la gramática, cómo creemos que se favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística y qué papel creemos que tiene en el *actuar con el lenguaje*. Por último, mostraremos algunos ejemplos de trabajos escritos por alumnos, de modo de ejemplificar el “efecto formativo” de la secuencia de enseñanza.

La siguiente pregunta orienta este trabajo: ¿De qué manera los contenidos gramaticales de los programas pueden convertirse para los alumnos en herramientas para leer y para escribir mejor? La práctica del docente requiere correrse permanentemente de la lógica de la enseñanza y de la disciplina (qué tengo que dar, en qué orden) a la lógica del aprendizaje (qué sentido tiene para el alumno, qué prácticas de lenguaje va a poder realizar o mejorar a partir de lo que le enseñamos).

Responder estas preguntas implica cambiar de perspectiva con respecto a la que tradicionalmente se ha enfocado la enseñanza de la lengua en nuestro país. En una perspectiva discursiva, el foco de la enseñanza no está en describir las oraciones o los textos, sino en situarse en las prácticas enunciativas de las que participamos, ya sea como lectores o como escritores, y enseñar lengua desde ese lugar.

Estructura de esta secuencia didáctica

La práctica discursiva, eje de esta secuencia, es *contar historias de ficción o crearlas*. (En el anexo aparecen los textos sobre los que se trabaja.)

La secuencia comienza con la propuesta de una escritura a la que llamamos *provisoria*, que consiste en la descripción de una feria desde la mirada de un extranjero que se sorprende ante lo que ve. Se indicó que debían aparecer imágenes sensoriales de diverso tipo. La

descripción tenía que reflejar el estado emocional del descriptor. A esta escritura se volverá más adelante. Precede esta escritura una conversación guiada por el docente, en que se estimula a los alumnos a recuperar sus experiencias con respecto a “ir a la feria”, y se los invita a imaginar lo particular de estos eventos barriales, procurando que imaginen el efecto que este lugar puede tener sobre un extranjero o alguien que carece de esta experiencia.

A continuación, se lee un fragmento de “El corazón de piedra verde” de Salvador de Madariaga, en el que se relata la experiencia de Hernán Cortés joven, en la villa de Torremala, antes de embarcarse hacia América. La interpretación del texto se realizó a la luz de los siguientes contenidos, que fuimos enseñando a medida que la interpretación se realizaba:

- La novela histórica como género.
- La función de la descripción en la narración.
- La focalización del descriptor según sus desplazamientos por la feria: el efecto de duración a través de los gerundios y de recursos léxicos y morfológicos.
- La detención sobre los objetos en la descripción: el sintagma nominal extenso; el uso del artículo definido y del indefinido.
- Las formas de tratamiento.

Una vez abordada la lectura de este texto literario, se vuelve a la escritura provisoria con una consigna de revisión. Deben verificar si aparecen o si deben incluir expresiones que marquen los desplazamientos del descriptor y sintagmas nominales expandidos que expresen la focalización sobre los objetos.

Por último, se presenta el proyecto final de escritura: la narración de un motín organizado por uno de los personajes del texto de

Madariaga, a bordo del barco en el que Cortés viaja a América. El texto se inscribe en el género narraciones de invención, de carácter literario-histórico.

Este trabajo de escritura les exige a los alumnos realizar otras lecturas para obtener información acerca de las causas posibles de los motines, el contexto histórico de Cortés, las armas y las embarcaciones de la época.

Como modelo de narración de un motín, para acercarse a la situación de los amotinados y para observar los diálogos que se suscitan, se lee “Los amotinados del Bounty”, de Julio Verne.

Además, se analizan artículos de enciclopedia y se aborda la especificidad del léxico naviero.

Con respecto a los contenidos gramaticales y discursivos, se enseñan: la función del discurso directo, la expresión de la autoridad en los actos de habla de *ordenar* y *amenazar*, la caracterización psicológica de los personajes.

En esta instancia, los estudiantes vuelven a sus textos para hacer uso de los recursos gramaticales y discursivos aprendidos e incorporarlos en esta escritura de ficción, para crear así un determinado efecto.

La intención didáctica de enseñar a incorporar la gramática como recurso de la escritura orienta toda la secuencia y nos permite pensar qué conceptos gramaticales y lingüísticos pueden contribuir a que los alumnos escriban mejor este texto particular. Para eso identificamos rasgos de estilo relevantes en el fragmento de la novela que elegimos. Cuando decimos *rasgos de estilo*, nos referimos a particularidades morfológicas, sintácticas, léxicas y discursivas que contribuyen a crear el sentido en el texto. Estos rasgos se abordan en la propia instancia de interpretación del texto y no como una instancia posterior.

Análisis de la secuencia didáctica

Empezaremos por hacer referencia al concepto de *consigna de escritura*, dado que es un término de la Didáctica de Lengua. Una consigna de escritura no se reduce a una instrucción oral o escrita, sino que, al decir de Dora Riestra (2008), la consigna es mediadora entre el pensamiento del docente y el del alumno, es decir, entre lo que el docente espera y lo que el alumno se representa de la tarea que se le pide. Las consignas de escritura deben permitir el despliegue de un pensamiento en el alumno, que lo conduzca a desarrollar sus ideas, las cuales plasma en un género de texto particular.

En este caso la consigna, que apunta a una escritura creativa, requiere de un espacio de conversación en la clase, que promueva o permita a los estudiantes desplegar su imaginación y recurrir a sus experiencias como lectores o como espectadores de películas. Esto es lo que se corresponde, en el modelo cognitivo de escritura, con la *generación de las ideas*, momento al que preferimos no llamar “planificación de la escritura” porque este término induce a pensar erróneamente que un texto nace a partir de un plan escrito del mismo.

En esta secuencia didáctica proponemos dos escrituras: la descripción de una feria y la narración de un motín. En este caso los estudiantes tienen que inventar una historia a partir de otras. Ellos deben saber que la primera versión es provisoria, y que volverán sobre ella. Esta escritura se convierte así en un material de trabajo.

Primera parte de la secuencia

Luego de escribir sobre la feria, los estudiantes leen el texto de Mardariaga, fragmento de una novela histórica ambientado en un mer-

cado famoso en su época. Esta lectura les permite acercarse a una temática, a un lenguaje, a un clima, a un estilo. Es la descripción de un mercado bullicioso y cosmopolita.

El efecto de lectura que pretendemos “desmontar” es el que logra el escritor cuando describe la feria desde el punto de vista de un descriptor en desplazamiento y desde una mirada extranjera. Como Torremala no es un lugar cualquiera, lo que selecciona el descriptor está en función de dar una imagen cosmopolita: es un espacio de reunión de diferentes regiones. Movimiento, diversidad, importante actividad comercial y ruido caracterizan el mercado. El orden en que se describe está determinado por los movimientos del personaje que se pasea por el mercado. El efecto que esto produce es la sensación de que el lector va acompañando el recorrido de Cortés.

¿Cómo se logra en el texto el efecto de duración en la descripción de la actividad del mercado?

Para analizar este efecto, recurrimos a la gramática como herramienta de análisis. Desmontar el efecto de lectura implica analizar qué palabras se utilizan, cómo se combinan, qué estructuras se repiten, etc.

Transcribimos solamente un breve un fragmento a modo de ejemplo:

Iban y venían buhoneros llevando sus mercancías sobre bandejas colgadas al cuello por medio de una correa y un aguador pasaba con un barril de agua fría a la espalda sirviendo a sus sedientos clientes con habilísimo movimiento del hombro que vertía en el vaso de estaño con geométrica exactitud un parabólico chorro de agua brillante y cristalina.

Desmontemos el efecto antes mencionado:

Los verbos conjugados en pretérito imperfecto “iban y venían” y “pasaba” se usan en este caso para señalar que esas acciones se repiten. Además, el significado de acción que se repite y que por lo tanto dura está expresado también por el significado de la locución verbal “iban y venían” que funciona como una unidad y hace referencia a un movimiento en direcciones opuestas.

Por otra parte, aparecen dos gerundios que indican la manera como realizaban la acción de ir y venir y la de pasar; presentan la acción en su desarrollo y como simultánea a las acciones expresadas en imperfecto.

Además, el efecto de duración aparece expresado morfológicamente en el sufijo *-ear* en el verbo “pisoteaban”. Transcribimos el fragmento:

...pisoteaban los pedruscos del suelo caballos andaluces, asnos de castilla y mulas del Pirineo.

¿Cómo se logra el efecto de detenimiento sobre los objetos?

Transcribimos otro breve fragmento:

Cortés iba y venía entre los puestos donde el paño negro y espeso de Toledo, Segovia y Sevilla, alternaba con la lana suave y pintada de alegres colores que venía de Granada, o con las mantas y alforjas de lana tejida en la región de Salamanca...

En la descripción del mercado, varios son los objetos que se nombran mediante sintagmas nominales extensos. En este ejem-

Eran las primeras horas de la mañana.
Ilegué caminando a un barrio no muy agradable. Un simple pueblo llamado Tachos Blancas con el objetivo de encontrar una feria libre allí. Vi una gran cantidad de vendedores allí. Y a muchos otros de pequeños y personas aprendiendo comidas caseras. Me di cuenta que había llegado. Comencé a recorrer esta enorme feria que parecía sin fin, me dirigí a la derecha hacia un puesto de frutas y verduras. No que me atraía la gran variedad de colores. Puestos, al norte hacia un puesto de quesos y presenté los diferentes tipos de quesos que tienen como el magro, semi-duro, colón, etc. Finalmente para terminar mi estudio en esta feria pase por un local en el que vendían artesanías locales, me atraía un pequeño callejón de madera que terminé comprando.

Segunda parte de la secuencia

La historia que deben escribir los estudiantes tiene como personajes a los tres del texto de Madariaga: Vicente, Calero y Cortés, ahora embarcados en su viaje hacia América y protagonistas de un motín.

Para entrar en el clima de la vida a bordo de una embarcación, y en las circunstancias de un motín, se lee “Los amotinados del Bounty”, de Julio Verne. En este momento se analizan las circunstancias en que se encuentra la embarcación, cómo empieza a desarrollarse el motín y las características de los personajes antagonistas.

Se enseña discurso directo y se analiza la manera en que se construye lingüísticamente la autoridad del personaje líder del motín. Para esto se identifican y caracterizan los actos de habla directivos y

los recursos para la apelación (el vocativo, el imperativo y el subjuntivo en órdenes negativas).

Transcribimos un ejemplo:

- Sobre todo no hagan ruido, mis amigos – dijo Fletcher Christian, el segundo de la Bounty. Bob, cargue su pistola, pero no tire sin mi orden. Churchill, tome su hacha y destruya la cerradura del camarote del capitán. Una última recomendación: ¡Lo necesito vivo!

Para escribir el relato del motín, es necesario tener información sobre la época, sobre Cortés y su viaje, sobre las armas y embarcaciones. También es necesario utilizar léxico naviero. Para esto se leen enciclopedias y textos de Historia.

Luego de obtenida la información, escriben la narración del motín, orientados por la consigna, y analizan en sus propios relatos, de modo interactivo, la verosimilitud de los hechos para respetar el carácter de relato histórico y del comportamiento de los personajes según sus características, antes analizadas en el texto de Madariaga. También analizan la recreación de la época y los recursos utilizados para expresar las órdenes y construir la relación de autoridad entre el líder del motín y sus seguidores.

A continuación transcribimos la consigna de escritura y un fragmento de uno de los relatos escritos por los alumnos:

Calero y Vicente Esquivel son dos personajes de la ciudad de Torremala. Calero es un personaje callejero, que vive de la limosna, y Vicente es un jovencito cuyo comportamiento le genera problemas con la justicia.

1. Imagina que durante el viaje a las Indias como paje de Cortés, Vicente organiza un motín. Por otra parte, Calero también viaja como polizonte.
2. Busca información sobre las características de la embarcación y las circunstancias del viaje.
3. Narra el motín. Deben participar, de distintas maneras, ambos personajes según sus características. Utiliza la información que buscaste para crear una ambiente verosímil.
4. Introduce un diálogo entre calero y Cortés en el que por ejemplo, le explique lo que provocó Esquivel y se disculpe por haberse introducido como polizonte. Los personajes podrán usar el voseo en segunda persona plural para referirse uno al otro.

Alan 303

Diman

Hace varios días que la Marilla no había conocido una tranquilidad como aquella mañana de verano.

La Marilla, un barco de madera, tres mástiles y cuarenta tripulantes iba derivando por el Atlántico, tratando de llegar a las Américas, después de gloria y de felicidad.

Pero esta serenidad iba a acabar por la legítima intención de un grupo de marineros reunidos en la Popa del velero.

"¡Pst, cabron!! Si nos escuchan estamos muertos" murmuró desesperadamente Vicente, el paje de Cortés.

La tropa sospechosa, ~~se desplazó rápidamente~~ ^{con Vicente en punta y} armada con ^{cor} cuchillos y palos se desplazó hacia el timón, donde el capitán ensimismado estaba dirigiendo la nave.

"¡Ahora compañeros, rápido!" gritó el paje y todas las marineros se tiraron arriba de Cortés.

El lugar de la gramática durante toda la secuencia

La gramática está presente en la interpretación de los textos llevados a la clase. Pero también y fundamentalmente durante el proceso de escritura, en instancias de *experimentación con el lenguaje*.

Los alumnos dan una mirada discursiva y gramatical a sus propios textos, según lo que se ha enseñado. Incorporan como recursos expresivos formas de decir que implican un análisis gramatical, como por ejemplo, los gerundios para expresar duración y simultaneidad de las acciones; expanden sintagmas nominales para ofrecer detalles de la descripción y de esta manera provocar un efecto de detenimiento sobre lo descripto; utilizan un léxico preciso y especializado en el relato del motín.

Adoptar un enfoque como el que estamos presentando, y admirarnos de los efectos que verificamos en las escrituras de los alumnos nos fortalece en el convencimiento de que la enseñanza de la gramática no puede reducirse al análisis sintáctico de las oraciones de otros, ni tampoco a la mera indicación en una consigna de lo que los alumnos deben incorporar, como si tratase de una prescripción ineficaz, al estilo “cuida la coherencia” o “cuida el uso de los tiempos verbales”. La gramática entra en el proceso de enseñanza en esta instancia de la clase en la que se interrumpe la escritura individual para experimentar colectivamente con el lenguaje. Por ejemplo, “¿cómo lo dirías de otra manera?”, “¿cómo lo dirías para que sonara más suave o más fuerte, o para sugerirlo y no decirlo directamente?” Es una oportunidad para comparar las diferentes realizaciones de los alumnos, para “conversar” con los escritores y aprender de ellos. Es decir que la clase se transforma en una especie

de taller de experimentación con el lenguaje, con momentos de interacción colectiva, entre todos los alumnos y el docente, o entre pares en un trabajo en grupos.

El concepto de taller merece ser profundizado. No se trata de un espacio separado de la enseñanza de los contenidos conceptuales, sino de una manera de trabajar, que favorece que los alumnos se apropien de maneras de decir, las analicen, y experimenten los efectos de sentido que logran.

El análisis gramatical que realizamos cuando comparamos las distintas versiones de los estudiantes cumple con la función de justificar las diferencias de sentido.

Estas escrituras experimentales son los verdaderos borradores del texto. Es decir que el borrador se convierte así, no en la primera versión desprolija y tal vez incompleta del texto, sino en el lugar donde se experimenta con el lenguaje para que los conocimientos gramaticales cobren sentido y se transformen en recursos para escribir.

El borrador es una escritura para sí, no es una escritura con fines comunicativos ni para ser supervisada. Es una herramienta del taller de escritura, el lugar de la experimentación con el lenguaje. Podría ser una hoja que queda al lado del texto. Cuando se colectiviza esta experimentación aparecen los conceptos gramaticales.

Nuestra propuesta es que el borrador o escritura provisoria tenga como propósito fundamental el de enseñar gramática. Se trata entonces de enseñar la gramática como *recursos* que la lengua ofrece y que la actividad de lenguaje actualiza creativamente para construir sentido.

Conclusiones

Para terminar, concluimos que un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua implica:

- Ubicarse el docente y orientar la ubicación del alumno en las prácticas discursivas, es decir, concebir *la situación de comunicación* como perteneciente al texto y no como un marco exterior. Se trata de que el alumno se instale asumiendo las condicionantes situacionales del texto que se va a escribir o que interprete sus huellas en el texto que se lee. Esta situación o contexto del discurso incluye, en términos de Charadeau (2004) el objetivo del texto, la identidad de los participantes de esa situación (es decir el lugar social desde el que hablan), las condiciones materiales de la comunicación (oral o escrita). Decir que se enseña desde el discurso como práctica con el lenguaje significa también que se conciben los textos como dialógicos, en términos de Bajtin (2002), porque esa práctica del lenguaje es social e histórica, es decir que ese texto es parte de una tradición, dialoga con los textos que le preceden y resonará en otros.
- Focalizar el análisis en las particularidades del texto empírico concreto, ubicándolo en un género discursivo inserto en una práctica social, y leyéndolo desde sus particularidades lingüísticas y gramaticales, que es la forma de colocar el sentido en el centro de la actividad lingüística. ¿Cuál es el sentido didáctico de trabajar con textos (naturalmente únicos e irrepetibles) en la clase de lengua si el análisis se reduce, como constatamos en la enseñanza en nuestro país, a lo

que estos tienen en común con todos los de su tipo? Si trabajamos con géneros discursivos más estandarizados (por ejemplo con noticias policiales, con textos de estudio de cada disciplina, con artículos de enciclopedia, con artículos de divulgación científica) se vuelve más pertinente trabajar los rasgos del género, es decir lo que tienen en común con los otros de su misma clase; pero si lo hacemos con textos nada estandarizados, en cuyo extremo están los literarios, en particular la poesía, las particularidades del texto concreto, empírico, son lo más relevante en la creación del sentido del mismo.

Volviendo a nuestra secuencia, el objetivo comunicativo del texto que escriben los alumnos es contar una historia para provocar un efecto. El lugar social desde el que escriben es el de creador de historias. En términos didácticos, enseñar a escribir historias es asignarle al alumno un lugar social de creador, en este caso, de prosa de ficción, y hacerlo entrar en ese juego con el grupo que lo va a leer.

Como dice Ricoeur (1976), la escritura implica una universalización de la audiencia, y los efectos de la escritura pueden ser expresados en términos de una paradoja: como el discurso está unido a un soporte material se vuelve más espiritual en el sentido de que se libera de la estrechez de la situación cara a cara. En nuestro ejemplo esta liberación forma parte de la situación en sí, porque si bien en una primera instancia podríamos decir que los destinatarios son los propios compañeros, además del profesor, la escritura de ficción como actividad creativa no tiene las mismas restricciones situacionales que otros discursos.

Un enfoque discursivo de la enseñanza de la lengua implica, además:

- Enseñar gramática como recursos semióticos, es decir, como recursos para crear y comunicar sentido. Favorecemos esta apropiación a partir de la experimentación y reflexión sobre el lenguaje.
- Enseñar lengua en secuencias didácticas orientadas hacia la escritura, que corran al alumno del lugar de analista de los textos de otros hacia un papel que le permita valorar la función epistémica y la función creativa de la escritura.

En conclusión, decimos que esta propuesta didáctica se inscribe en un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua porque la perspectiva desde la que se enseña es la de la práctica con el lenguaje en un doble sentido: por un lado, en el hacer con el lenguaje como práctica social y cultural que se plasma en distintos géneros discursivos; por otro lado, en el hacer del alumno, que experimenta con el lenguaje y reflexiona sobre el mismo, y al que el docente impulsa a expresarse con una voz propia.

Bibliografía

- Bajtin, M. (2002), *Estética de la creación verbal*, Bs. As., Siglo XXI.
- Charadeau, P. (2004), *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*, Valparaíso, Revista Signos N°56.
- Ricoeur, P. (1976), *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Texas, Christian University Press.
- RAE y AsALE, (2009) *Nueva Gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid
- Riestra, D. (2008), *Las consignas de enseñanza de la lengua*, Bs. As., Muiño y Dávila.

Anexo

(...) Cortés salió del castillo después de comer a dar un paseo para ver qué clase de villa era Torremala. Ocurrió que era día de mercado y siguiendo a la gente se encontró en la plaza mayor de la antigua judería, adonde había emigrado el mercado después de la expulsión de los judíos. Era una plaza cuadrada, con soportales, pero en días de mercado como aquél, el bullicio y la actividad mercantiles invadían la parte central descubierta, bajo la protección temporal de unos soldados. Cortés iba y venía entre los puestos donde el paño negro y espeso de Toledo, Segovia y Sevilla, alternaba con la lana suave y pintada de alegres colores que venía de Granada, o con las mantas y alforjas de lana tejida en la región de Salamanca; aquí un moro cordobés vendía jubones de cuero y zapatos finos; allí un castellano de Talavera había dispuesto en hilera sobre el suelo las piezas azules y amarillas de la loza de su país, de donde el sol hacía saltar vivos destellos. Más vivos todavía los arrancaba el sol de los puestos de los caldereros, del cálido cobre de sartenes y cazuelas y del frío acero de cuchillos y asadores. Comestibles de toda suerte, sobre todo carnes y quesos, abundaban por doquier. Y en un rincón animado que atrajo inmediatamente la vista y la voluntad del joven aventurero, pisoteaban los pedruscos del suelo caballos andaluces, asnos de Castilla y mulas del Pirineo. Iban y venían buhoneros llevando sus mercaderías sobre bandejas colgadas al cuello por medio de una correa, y un aguador pasaba con un barril de agua fría a la espalda, sirviendo a sus sedientos clientes con habilísimo movimiento del hombro que vertía en el vaso de estaño con geométrica exactitud un parabólico chorro de agua brillante y cristalina. Cortés se paró a contemplarlo, recordando otros artistas por el estilo que había visto en las ciudades an-

daluzas, y se divertía como un muchacho no solo al verlo, sino al contemplar el círculo de mozuelos y arrapiezos que rodeaban al artista. - ¡Ahí viene Calero! – gritó uno de ellos, pequeño, oscurillo de tez, y todos salieron corriendo tras él.

“Ese debe ser el caudillo” – pensó Cortés, y siguió yendo y viniendo, observando, aprendiendo, sonriendo de cosas y gentes. (...)

De: Salvador de Madariaga (2007), “El corazón de piedra verde”,
Bs. As., Sudamericana

O ensinanteaprendente aprendendo a ensinar: as representações dos alunos do curso de licenciatura em letras da ufpb sobre formação e identidade docente

Isabel Marinho da Costa

Isabel.marinho@ymail.com

Daniela Maria Segabinazi

dani.segabinazi@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB, Brasil.

Resumo

Ensinar e aprender são terminologias cujos significados ainda se mantêm indefinidos por professores e alunos na contemporaneidade. Invariavelmente, as perspectivas teórico-conceituais são, por eles, compreendidas, porém, difíceis de ser estabelecidas “como fazer” pedagógico. É consensual a ideia de que professor ensina e aluno aprende, estabelecendo um exercício constante e uma relação implícita de poder entre quem ensina e quem aprende e uma resistência do professor em se tornar um ensinante aprendente, aprendendo a ensinar. O ensinanteaprendente é aquele que reconhece e assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e não a neutralidade. É aquele que alarga as fronteiras do conhecimento e da prática pedagógica, que procura a partir da problemática educacional concreta e contextualizada oportunizar a construção de novos saberes, conhecimentos e de uma cidadania democrática, ativa e humana. Nessa direção, essa comunicação apresenta as representações dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura

em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sobre o ser e o fazer docente. Para tanto, foi aplicado um questionário e analisado os dados coletados na tentativa de compreender as dimensões e relações que os alunos fazem do ‘como fazer’, ‘para que fazer’ e por que fazer’ a prática pedagógica. Trata-se de pensar a formação e função docente no tocante a transposição didática, não mais centrada na dimensão técnica, instrumental, de especialistas em educação e de conteúdos, mas, centrada no contexto, na realidade concreta social, política e econômica vigente, tornando possível unir teoria e prática.

Palavras-chave: Ensinar. Aprender. Ensinante. Aprendizente. Prática pedagógica.

Introdução

O presente trabalho é resultado da investigação realizada com alunos de uma turma do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que pela obrigatoriedade do fluxograma curricular do curso cumpri a disciplina Avaliação da Aprendizagem, ofertada e ministrada pelos professores do Curso de Pedagogia. A temática central de que trata a investigação é a formação e identidade docente.

Essa temática permanece ao longo dos anos, sendo preocupante, desafiadora e instigante entre pesquisadores e estudiosos da educação e, ainda, nos dias atuais, de forma explícita no discurso de alunos que estão em processo de formação e atuação para a docência. Assim, a necessidade de torná-la objeto de investigação, estudo e análise.

O trabalho visa apresentar as representações dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB, sobre o ser e o fazer docente, tendo por base de análise o diagnóstico decorrente do questionário aplicado com os alunos (aprendentes) no primeiro dia de aula e de contato com o professor (ensinante). Busca ainda, oferecer subsídios para a compreensão das resistências e dificuldades dos ensinantes e aprendentes aprenderem a se tornar ensinante-aprendente que está em constante processo de aprendizagem ao ensinar. Como também contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada desses.

A multidimensionalidade do processo ensino e aprendizagem é o conceito utilizado para explicar e compreender as semelhanças e contradições da atividade (teórico-prática) do ser e fazer docente. Acredita-se que a transposição didática tem uma contribuição específica nesse trabalho pelo objeto de estudo que é o processo ensino e aprendizagem sistemático e intencional, que não se limita a dimensão de instrumentalização técnica e normativa, mas, que se dá numa dimensão humana e político-social. A dimensão humana diz respeito a humanização dos homens, ao processo de formação de atitudes necessárias para estabelecer relações intrapessoais e interpessoais que favoreçam a transformação das condições socialmente inadequadas. A dimensão político-social diz respeito a ação educacional que se dá num determinado contexto político-social que se traduz e se concretiza no cotidiano da prática educativa docente. Refletir, ampliar e colaborar com o debate e a busca de professores (ensinantes) e alunos (aprendentes) na compreensão e no exercício de uma práxis educacional transformadora e que auxilie na organização social é o desafio do momento e a pretensão do artigo.

1. O Ser e o fazer docente: constituindo saberes que resultam em práxis educativa.

A constituição epistemológica e práxis¹ de ensino e aprendizagem tem sido, ao longo dos últimos vinte anos, revisitada por professores, estudiosos e pesquisadores da educação. Os avanços das produções científicas, dos projetos didáticos, das obras didático-literárias, dos *e-books*, portais, das revistas especializadas, dos eventos, a exemplo, dos encontros, simpósios, jornadas, congressos que tratam de temáticas educacionais manifestam as inquietações e possibilidades da organização do ser e fazer docente de maneira significativa e eficaz, de modo, a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

1Práxis é a ação humana que funde a compreensão da realidade com a ação prática exercida sobre ela. Pode ser compreendida como sendo o processo de pensar e agir com a prática social existente e com a intenção de transformá-la. Mais que um processo, a práxis é um momento da prática social. Wachowics, Lilian Anna. (2009). Pedagogia mediadora. Petrópolis, Vozes.

Os sistemas, fundamentos, princípios e paradigmas epistemológicos e práticos convencionais não atendem as necessidades da escola contemporânea que percebe e reconhece as transformações sociais que reverberam na práxis educativa docente e na aprendizagem dos alunos. As transformações econômicas, políticas, culturais e educacionais alteram profundamente as formas de ser, pensar e agir das pessoas. A inteligência, a consciência, a memória, o conhecimento e os saberes não se limitam à simples aquisição de informações na mente dos alunos. A subjetividade e integralidade do su-

jeito são questões de um novo tempo para uma nova educação. Não se trata de um simples movimento, mas, de um novo tempo que evidencia a popularização da informação, a produção flexível, a quebra de paradigmas, de valores morais, da organização tradicional familiar, entre outros aspectos que interferem nos processos educativos e de qualificação humana e profissional.

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI registra a necessidade de (re)pensar os meios e finalidades educacionais e apresenta quatro pilares que contribuirão para a construção do conhecimento individual e coletivo. São eles:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Nessa direção, a formação inicial e continuada de professores é amplamente questionada e (re)significada; busca-se a unidade entre teoria e prática como premissa norteadora do ser e fazer docente. No entanto, ainda prevalece nos cursos de formação docente a fundamentação teórica como base norteadora e definidora dessa formação, sobretudo, por caracterizar-se como autônoma, independente, onipotente e dissociada da prática. Por outro lado, a prática se limita a ação. Assim, teoria e prática não apenas se distinguem, mas, também se desassocia, pois, cada uma delas têm sua especi-

ficidade e lógica própria. Como resultado, não são poucas às vezes que se vê mencionar frases como: “na prática a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra, a prática”.

No Brasil, algumas entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR, a Associação Nacional de Administração Educacional – ANPAE e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED, reconhecendo os inúmeros problemas que negativamente provocam a formação de professores, anualmente se reúnem para refletir, discutir, sugerir e definir ações que favoreçam a formação do ser e fazer docente. Para tanto, o *locus* de formação, a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a interação entre a universidade e as instituições de ensino formal e não formal, a qualificação profissional, as políticas para a formação de professores são aspectos centrais de uma pauta que constantemente se reconfigura.

Nessa perspectiva, as dimensões contextuais, político-ideológicas, psicopedagógicas, micro e macrossociais devem fazer parte dos conhecimentos e saberes adquiridos na formação docente para que a práxis educativa se efetive e o docente se reconheça como um sujeito, profissional, capaz de promover mudanças, de dominar conteúdos, de facilitar aprendizagens, interpretar, aplicar e reconstruir currículos, compreender a cultura e realidade local, elaborar projetos educativos, trabalhar colaborativamente, refletir criticamente sobre o seu papel, partilhar espaços e experiências de aprendizagens e ser ético. Essas competências são necessárias e importantes no desenvolvimento da formação docente.

2. A multidimensionalidade na formação docente.

Múltiplas são as possibilidades teórico conceptuais apresentadas nas produções acadêmicas, científicas e literárias sobre a formação docente. Autores como Kenneth Zeichner (1983), Sharon Feiman Nemser (1990), Pérez Gómez (1992), Joyce (1975), Imbérnon (2000), Mizukami (2002), entre outros, apresentam diferentes conceitos para designar a formação de professores. Os conceitos abordam os pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do professor, as teorias de ensino e aprendizagem, as atividades práticas de formação, a individualidade e autonomia pessoal e profissional da docência, entre outros aspectos que definem as ações pedagógicas que precisam ser desenvolvidas no processo de formação docente. No entanto, ainda são poucas as que ordenam esta área de conhecimento, investigação e prática. Em geral, a formação docente é entendida como preparação, treino, processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, dependendo do objeto ou do sujeito.

O conceito de formação costuma aparecer – já antes o referimos – na perspectiva da racionalidade técnica e racionalidade prática. A racionalidade técnica apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação na prática. Assim, o conhecimento adquirido pelo docente se limita a simples aquisição de saberes conteudistas que são transmitidos para o aluno (concepção tecnológica do trabalho). A racionalidade prática se baseia na concepção construtivista da realidade. Entende que o professor constrói seu conhecimento de forma processual. Portanto, a formação inicial é apenas um dos momentos do processo formativo.

Conceber a multidimensionalidade na formação docente é, sobretudo, reconhecer a existência das variadas e complexas dimensões educacionais e articulá-las de forma dinâmica e coerente com a realidade social, política, econômica e cultural.

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (PÉREZ GOMES, 1992, p. 100).

Fica claro que a racionalidade técnica e prática não representa solução para os problemas educacionais que são incertos, variáveis e complexos e não existe uma teoria científica única para utilizar na prática. A multidimensionalidade é, portanto, o fio condutor que produz sentido e significado a formação e ação docente. Garante a conexão entre a formação inicial e continuada de professores e as experiências práticas. Convém esclarecer que a multidimensionalidade não é um modelo para orientar o desenvolvimento de um programa curricular, contudo, a ampla visão e compreensão docente acerca da realidade educacional e de seus desafios e possibilidades para a mudança e melhoria qualitativa.

Na obra: “Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente, o autor José Carlos Libanêo (1998, p. 13-20) sinaliza um posicionamento sobre as novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo. São elas:

a) Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor, b) Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares, c) Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, d) Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as enfocadas nos conteúdos escolares críticoreflexiva, e) Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa, f) Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.), g) Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula, h) Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada, i) Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva, j) Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios. Essas atitudes corroboram a proposta da multidimensionalidade na formação docente, por considerar os aspectos globais presentes nas diferentes práticas sociais que resultam no âmbito escolar.

3. A transposição didática e suas implicações para a produção de saberes e para as práticas docentes.

A transposição didática é um termo que surge no âmbito dos debates acerca da ressignificação da didática que por muitos anos se constituiu como normativa, instrumental e neutra dos conteúdos. Concebida como o método universal de ensinar tudo a todos, a didática fundamentou suas bases teórico-metodológicas na perspectiva da instrução de conteúdos e nos métodos e técnicas de ensino. Porém, o compromisso com a transformação social e da educação despertou os educadores para a busca de uma didática contextualizada e socialmente comprometida (perspectiva histórico-social).

Os estudos teóricos sobre a transposição didática têm como referência Yves Chevallardem 1991, em seu livro *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado* mostra que o saber científico sofre um processo de transformação ao se tornar conhecimento ensinável no espaço escolar. Parte do seguinte pressuposto:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho”, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Isso significa dizer que o saber se modifica para fins de aprendizagem. E que o professor, enquanto mediador da aprendizagem deve saber transformar os conteúdos do saber em conteúdos de ensino; ou seja, em ações didático-pedagógicas que surgem das necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Perre-

noud (2002, p.25) define transposição didática como a essência do ensinar, ou seja, “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para ele, essa forma de compreender a produção de saberes para atividades e situações didáticas, surge como uma resposta às situações reais de sala de aula.

Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que as implicações da transposição didática para a produção de saberes e para as práticas docentes ocorrem na medida em que contribui para anular uma formação docente centrada na dimensão técnica, dirigida primordialmente para a organização e operacionalização do processo ensino-aprendizagem, tornando o profissional da educação um mero técnico ou um especialista em instrumentalidades. E, possibilita o desenvolvimento de capacidades relativas ao ser e fazer docente, na perspectiva da autonomia, da dimensão humana e de um saber contextualizado e não neutro. A compatibilização entre o sistema de ensino *Stricto sensue* seu entorno social denotam esses resultados. Como afirma Chevallard (op cit), o saber ensinado envelhece biologicamente e moralmente. É aproximado do senso comum e distanciado do saber científico (banalizado). No entanto, alguns conceitos do saber sábio são necessários no saber ensinado para manutenção do próprio sistema, dando-lhe novamente legitimidade.

Esta perspectiva indica para a necessidade do redimensionamento da formação docente que deve responder as necessidades reais da educação e da sociedade. Dareconfiguração do fazer pedagógico – o qual abarca “o que ensinar e como ensinar”, articulada ao “para quem” e “para que”. O sistema didático, formado pelo saber ensinado pelo pro-

fessor e pelo aluno, numa profunda relação entre os elementos internos e externos que o influenciam, denota que a noosfera conceito central para a compreensão da transposição didática é o lugar onde se processa a interação entre os saberes das instituições de produção científica, o entorno social e o sistema didático.

No entanto, as oposições sobre a teoria da transposição didática mostram que à seleção de saberes a ser ensinado pode dessincretizar, despersonalizar, programabilizar, difundir e referendar os saberes, de modo a desfavorecer à sua real construção. Os trabalhos, em particular de Martinand (1986, apud DEVELAY, 1992), detalham e justificam as problemáticas. Este artigo não tem a pretensão de explorar as críticas, e sim compreender a relação da transposição para os saberes e para as práticas docentes. Então, nessa teoria, os saberes docentes são significativos para os alunos no momento em que os docentes compreendem e usam os saberes de forma contextualizada e integrada aos interesses e a realidade dos alunos. Por outro lado, as produções que resultam dos saberes elaborados pelos alunos tornam a aprendizagem significativa para o professor, na medida em que as produções dos saberes ditos “comuns” são cientificamente legitimados e socialmente reconhecidos.

Como se vê, no que se refere a transposição didática, há muito a ser explorado. Contudo, o artigo se limita a sinalizar algumas implicações dessa transposição para a produção de saberes e para a prática docente.

4. As representações do ser e fazer docente e as implicações na prática pedagógica.

Ainda é constante a busca dos professores (ensinantes) e alunos (aprendentes) pela compreensão do desenvolvimento do ser e fazer docente. Indefinida a ideia de que no processo de formação docente e da prática pedagógica, professores (ensinantes) e alunos (aprendentes) são, necessariamente ensinantesaprendentes, pois, estão em constante processo de aprendizagem. Convém salientar, que o processo de aprendizagem na formação docente e na prática pedagógica não é conclusiva e não se limita a modalidades, técnicas, conteúdos e estruturas didáticas específicas.

Resultante das discussões desenvolvidas em sala de aula nos Cursos de Licenciaturas e de Formação para a docência, surge esse trabalho que visa apresentar as representações dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sobre o ser e o fazer docente. A escolha da temática, ocorreu, sobretudo, na aplicação de questionários para fins de diagnóstico, executada sempre no primeiro dia de aula e no primeiro contato com os alunos (aprendentes) e na identificação das respostas as perguntas feitas, de que ainda é confusa a ideia de ser professor e ser educador e do exercício prático da docência. A escolha dessa turma ocorreu pela ampliação do debate em sala de aula e pelas produções acadêmicas desenvolvidas na disciplina sobre o assunto.

Para fins de reflexão e ampliação do debate, o artigo apresenta e analisa os dados coletados no questionário aplicado com os alunos (aprendentes), concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da

UFPB. A análise toma como base duas questões específicas. São elas: “Você pretende exercer a docência. Se sim, por quê?”, “Ser professor é o mesmo que ser educador? Justifique sua resposta”. As respostas apontam as relações que os alunos fazem do ‘para que fazer’ e por que fazer’ a prática pedagógica.

Inicialmente, convém salientar que o Curso de Licenciatura em Letras da UFPB, se configura por habilitações em Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola. Dos 25 (vinte cinco) alunos que responderam o questionário, 10 (dez) cursam a habilitação em língua portuguesa, 07 (sete) em língua inglesa, e 08 (oito) em língua espanhola. Dentre esses, 14 (quatorze) alunos exercem à docência em instituições escolares, 09 (nove) não exercem à docência e 02 (dois) não mencionam nenhuma experiência em sala de aula.

No que se refere a pretensão para o exercício da docência, 18 (dezoito) alunos responderam que sim, 04 (quatro) não se posicionaram e 03 (três) indecisos. Quanto a justificativa dos que têm essa pretensão, as respostas registram a admiração, o prazer desejo de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas e com a transformação social, de compartilhar informações e desenvolver habilidades e à construção de novas conhecimentos e aprendizagens.

Quanto a questão: “Ser professor é o mesmo que ser educador”, 11 (onze) alunos responderam que sim, 12 (doze) responderam que não e 02 (dois) não responderam. Os que concordaram com a questão, salientaram que todo professor deve ensinar para a vida e não apenas transmitir informações, mediar conhecimentos e contribuir para humanização das pessoas. Os alunos que não concordaram que ser professor é o mesmo que ser educador justificaram que ao

professor compete ensinar conteúdos e aos pais educar. Enfatizaram que professor deve se preocupar apenas com os assuntos relativos ao conteúdo das disciplinas e não com os valores morais e as habilidades individuais.

Nas respostas as questões abordadas, é nítida a indicação de que prevalece à incompreensão do ser e fazer docente. Apesar dos alunos serem concluintes de um curso de licenciatura, o número de alunos que não desejam exercer a docência e não aceitam o fato de que o professor também é educador, é elevado. Denota problemáticas existentes na formação docente, sobretudo, no que se refere a profissionalização, - à ocupação de professor, ou de educador. Vê-se que as perspectivas são antagônicas.

Os que manifestam a pretensão de exercer a docência e entendem que ser professor e ser educador não se diferencia, enfatizam a dimensão humana, política e social como fundamentais para a prática pedagógica.

À luz desses elementos, é possível identificar lacunas e necessidades na formação do professor universitário, - responsável pela formação de futuros docentes, nesse caso, o estudante universitário - em processo de formação para exercer a docência. As lacunas na formação do professor universitário estão nas exigências para o exercício da docência em nível superior. O professor de ensino superior, nesse caso, os que exercem a prática docente nos cursos de licenciaturas da UFPB e formam docentes para atuar no Ensino Médio, precisam apenas ter a qualificação na Pós-graduação, prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado acadêmico. Isso significa dizer que as habilidades pedagógicas não têm sido devidamente consideradas ao longo da história desse nível de ensino.

Quanto à formação do estudante universitário, daqueles que estão sendo qualificados para exercer a docência, as lacunas estão nas variáveis relacionadas à aprendizagem, a motivação e ao desenvolvimento de habilidades para o exercício e a profissionalização docente.

A organização do curso de formação de professores também é outro elemento que deve ser considerado nas indefinições presentes nas respostas dos alunos sobre o ser e fazer docente. A carga horária destinada a disciplinas pedagógicas, à obrigatoriedade, o ano ou semestre em que é ministrada, a relação entre as disciplinas pedagógicas e específicas do curso, os recursos instrucionais, o estágio, entre outros aspectos.

O professor (ensinante) que se entende como aprendente abrirá espaços de reflexão para que possa realizar mudanças de posicionamentos que redundará em saberes e práticas pedagógicas adequadas, significativas e transformadoras. O ensinanteaprendente, compreende que aprende ao ensinar e ensina ao aprender e que esse constante movimento de aprendizagens legitima epistemologias e práticas educativas que atendem a realidade das instituições educativas escolares da atualidade.

Considerações finais

A dicotomia entre teóricos e práticos na educação ainda provoca inquietações, discórdias e discussões sobre o ser o fazer docente. Não poucas vezes, percebe-se divergências entre as vozes dos que pensam à docência e dos que a executam. Essa condição traz consequências negativas para a formação e para a prática docente. Pois, na maioria das vezes não reflete a real necessidade e condição da educação escolar e do exercício docente. As concepções sobre o en-

sino, a aprendizagem, as estratégias didático-pedagógicas, metodológicas e o planejamento revelam a constante necessidade e importância de (re)pensar à docência e de seu fazer prático na escola.

As vozes dos que estão fora e dentro da escola precisam se juntar e complementar para que as ideias progridam na maneira de pensar e atuar na docência. O aluno em formação para docência compreenderá e saberá relacionar as diferentes vozes, no momento em que tiver a oportunidade de encontrar nas bases teóricas e na experiência prática possibilidades de reflexão, estudo, análise e compreensão da realidade.

Enquanto instituição educativa e de formação para a docência, as Instituições de Ensino Superior, através dos cursos de licenciaturas, deve estabelecer políticas de formação docente que favoreça ao aluno, concludente de uma licenciatura, uma compreensão maior da dimensão do significado de ser e fazer docente. Acredita-se que a perspectiva teórico-metodológica da multidimensionalidade e a teoria da transposição na formação docente favorecem a concretização dessa compreensão.

Bibliografia

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (1999). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo, UNESP.
- CANDAU, Vera Maria (2008). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ, Vozes.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia (1998). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. São Paulo, Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil.
- GIL, Antonio Carlos (2009). **Didática do Ensino Superior**. São Paulo, Atlas.

- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (2002). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Paulo, EDUFSCar.
- PIMENTA, Selma Garrido (1997). **O Estágio na Formação de Professores:** unidade Teoria e Prática. São Paulo, Cortez.
- WACHOWICZ, Lílian Anna (2009). **Pedagogia mediadora.** Petrópolis, RJ, Vozes.
- SANTOS, Eliete Correia dos (2009). **O processo de transposição didática no jornal e na escola.** Recife, Bagaço.
- VERHAEGUE, Jean- Claude. (2010) **Praticara Epistemologia:** um manual de iniciação para professores e formadores. São Paulo, Loyola.

Mezcolanzas y artesanías: los cuadernillos para el alumno

Etchemaite, Fabiola
fabiolaetchemaite@gmail.com
Fac. de Ciencias de la Educación
U.N. del Comahue
Cipolletti, Río Negro

“La cualidad de todo proceso de hibridación es convertir lo diferente en igual, y lo igual en diferente, pero de una manera en que lo igual no es siempre lo mismo, y lo diferente tampoco es simplemente diferente”¹⁷⁰

Introducción

La presente ponencia constituye un recorte del informe final de investigación del proyecto “Ficción de ficciones. El canon literario en la escuela secundaria” de la U. N. del Comahue, dirigido por la Mg. María Dolores Duarte. El mismo tuvo como uno de sus objetivos caracterizar la literatura que circula en los primeros años de la escuela media en el Alto Valle, su selección y su tratamiento didáctico. En un principio, optamos por una metodología cualitativa, que incluyó como técnicas de obtención de la información entrevistas a docentes, grupos de discusión y análisis documental. Apenas avanzamos, nos dimos cuenta de que necesitaríamos algunas herramientas ajenas para saber qué textos, qué autores, qué géneros eran privilegia-

¹⁷⁰ Archetti, 1999 citado por García Canclini)

dos por la escuela; o sea, debimos recurrir a técnicas cuantitativas que no estaban previstas en nuestro diseño. Para definir el corpus literario fueron centrales los datos proporcionados por planificaciones y programas. Se obtuvieron allí 660 títulos que representan a 160 divisiones de 1º, 2º y 3º año de la secundaria de 38 instituciones públicas y privadas del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Datos que fueron procesados de manera multivariada. Muy interesante análisis, el cuantitativo. Difícil, eso sí.

Del mismo modo que en el andar investigativo fuimos reconsiderando nuestras decisiones preliminares, en medio del camino se nos presentaron otras cuestiones que no habíamos tenido en cuenta: los materiales de los alumnos: sus carpetas, sus libros, sus fotocopias, sus manuales. Y fundamentalmente se nos aparecieron ante los ojos, los cuadernillos. Sí, se nos aparecieron. En término metodológicos, sería más apropiado decir que descubrimos estos instrumentos y los construimos como objetos de estudio emanado directamente de la empiria, sin que fueran previstos al diseñar nuestras técnicas de recolección. Esto significa que no estuvimos tan descarriladas al operar cualitativamente pues una de las peculiaridades de esa lógica es precisamente que es la situación empírica quien encauza la teoría (previa y a construir).

A una de esas apariciones voy a referirme en este informe: el análisis de los cuadernillos para el alumno, uno de los soportes más comunes en nuestras escuelas.

Los cuadernillos para el alumno

Encontramos en casi todas las escuelas visitadas esta especie de manual ad hoc. Se trata de un conjunto anillado de fotocopias en la

que se facilita al estudiante la posibilidad de contar con todo el material necesario sin demasiado gasto. Además de la antología de textos literarios, suelen aparecer textos teóricos y actividades didácticas. Siguiendo la estructura de sus planificaciones, muchos docentes de escuelas medias arman este manual propio, en el que seleccionan conceptos, explicaciones y actividades de diferentes manuales de las editoriales más usadas y de textos teóricos no necesariamente pensados para la escuela media. A veces, se mezclan lengua y literatura; a veces, los textos literarios aparecen en el cuerpo del cuadernillo; a veces, quedan como aparecen en las partes de los manuales fotocopiados; a veces se adjunta una antología que, además de cumplir con las exigencias curriculares, recorre diferentes alternativas para los mismos contenidos.

En los ejemplos más rústicos de estos cuadernillos, encontramos ausencia de índice u otra forma de orden del material, recorte y pegue en diferentes direcciones, falta de citas bibliográficas y hasta de autores de los textos, agregados a mano, márgenes imposibles de reproducir, letra ínfima...etc... Muchos estudiantes han armado su propio índice o marcado en cada texto a qué unidad o tema corresponde ese texto sin contexto. Aparecen también otras marcas de los lectores: fechas de lectura, consignas, integrante del grupo al quien le “toca” leerlo y responder en nombre de todos,

Pero, en otros casos, más respetuosos de los lectores y los autores (literarios, teóricos, didácticos) los cuadernillos se constituyen en verdaderas artesanías de los docentes. En ellos, en general, hay poco material extraído de manuales y muchos de libros de autor y de antologías preparadas por editoriales. Se nota, en estos casos, que muchas fuentes, además de estar inscriptas en el texto, perte-

necen a libros del propio docente, a su canon personal. Esto connota cuatro aspectos importantes: por un lado, se trata de docentes lectores de literatura, que ponen en práctica criterios propios, que conocen y se preocupan por los receptores, que demuestran su autonomía como profesionales.

Entre estos extremos, el cuadernillo-pegote y el cuadernillo- artesanía, hay también ejemplos de estos artefactos pedagógicos que se han congelado, pasando de un docente a otro, de un año a otro, de escuela en escuela, de los que se desconoce su primer autor: un director de departamento, una docente retirada; otros que se han ido modificando pero que conservan el diseño original, que se recortan o amplían, cambios que se pueden seguir al verlos en la misma institución, de diferentes profesores o años de “edición”. En general pueden verse también en las marcas que los estudiantes han ido dejando año a año. Y, finalmente están también los cuadernillos de cuadernillos, es decir, aquellos que recortan y pegan de otros cuadernillos.

En, fin, aparte de estas diferencias, muy profundas por cierto, hemos podido rastrear allí parte de la selección, las selecciones que hacen los docentes para sus estudiantes. Soportes más duraderos y organizados que las fotocopias, comparten con ellas la precariedad, la incomodidad, la descontextualización, el descuido estético, la fragmentación. Pero debo decir a su favor que son portadores de múltiples voces – hasta a veces contradictorias- y significan un intento de autonomía, de rebelión, a la simple aplicación de los manuales, a las selecciones editoriales o estatales.

Las categorías previas

Estos textos fueron sometidos a variadas lecturas, en busca de caracterizarlos en función de análisis previos, pues en el campo de la didáctica, los antes llamados “recursos” han sido ampliamente abordados. Algunos ejemplos:

El artículo de la investigadora mexicana Elsie Rockwel, publicado originalmente en Brasil en 2001, plantea cuatro ejes: la materialidad del texto (aspecto físico, lector deseable, disponibilidad, teorías pedagógicas, formas discursivas, ilustraciones, indicaciones de uso), las maneras de leer, las creencias sobre la lectura y el texto impreso y la oralidad; a partir de ellos, analiza una clase de ciencias naturales basada en la lectura del libro de texto.

Juan Ruibal y Diego Barros (2005), ambos editores de libros escolares, presentan consideraciones en torno de la hipótesis de que *“el uso específico de los libros de texto es solo comprensible partir del reconocimiento de los lugares incluidos en sus páginas así como de la potencialidad de esos lugares, asociada a diferentes tipos de lectura”*. Estos autores van focalizando el libro de texto desde la amplitud de la industria editorial, la construcción del público, el lector “creado” por la escuela, hasta llegar a los “lugares” Estos responden a diversas cuestiones editoriales: la maqueta, los contenidos, el tiempo, la edad, las posibilidades de lectura. Los autores justifican la organización de los lugares, en la que reconocen las marcas de la cultura posmoderna (fragmentación, decoración, dispersión fugacidad, trivialización), por la potencialidad para *“generar nuevos y más profundos sentidos al material”*. Esto dependerá fundamentalmente del docente a la hora del uso y la lectura crítica del libro de texto.

Los antecedentes de investigación en Argentina han marcado una intensa actividad y caminos muy interesantes acerca de, por ejemplo, los textos escolares, los libros de texto, los manuales. (Vgr. Braslavsky (1991), Carbone (2001,2003), Gerbaudo (2001), Grinberg, (1995), Kaufman (2001), Menéndez, 2000), Monti (2013), Ossana (1993), Rodriguez (1998). Los trabajos en Argentina en la época pos dictadura acerca de los libros de texto se centraron en lecturas ideológicas. Más adelante, la mirada giró hacia lo intrínseco de los textos: diseño, estética, organización de la información, fragmentación, fuentes...Contemporáneamente, los análisis derivados de los estudio culturales, ubicaron estos objetos en el análisis de las políticas estatales, económicas y editoriales.

Específicamente, los estudios acerca de los manuales de lengua y literatura son los de más larga tradición pues la enseñanza de la literatura en la escuela media y en la universidad siempre ha resultado un objeto interesante para los profesores, los escritores, los teóricos, ya que encuentran allí la causa fundamental de la falta de formación literaria. Lo interesante de estos textos es la puesta en acto de las teorías literarias para criticar la escolarización del arte.

En muchos de ellos, se pone énfasis en los procesos a la que es sometida la literatura para entrar al manual, procesos que, más allá de algunas diferencias en la nominación o caracterización, se pueden sintetizar en “*selección, simplificación, condensación, elaboración*” o “*recorte, montaje, supresión, agregado, construcción*” (Negrín, 2000, 2007, 2008). Quien realiza un profundo análisis crítico de esas operaciones es Pierre Kuentz, docente y teórico francés, en *El reverso del texto* (1972) publicado por Bombini en *Literatura y sociedad* (CEAL, 1992), libro que recomiendo con entusiasmo. Aunque alejado de

nuestro contexto, Kuentz, tomó como objeto de sus críticas al manual, pues a partir del discurso escolar allí expuesto se constituye la noción de literatura para la mayoría de los usuarios. El autor realiza un análisis extenso y minucioso del “reverso de texto”, lo oculto, lo que queda detrás de los fragmentos elegidos en esa “extraña caravana” que es el manual. Toma al manual como el epicentro de una formación discursiva, la combinación de cierta cantidad de sistemas de discurso que describe como *“la intersección de dos sistemas explícitos con un sistema implícito: texto, notas y ejercicios”*. Organiza su análisis (exhaustivo y complejo) en cuatro secciones: sistema de fragmentos, discursos secundarios (notas, cuestionarios), sistema de ejercicios (para los cuales el texto sirve de pretexto) y el sentido y el carácter ficticio de la coherencia.

En la misma publicación del CEAL, aparece un texto de Remo Ceserani de 1986, en el que presenta al libro de texto como *“un producto editorial masivo transmisor de la única imagen de la literatura para una mayoría de jóvenes de Italia”*. Cuando describe las antologías que circulan en la escuela, reconocemos muchas de las características criticadas por los especialistas respecto a la enseñanza de la literatura en nuestro país, fundamentalmente *“la utilización desnaturalizadora de los textos literarios”*. Los mismos se someten a una serie de prácticas que *“contribuyen a establecer desde el comienzo en la mente de los jóvenes una serie de prejuicios y de falsas opiniones”*: la reducción de los textos, banalización y psicologización interpretativa, manipulación de los procedimientos narrativos, utilización en función de la interdisciplinariedad

Ubicándose, como Barthes en el polo más crítico acerca del uso de los manuales, Kuentz asevera que este es un modelo perimido al

que rechaza de plano. A pesar de la distancia que nos separa del Roland Barthes e incluso de la diferencia del objeto al que nos referimos, creo que sus reflexiones sobre el manual siguen teniendo vigencia y que sus propuestas de revisión de la enseñanza de la literatura aún están pendientes. Las ausencias y presencias y la estructura serán categorías de análisis en esta investigación.

Por otro lado, es abrumadora la cantidad de opiniones – desde las muy fundadas teórica y metodológicamente hasta las claramente expresadas desde el sentido común o la ira ante algunos errores muy evidentes – que reniegan del libro único y del manual como instrumentos pedagógicos y más aún para la enseñanza de la literatura. Los manuales del siglo XXI son los más vituperados en cuanto a su diseño, su fragmentación, su descontextualización, además de los contenidos y las actividades propuestas.

El análisis azorado del objeto recién descubierto

Pero ninguna de las categorías aplicadas a ellos se adecuaba a este particular texto. ¿o quizás no fuera un texto, ni un libro, ni un manual; ni en sentido estricto ni en sentido vulgar?

Una obligada búsqueda nueva, entonces, en investigaciones, en ensayos, en historias docentes, en entrevistas propias y ajenaspero nada, lo que se llamaría un vacío. O nadie los vio, o nadie dice hacerlos y usarlos o nadie lo construyó como objeto de investigación. Y aquí corresponde hacer otra referencia a la lógica cualitativa de investigación que requiere la construcción del hecho social por parte del investigador.

En primera instancia intentamos describirlos tomando algunos aspectos tales como: datos de edición (institución, año, docente res-

ponsable), organización interna (temas, unidades), apariencia, textos literarios e informativos, fuentes citadas/reconocidas, bibliografía. Solo podemos decir algunas pocas cosas en general: entre 28 cuadernillos (de 15 instituciones y leído por estudiantes de 42 cursos), solo dos cuidan la edición, la prolijidad, el sentido vertical de la lectura. Solo cuando se fotocopian manuales pueden seguirse las fuentes (secundarias, por cierto), casi no existen las citas bibliográficas; cuatro casos se inician con un prólogo (en forma de carta, bienvenida, instrucciones, mensaje a los padres), y solo uno incluye el programa de la materia. La segmentación de la información no se diferencia de los nuevos manuales (glosario, cuadros sinópticos, ventanas, recortes de biografías). Si sumamos que los lenguajes y los estilos son tan heterogéneos y que se amalgaman o se zurcen apenas, la lecturabilidad¹⁷¹ se pone francamente en riesgo. Solo con la presencia y la guía del profesor podrían ser accesibles para los lectores

La dispersión fue tal que las únicas conclusiones posibles rozaban el caos. Sí fueron muy potentes para seguir armando nuestra interminable lista de textos literarios seleccionados para los primeros años de la escuela secundaria pero nada nos dicen de los crite-

¹⁷¹ Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (2001) refieren que la condición de lecturabilidad debe *“atender la vinculación entre los intereses y habilidades del lector por un lado y las características temáticas y retóricas de los textos por otro”*; y *“las situaciones concretas de uso de los materiales”* Evalúan los textos que circulan advirtiendo que *“algunos evidencian tratamientos inadecuados de la informatividad”*, *“son síntesis de informaciones provenientes de diversas fuentes”* y que se evidencian *“dos comportamientos opuestos...o acumulan datos y más datos, mediante mecanismos de yuxtaposición, sin conectores explícitos o con escasos relacionantes, o caen en la banalidad del texto altamente redundante que gira en torno a unas pocas unidades de información”*.

rios ni posicionamientos de los docentes en cuanto a los textos, los lectores, la enseñanza pues la palabra de los autores o editores se halla ausente. Genette y sus paratextos nada podían ayudarnos, entonces,

Tampoco los rasgos que desde la lingüística caracterizan al texto de manera general podían aplicarse a este particular artefacto pues la coherencia, lo cohesión, la idea de totalidad, de organización cambiaban en cada cuadernillo leído. Cada uno es tan endógeno y pragmáticamente definido para un público tan acotado, tan a propósito, tan único de un único autor a unos pocos lectores por este corto tiempo de ciclo lectivo. Y, para colmo, casi sin relaciones entre sí...

Finalmente, con una mirada global y por lo tanto más alejada, menos específica y disciplinar, el concepto de hibridación ordenó el caos. Especialmente en la definición de García Canclini:

“El término hibridación (...abarca) el conjunto de procesos en que estructuras o prácticas sociales discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas en los que se mezclan los antecedentes.”

Más aún, las estructuras que antes existían separadas (las fuentes, los manuales, las antologías de donde los docentes abrevan para armar los cuadernillos) también son híbridas y habría que ver cuántas recontextualizaciones y metamorfosis habrían sufrido hasta llegar aquí desde las fuentes primarias. Y no hablo ya de trasposición didáctica únicamente. Pensemos en un fragmento de la Odisea inserta en uno de estos cuadernillos, o en el poema del pobre Lugones cruzado en la página para ahorrar lugar, junto a una fábula y un cuento breve.

Y no estoy aquí censurando los textos híbridos, tan conformes a nuestra cultura....toda antología, por ejemplo, lo es. Sucede que esos

procesos pueden ser hegemónicos, de negociación o de resistencia. No es lo mismo un cuadernillo que simplemente yuxtapone capítulos de distintas mercancías editoriales que uno armado artesanalmente con textos que el docente lee, conoce y elige para sus alumnos a los que también conoce; ni lo es el que recoge fragmentos mezclados y los recoloca con criterios impenetrables y en órdenes misteriosos.

Unos, entonces, serán posibilidades seguras de acompañar la formación lectora de los jóvenes: aquellos que apuestan por la polifonía, que ofrecen variedad, que dan libertad a los lectores, que están bien diseñados, con información acorde y segura, con imágenes apropiadas, bellas y legibles. Unos que serán mejores que cualquier manual por que están pensados por un docente lector para unos lectores singulares. Las verdaderas artesanías.

Otros, en cambio, que más que seleccionar condensan y transfiguran, más que ampliar, simplifican, más que ofrecer limitan, entorpecen la mediación docente. Estos otros, desgraciadamente la mayoría de los que hemos leído, atentarán contra todo intento de lectura libre, reflexiva, placentera. (Eso sí, barata)

La rebelión docente

Muchos cuadernillos comparten y profundizan las peores características de los manuales, justamente porque los reproducen, porque los juntan a todos, porque los desarman y arman sin orden, porque los abaratan. Pero ya no voy a hablar más de ellos.

Voy a hablar de esos cuadernillos que marcan o podrían marcar la diferencia: de aquellos que connotan un acto de rebeldía. A la imposición editorial, institucional, gubernamental.

Cuando un docente decide inventar su libro para sus alumnos toma una decisión fundamental: se constituye como profesional: esto es, piensa por sí mismo, se hace cargo de su saber, legitima su praxis. Ese libro propio, en el que selecciona su literatura, elige o elabora sus conceptos, plasma sus imágenes, invita a su lector, pregunta sus lecturas, inventa sus consignas... es su artesanía. El cuadernillo para el alumno le pertenece como construcción de un saber intelectual (Negrín, 2000). *“El libro ideal, dice Marta Negrín (2008), que todo docente escribiría si tuviera tiempo para ello.”*

La pregunta es ¿existen esos cuadernillos? ¿es posible que existan? Nosotros no lo hemos encontrado aún. Algunos, los mejores desde nuestro punto de vista, se acercan. Pero demasiadas restricciones atentan contra esa posibilidad. Desde la formación de los docentes de lengua y literatura en el aspecto didáctico y de lectura específica para la escuela secundaria y su selección, por supuesto, las condiciones del trabajo docente, la falta simplemente de dinero para comprar libros, hasta las decisiones institucionales y las políticas educativas y de lectura.

En varias propuestas que apuntan a la profesionalización docente, (Molina (1987), Gómez Vilasó (1996), Menéndez (2000), Rodríguez (2006) se menciona la elaboración de materiales propios como una de las dimensiones importantes de ese proceso. Las mejores condiciones para hacerlo, además de las nombradas antes y más, incluyen un amplio conocimiento del alumnado, una sólida formación lectora, literaria y didáctica, trabajo estable y continuo en las instituciones, posibilidades de trabajo conjunto con los pares y de carácter colaborativo. Y más interesante aún, que esa producción sea producto de, por ejemplo, un proceso de investigación acción que abarque otros, varios o todos los

aspectos del trabajo docente. Claro que si esperamos que se den esas condiciones, sí aún luchando denodadamente para conseguirlas, sí aún poniendo en juego nuestra libertad o hasta nuestra para construir las, nuestro libro ideal nunca será escrito.

Apenas podemos, como muchos docentes de escuela secundaria en nuestras provincias, intentarlo, acercarnos, aunque sea pegotear nuestras fotocopias en cuadernillos. Porque sabemos que para la mayoría de nuestros estudiantes, allí está lo que quedará en su memoria como literatura.

Bibliografía

- Apple, Michael (1986): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.*, Madrid, Paidós.
- Barthes, Roland (1987): "Reflexiones sobre un manual" en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Bs.As, Paidós.
- Bombini, Gustavo (sel. y pról) (1992) *Literatura y educación*, BsAs, CEAL.
- Braslavsky, Cecilia (1991) "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", en Riekenberg, Michael (comp), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts.
- Carbone, Graciela. (dir) (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, BsAs, Miño y Dávila, Carbone, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Bs.As. FCE,
- Ceserani, Remo (1986) "Cómo enseñar literatura" en Bombini, Gustavo (sel.) (1992) *Literatura y educación*, BsAs, CEAL.
- García Canclini, Néstor (2002) "Hibridación" en Altamirano, Carlos (dir.): *Términos críticos de sociología de la cultura*, Bs. As., Paidós.

- Gerbaudo, Analía (2001) “La literatura en el currículo ofucicial y en los libros de texto para EGB3” Tesis para la Maestría en Didácticas Específicas, U.N. de Rosario.
- Gómez Vilasó, Jaime y Quirós Antuña, Javier (1996) *Los materiales didácticos en el área de lengua y literatura. Criterios de selección y elaboración*, Gijón, Asturias. Centro de Profesores de Gijón
- Grinberg, Gabriela (1995) “Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria”, en Rev. *Propuesta Educativa* Año 6 N° 12 .
- Kaufman, Ana María y Rodriguez, María Elena (2001) *La escuela y los textos*, BsAs. Santillana-
- Kuentz, Pierre (1972) “El reverso del texto” en Bombini, Gustavo (sel. y pról) (1992) *Literatura y educación*, BsAs, CEAL.
- Martínez Bonafé, Jaume (2002) *Políticas del libro escolar* Madrid, Morata
- Menéndez, Salvio Martín (2000) “Estrategias de presentación en los libros de texto” en Rébola, M. C. y Stroppa, M C. (ed) (2000) *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Centro de Lingüística Aplicada- Fac. de Humanidades y Artes- U.N. de Rosario- Laborde Editor.
- Molina, Olga (1987) *Quem Engana Quem? Professor x Livro Didáctico*. Campinas, Brasil, UNCAMP, Papirus Libraria Editora
- Monti, Claudia A. (2003) “La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes”, en Rev. *Lulú Coquette* N° 2
- Negrin, Marta (2000) “Comunidad científica, libros de texto y docentes” en Vallejos Llobet (comp) *Prácticas discursivas en la producción del conocimiento científico*, Bahía Blanca, U. N. del Sur
- Negrín, Marta (2007) “¿Quién dijo que el año está resuelto? Los usos de los libros de texto en las clases de Lengua y Literatura” en Fioritti G. y Moglia, P. (comp.) *La formación docente y las investigación en didácticas específicas*, Cuadernos del CEDE, UNSAM
- Negrín, Marta (2008) “Los manuales escolares como objetos de investigación” en Rev *Educación, Lenguaje Y Sociedad* Vol VI N° 6 Diciembre 2009

- Ossana, Edgardo (1993) "Los libros de texto para la enseñanza de la historia" en Rev. *Propuesta Educativa* Año 5 No 8.
- Rockwell, Elsie (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares" en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, nº 3
- Rodriguez Rodriguez, Xesús (2006) *A Elaboración e adaptación dos materiais curriculares*, Concello de Santiago de Compostela, España
- Rodriguez, María Elena.: "Los textos en el entorno escolar" en Rev. *Lectura y vida*. Año 9 Nª 2 1988
- Ruibal, Juan M. y Barros, Diego F.: "El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultural" en Rev.. *Lectura y Vida* - Año XVIII- Nª 1- 3, nº 3, Bs. As., El Hacedor, 2005.

Saberes partilhados no ensino de língua e literatura: uma experiência docente no estágio supervisionado

Josete Marinho de LUCENA
Josetemarinho.ufpb@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa (PB)/ Brasil

Resumo

O presente trabalho é fruto da experiência vivenciada por alunos e professores nas disciplinas de Estágios Supervisionados VI e VII no curso de Licenciatura em Letras Português do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa tem como objetivo analisar o entrecruzamento de Língua e Literatura durante a realização dos Estágios supracitados nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio (EM). O estudo respalda-se empiricamente no levantamento nos Portfólios, sobretudo, nos projetos de minicursos elaborados pelos estagiários, que contemplam a experiência de interação entre Língua e Literatura. A partir das pesquisas bibliográficas e documentais, tivemos como resultado parcial a necessária e urgente desconstrução do mito de que literatura e língua precisam ser encaradas como componentes curriculares separados e distintos no contexto da aula de Língua Portuguesa. O trabalho tem como base teórica os estudos Geraldí (2002), Antunes (2003), Segabinazi (2011), Cosson (2012).

Palavras-chave: Ensino; Estágios Supervisionados; Língua e Literatura.

Notas introdutórias

O presente trabalho é fruto da experiência vivenciada por alunos e professores nas disciplinas de Estágios Supervisionados VI e VII no curso de Licenciatura em Letras Português do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A pesquisa tem como objetivo analisar o entrecruzamento de Língua e Literatura durante a realização dos Estágios supracitados nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio. Apesar de, no DLCV, as disciplinas de Estágio Supervisionado VI voltar-se para a docência em língua e de Estágio Supervisionado VII voltar-se para o ensino de Literatura, ambas no Ensino Médio, e serem ministradas por diferentes professores, a prática docente do estagiário nas escolas aconteceu de forma integrada, por meio de minicursos que contemplavam Língua e Literatura concomitantemente, criando no futuro professor a visão de que Língua e Literatura não são componentes curriculares de áreas distintas, mas que complementam-se e ajudam-se na compreensão de Língua como interação e que têm como objeto o texto, podendo este ser visto tanto na perspectiva literária, quanto na linguística.

O trabalho tem como base teórica os estudos Geraldi (2002), Antunes (2003), Segabinazi (2011), Cosson (2012). O estudo respalda-se empiricamente no levantamento nos Portfólios¹⁷², sobretudo nos projetos de minicursos elaborados pelos estagiários e nos relatórios

¹⁷² O conjunto de atividades realizadas durante o semestre 2012.2 nos Estágios VI e VII foram organizados e entregues no final do semestre.

finais das disciplinas, quando os estagiários posicionam-se quanto à experiência de interação de Língua e Literatura.

A partir das pesquisas bibliográficas e documentais, tivemos como resultado parcial a necessária e urgente desconstrução do mito de que Literatura e Língua precisam ser encaradas como componentes curriculares separados e distintos no contexto da aula de Língua Portuguesa.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente contextualizamos a realidade do ensino de língua portuguesa no ensino médio, com Literatura e Língua tratadas como disciplinas a parte e a experiência das licenciatura em relação ao ensino, sobretudo, por meio de como acontecia o estágio e como era e é tratado esse componente curricular.

A segunda parte do trabalho é dedicada à apresentação e análises dos projetos, em diálogo com pontos de vistas de estudiosos sobre estágio, ensino de Língua e Literatura.

A terceira parte analisa uma atividade específica em que está contemplado o objetivo central deste trabalho que é observar possibilidade da integração da Língua e Literatura durante as aulas de LP.

1. Contextualizando a conversa...

O curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como tantos outros no Brasil, forma docentes para o ensino básico que devem lecionar tanto Língua quanto Literatura nas aulas de Português no Ensino Médio.

A grade curricular do curso de Letras/Português, segundo Projeto Político Pedagógico (PPP), conta com pelo menos 09 (nove) componentes curriculares relacionados à Língua e 09 (nove) à Literatura e mais 07

(sete) componentes curriculares de Estágio Supervisionado, suas ementas trazem possibilidades de abordagens linguísticas e literárias.

Com esta configuração do Curso, o licenciando de Letras/Português tem oportunidade, pelo menos em tese, de vivenciar experiências tanto de língua como de literatura durante sua formação inicial, mesmo se na universidade, muitas vezes, é estimulado a realizar pesquisa em uma dessas subdisciplinas e que, nem sempre, o enfoque da pesquisa é a docência.

Como acontece a todo curso de formação inicial, é necessário que a experiência profissional aconteça sob a forma de estágio. Durante muito tempo, nas universidades brasileiras, o estágio, nos cursos de licenciatura, ou seja, os cursos que formavam professores para os Ensinos Fundamental e Médio, eram realizados pelo curso de Pedagogia.

A Pedagogia dava conta não só de todas as disciplinas de *prática pedagógica*¹⁷³ nas Licenciaturas que formavam os professores que lecionariam nos *anos iniciais*¹⁷⁴, mas de todas as disciplinas de prática pedagógica, ministrada nos cursos que formavam professores para os Ensinos Fundamental II e Médio. Logo ficava a cargo dos professores das demais licenciaturas ensinar as chamadas disciplinas teóricas, sem nenhuma relação com a formação docente. A transposição do que se aprendia na teoria não se formalizava na prática de sala de aula.

A partir da autonomia universitária concedida pela LDB/1996, os cursos de licenciatura puderam optar por assumir os componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Fato que só aconteceu no

¹⁷³ Disciplinas que equivaliam ao Estágio Supervisionado antes da LDB 1996

¹⁷⁴ Hoje considerado Ensino Fundamental I.

curso de Letras UFPB, em 2008, após a aprovação do PPP. Portanto, a concretização da formação docente para o ensino ser realizada por professores da licenciatura em Língua Portuguesa (língua e/ou literatura) só iniciou no curso de Letras/Português, no final da primeira década do ano 2000, quando começam os componentes curriculares de Estágio Supervisionado a serem implementados nas turmas do *currículo novo*¹⁷⁵.

Nesse novo currículo, como mencionamos anteriormente, os componentes curriculares de Estágio Supervisionado apresentam ementas de Língua e Literatura separadamente. Fato que acontece, mais notoriamente, nos Estágios em que as ementas preveem a efetiva “intervenção” em salas do ensino básico, como acontece aos Estágios Supervisionados IV, V, VI e VII, descritas no quadro 1.

Quadro 1: Descrição do Estágios Supervisionados com intervenção. Fonte: autora.

Estágio Supervisionado	Abordagem voltada	Nível em que acontece a intervenção
IV	Língua	Fundamental II
V	Literatura	Fundamental II
VI	Língua	Médio
VII	Literatura	Médio

¹⁷⁵ São consideradas turmas do novo currículo, as turmas com as quais foi realizado o processo de transição do chamado currículo antigo, que contava, entre outras distinções, com o fato de ter apenas 200 horas de prática pedagógica, sob a responsabilidade de professores da educação. Com a aprovação do PPP de Letras, a disciplina de Prática passa a Componentes Curriculares, denominados agora Estágios Supervisionados, ministrados por professores do curso de Letras.

Pelo quadro acima, podemos constatar que, a depender da compreensão que os professores de Estágio têm da relação Língua – Literatura no Ensino Básico, sobretudo, na aula de Língua Portuguesa, a distância pode ser diminuída ou aumentada.

Nos casos específicos dos Estágios Supervisionados IV e V, temos uma situação inusitada, pois a separação perde o sentido, visto que no Ensino Fundamental II, segundo a visão das escolas, dos professores e dos próprios estagiários e até de alguns professores do estágio, não se trabalha literatura, ora entendida como estudo de escolas literárias e da ordem cronológica, como acontece no Ensino Médio. Nesse sentido, não conseguimos perceber como afirma Cosson (2012, p. 21) que,

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto que apresente parentesco com a poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente não na ordem inversa.

Ao falarmos em sentido “extenso”, poderíamos inicialmente acreditar que teríamos a relação Língua – Literatura dentro da aula de Língua Portuguesa, porém, o que acontece nessa realidade é a exclusão quase que total da Literatura, em detrimento da preponderância de se ensinar a gramática normativa.

Desta forma, constatamos que mesmo mediante constantes apelos em se praticar interdisciplinaridade, tem sido cada vez mais crescente o isolamento de partes de uma disciplina em subdisciplina. No caso especial da disciplina de Língua Portuguesa, temos a divisão velada de Língua e Literatura, sobretudo, no Ensino Médio,

quando há uma focalização de preparar o estudante para entrar na Universidade, como se essa fosse a única função do Ensino Médio.

A divisão também tem sido defendida em larga escala nos cursos de Licenciatura em Letras, inclusive com criação de departamentos distintos para língua e para literatura, como tem acontecido dentro do nosso departamento.

Na defesa de uma situação de ensino de Língua Portuguesa contrária a esse pensamento - separação entre Língua e Literatura - propomos que as atividades dos Estágios Supervisionados VI e VII fossem realizadas em conjunto, pois entendemos que o objeto de ensino de Língua e Literatura dá-se por meio do texto e que, ao abordar a linguagem podemos, ao mesmo tempo, fazê-la nas perspectivas linguísticas e literárias. Assim, enfrentamos o desafio de elaborar, com os alunos dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, projetos e sequências didáticas que contemplem a um só tempo Língua e Literatura.

Na seção a seguir, faremos algumas considerações sobre atividades que buscam efetivar a relação Língua - Literatura constantes em Portfólios produzidos pelos alunos dos Estágios VI e VII.

2. Entre as teorias e projetos de intervenção

O momento da realização do Estágio Supervisionado na Licenciatura pode ser considerado o de maior crescimento para todos os envolvidos: o professor orientador (na Universidade), o professor supervisor (na escola), os estagiários (graduandos da Universidade) e os alunos da escola. Prevendo o envolvimento desses sujeitos e a função que tem ou deveria ter o componente curricular Língua Portuguesa, refletimos como as atividades deveriam ser planejadas, vi-

venciadas e aplicadas. Para isso, antes de elaborar o material, o estagiário precisaria conhecer a realidade na qual faria a intervenção. Pois como afirma Geraldí (2002, p. 40) é necessário

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

De posse dessa realidade e de pressupostos teóricos sobre linguagem, texto, Literatura, Língua entre outros aspectos basilares para o ensino de Língua Portuguesa, o graduando tem o desafio de elaborar e aplicar atividades que possam corresponder às necessidades do aluno do Ensino Médio prevendo, sobretudo, a função que esse componente curricular tem na formação leitora e de produção textual.

Nesse sentido, ressaltamos as atividades consideradas, a grosso modo, como essenciais a uma “aula de Língua Portuguesa: falar, ouvir, ler e escrever textos em LP”, como afirma Antunes (2003, p.11). A autora ainda ressalta que falar, ouvir, ler e escrever são elementos que se concretizam no texto, e o que é o texto senão linguagem?

É portanto, com a função de aprimorar as competências de ouvir e ler e falar e escrever do aluno do Ensino Médio que as aulas de LP podem dar suporte para esse aprimoramento, como podemos ver descrito no Portfólio 1, 2012.2

Com base na realidade vivenciada pelos alunos do Ensino Médio procuramos trabalhar com temas que pudessem despertar o seu interesse, por meio de minicurso abordamos a temática “A violência contra a mulher”, promovendo debate com os alunos

para que os mesmos possam dialogar e expor o que eles acham do tema em questão.

Como também procuramos trabalhar dentro dessa temática gramática e a literatura, buscando assim textos que falem da violência sofrida pelas mulheres, mas que com esse textos possamos trabalhar a análise textual, oralidade e as próprias ideias trazidas pelos alunos. (Portfólio 1, 2012.2)

Há portanto, no excerto acima, a proposição de desenvolvimento de uma sequência de atividades a partir de uma temática de interesse do grupo de alunos do Ensino Médio e uma explícita preocupação em fazer com que os alunos opinem, usem a oralidade bem como a tentativa de trabalhar, ao mesmo tempo, Língua e Literatura. Um projeto ou sequência didática que tem sua motivação no tema, possibilita o uso de textos diversos, orais ou escritos, podendo constituir-se como motivação para a discussão. Como corrobora Cosson (2003, p. 57)

[...] compor a motivação com uma atividade de leitura, escrita e oralidade parece ser uma medida relevante para a prática no ensino de língua materna na escola. Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro.

O autor coloca assim a necessidade lógica de se trabalhar na aula de Língua Português a Literatura em consonância com a Língua. Fato constatado nas propostas feitas pelos alunos em seus projetos, como podemos ver na etapa da sequência didática descrita a seguir:

Na sétima aula, faremos uso do conto contemporâneo “Um túmulo para chorar” de Dalton Trevisan, o qual também trata de traição, aliando e contrapondo ao conto “A cartomante”. Aqui faremos a leitura de parte do conto e pediremos aos alunos para que criem uma continuação e um desfecho para o conto. O objetivo aqui é iniciar o processo de escrita a partir de um estímulo, que, no caso, é o próprio conto. Levaremos para casa as produções textuais dos alunos para identificar os conteúdos linguístico-textuais que eles têm mais dificuldade. A partir desse diagnóstico selecionaremos os conteúdos de análise linguística a serem trabalhados em sala de aula, na aula seguinte. (Portfólio 2, 2013.1)

A atividade a ser realizada na turma do Ensino Médio se desenvolve a partir do(s) texto(s) literário(s), com previsões de atividades de leitura e da continuidade da escrita do mesmo. Tanto no momento da leitura quanto no momento da escrita são ativados conhecimentos linguísticos e literários, bem como afloram inferências advindas dos conhecimentos de mundo do aluno da escola e do estagiário. Nessa atividade, é completamente possível termos a aula de LP em que Língua e Literatura são integrados, pois para realizar leitura e escrita de textos é necessário descobrir, por meio do que está escrito, as pistas para a compreensão dos aspectos literários. Nesse sentido, podemos afirmar que projetos e/ou sequências didáticas não poderiam ou deveriam restringir-se à análise linguística ou a ordem cronológica das escolas literárias.

Pois como afirma Segabinazi (2011, p. 51), ao se referir à metodologia usada para trabalhar a literatura com base no que propõem grande parte dos livros didáticos, que se constituem basicamente por

[...] breve exposição dos movimentos literários e suas principais características, com datas limites e seus principais autores; apresentação dos fatos históricos para a contextualização dos autores e obras, com aspectos da biografia de cada um. Por último, realiza-se a leitura de fragmentos que exemplificam os estilos literários e o estilo individual de cada autor. Dificilmente, ocorre o espaço para o debate e discussão das leituras literárias, até porque essa não ocorre na íntegra dos textos. Além disso, as aulas, em tese, são centradas no conhecimento do professor que, eventualmente, realiza a sua interpretação e repassa aos alunos.

Com esse olhar compartilhado do ensino de língua, no qual o professor torna-se o centro da aprendizagem, vemos a negação da relevância que tem a leitura e as possibilidades de ver o potencial que texto e aluno-leitor possuem. É nítida a ausência de uma visão global do texto e, assim, é praticamente impossível perceber o jogo, a cooperação entre o linguístico e o literário que se desenrola durante a leitura e/ou a produção textual.

Para dar relevo, ao que propomos trabalhar nos Estágios VI e VII, contrapondo ao comportamento descrito acima, na próxima etapa do trabalho, faremos uma análise mais pontual do objetivo descrito no Portfólio 2, 2013.1.

3. Análises reflexivas e perspectivas para o ensino Língua Portuguesa no ensino Médio

A proposta feita pelos estagiários do Portfólio 2, 2013.1, na sétima aula, acima descrita, estabelece como objetivo “...iniciar o processo de escrita a partir de um estímulo, que, no caso, é o próprio conto aula.” A escolha do objetivo volta-se, pelo menos, para três aspectos

do ensino de língua, promovendo as competências e habilidades linguísticas e literárias a um só tempo:

1. ao dar continuidade à escrita do conto, além de possibilitar a criatividade do aluno, promove o desenrolar de uma leitura efetiva do texto iniciado, visto que ao continuar a escrever um texto já iniciado, é necessário manter a unidade textual, evitando a incoerência e a falta de coesão textual;
2. para conservar essa coerência, o aluno produtor de texto precisa permanecer no mesmo estilo, atento às suas escolhas lexicais, o que implica nas adequações semânticas, sintáticas, morfológicas, conhecidas pelo aluno do Ensino Médio que tem como língua materna a língua portuguesa (da norma culta ou não). Portanto, a oportunidade de continuar a escrita do texto, pode proporcionar bem mais que classificar e reconhecer elementos sintáticos e semânticos da língua, mas a reflexão sobre o que fazer para escrever;
3. as escolhas lexicais feitas para darem continuidade ao texto permitem que a escrita mantenha o estilo do autor e as características que são inerentes ao gênero literário - conto, isso sem, necessariamente, a preocupação de apontar essas características, mas com a incumbência de permanecer mantendo a coesão ao gênero literário/textual. Para isso, são utilizados artifícios como as retomadas do lugar onde se passa, da(s) personagem(ns) a que se refere(m) o conto, a continuidade da narrativa.

Há, portanto, a viabilidade de alcançar o objetivo que consideramos essencial para o ensino de LP: falar, ouvir, ler e escrever, oportunizando ao aluno refletir sobre sua necessidade real de aprender a Língua e dis-

tanciando-se do mito de que “aprender Português” é saber as normas gramaticais e saber autores e obras que se destacaram em determinada época no Brasil. E ainda mais, que o texto, sobretudo, o literário possui uma riqueza maior que a simples função de pertencer a uma época histórica e/ou de fazer exploração gramatical.

Como temos visto nesse texto a aula de Língua Portuguesa precisa ser aula de fala e de audiência (exercício de ouvir o pares), de leitura e de escrita, na qual, sobretudo, o texto literário é lido e discutido, tornando-se objeto privilegiado para o jovem e o adulto, que está em sala de aula, encontrar-se e, até trazer a realidade que o circunda para o texto. Podemos ver, pela realização da atividade proposta pelos estagiários, que a partir do momento que é dada ao aluno o poder de produzir texto (orais e/ou escrito), dar-lhe também a permissão para que traga para o seu texto os construtos sócio-históricos pertinentes à sua realidade, independente do domínio de língua que tem.

Dessa forma, concordamos com o ponto de vista de Cosson, (2012, p. 17) quando afirma que “Na leitura e na escrita de textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.” E é exatamente esse entrelaçamento que leva o aluno do Ensino Médio encontrar sentido para ler obras literárias ou mesmo os textos que o livro didático traz.

Vemos nesse ponto o ganho que podem ter os alunos da última etapa do ensino básico, no Brasil, em termos de aquisição de saberes. Pois trata-se de construção de conhecimento que servem para “manipular” a língua e a literatura em prol da formação cidadã, tão propagada nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, 2002) e

nos objetivos que permeiam documentos oficiais que regem o ensino médio no Brasil.

Notas conclusivas

Ao finalizarmos a escrita deste texto, vemos que a proposta inicial de analisar projetos de ensino e sequências de aulas elaboradas pelos graduandos de Letras/Português nos Componentes Curriculares dos Estágios Supervisionados VI e VII, que contemplassem a um só tempo o ensino de Língua e Literatura, oportunizou iniciarmos uma discussão não só sobre a relação Língua e Literatura, mas também refletir sobre a realidade dos estágios nas licenciaturas e o ensino de LP no Brasil. Por isso, já na primeira etapa do trabalho, contextualizamos a realidade a formação do professor de Língua Portuguesa e o histórico do Estágio Supervisionado na formação inicial, para depois localizarmos as atividades que foram foco de análise e reflexão dentro do Portfólio.

Em uma segunda etapa do trabalho, à medida que apresentamos as atividades que contidas nos projetos, apresentamos o posicionamento de alguns estudiosos do assunto, realizando paralelamente a análise reflexivas das atividades. Finalmente trouxemos uma análise de como a realização da atividade poderia auxiliar na integração de Língua e Literatura na aula de Língua Portuguesa.

O percurso do texto nos faz vislumbrar possibilidades de atividades concomitantes de Língua e Literatura (se é que, em algum momento possam essas subdisciplinas podem aparecerem dissociadas). Isso tornou-se evidente quando nos debruçarmos precisamente sobre dois projetos que se ajustavam ao recorte exigido pelo objetivo da pesquisa. Observarmos a produtividade que podemos

ter se dermos maior credibilidade a aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cujo objetivo é a formação do leitor e do produtor de texto que usa a língua e a literatura, para aprimorar seus conhecimentos não só de normas gramaticais e de conteúdos literários restritos a questões da Teoria da Literatura, mas que os leve a usá-los para ouvir, falar, ler e escrever com liberdade de fazer escolhas, não porque alguém lhes disse que assim deveria ser, mas por estarem conscientes de que as possibilidades de manipular Literatura e Língua, segundo suas necessidades, formá-los-ão não apenas para dar respostas ensaiadas, mas para usarem a aprendizagem no exercício da cidadania, como almejamos para os jovens e adultos que terminam o Ensino Médio no Brasil.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. (2003) AULA DE PORTUGUÊS: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. (2002) PCN+ENSINO MÉDIO: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.
- COSSON, Rildo. (2013) LETRAMENTO LITERÁRIO: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: contexto.
- GERALDI, João Wanderley. (2002) Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. O TEXTO NA SALA DE AULA. 3. Ed. São Paulo: Ática.
- SEGABINAZI, Daniela M^a. (2011) EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO-
CENTE: ENCONTROS E DESENCONTROS DO ENSINO DE LITERA-
TURA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

El abordaje de las obras clásicas en la escuela secundaria

Alejandra Martínez

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la UNR. Extensión áulica Mar del Plata.

alemartinez1966@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta ser un espacio de reflexión acerca de la problemática del abordaje de los clásicos en la escuela secundaria. Nuestra sociedad privilegia la inmediatez, el zapping, la cultura del mínimo esfuerzo y de la máxima comodidad, eso en consonancia con el desinterés de muchos alumnos por la Literatura, especialmente la prescripta por los diseños curriculares, ha llevado a ciertos profesores a buscar en la literatura juvenil actual un paliativo que pueda despertar la afición por la lectura. Pero esta actitud no es compartida por otros profesores, que consideran este tipo de lectura como un simple divertimento, sin trascendencia alguna en la formación cultural básica de los alumnos, y que se limitan a exigir el conocimiento de la literatura que el currículo oficial prescribe, para garantizar, así, ese mínimo nivel cultural con el que el alumno debe contar al egresar del nivel medio.

Una posición intermedia, con la que coincidimos, combinaría la lectura de las grandes obras de autores consagrados, guiada por el docente, para asegurar una comprensión más satisfactoria, con obras propias de la literatura juvenil actual, capaces -por su temática y lenguaje- de intensificar el placer de leer y de implicar al lector en dichas obras. De esta forma, la lectura juvenil actual, más que un

fin en sí misma, se convierte en un medio para acceder al conocimiento y disfrute de esa “otra” literatura que cualquier persona medianamente instruida debería saber apreciar.

En conclusión, es tarea ineludible de los docentes ser mediadores entre la obra literaria y sus alumnos, allanándoles las dificultades que se les pudieran presentar desde el plano léxico y desde el desconocimiento del contexto histórico-social y cultural en que la obra está inserta. De esta manera, el profesor irá acomodándose a la “idiosincrasia lectora” de cada uno de sus alumnos y, poco a poco, logrará que sean ellos mismos quienes se acerquen a las obras literarias en función de su formación cultural, escala de valores, gustos y aficiones y que el hábito lector forme parte de su personalidad.

Palabras claves: literatura, clásicos, lector, intertextualidad, secuencia didáctica

Este trabajo pretende ser un aporte a la reflexión acerca de cómo la literatura contemporánea recupera a los clásicos y cómo se ve plasmada en secuencias didácticas en la E.E.S. N° 3 de la ciudad de Balcarce de la Provincia de Buenos Aires.

Partiendo de la concepción que la lectura de los clásicos aumenta el acervo cultural de los alumnos de Literatura y permite interpretar aquellos textos contemporáneos que realizan intertextualidad con los clásicos nos proponemos la siguiente hipótesis: en una selección de corpus de la literatura contemporánea se encuentran huellas de los clásicos.

La Ley de Educación Provincial N° 13.688, en su artículo 5, establece que “*La Provincia (...) a través de la Dirección General de Cultura y*

Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.

Tal como se señala en el marco general de Educación Secundaria del Ciclo Básico, *esta institución representa un espacio fundamental para la educación de los adolescentes y jóvenes de la provincia de Buenos Aires, es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.*

El desafío de la actual secundaria, dada su implementación de obligatoriedad, es lograr la inclusión y permanencia a todos los jóvenes de la provincia, asegurándoles los conocimientos para dar cumplimiento a los tres fines de este nivel: la formación de ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.

Que la escuela secundaria sea inclusiva implica que considera a los adolescentes como sujetos con capacidad de poder y como portadores de derechos. Esto posibilitará la constitución de sujetos que sean cada vez más autónomos, más críticos, más solidarios, que accedan al acervo cultural que las generaciones anteriores han desarrollado, sin dejar de lado el compromiso de la gestión pública de trabajar por una educación de calidad para todos.

La escuela secundaria de la provincia se enmarca desde la concepción que para el nivel definen la ley nacional y provincial de edu-

cación. Su marco es la obligatoriedad, la unidad pedagógica y organizativa de seis años y como objetivos: la formación para la ciudadanía, el trabajo y la continuidad en los estudios superiores. En los tres primeros años las materias son comunes a todas las escuelas secundarias, pero en los últimos tres años surge el Ciclo Superior Orientado. En él, se comparte un conjunto común de conocimientos y la orientación garantiza que se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la misma.

En el caso de Literatura, se pone especial énfasis en lograr que los estudiantes adquieran prácticas de lectura, escritura y oralidad que les permitan acceder al conocimiento con crecientes niveles de autonomía e independencia, en literatura española, latinoamericana y argentina.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de enseñanza del Diseño es favorecer el diálogo entre las obras del corpus sugerido y otras de la literatura universal es que consideramos pertinente esta reflexión acerca del tratamiento de los clásicos.

Para cada año se propone un recorte del corpus, siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. En cuarto se propone que predominen las formas míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En quinto, las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas y finalmente, en sexto, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.

Es decir, se están proponiendo diversas miradas o cosmovisiones. Se busca seleccionar obras que estén relacionadas entre sí, que sean posibles de una mirada, de una aproximación interpretativa particular del mundo. El intento es darles a los alumnos la posibilidad de conocer las maneras de pensar la realidad, de dar forma a la experiencia y que des-

cubran que esas maneras se encuentran atesoradas en las obras literarias, no sólo en las pertenecientes a la literatura española, latinoamericana y argentina. Tal es así, que se propicia la intertextualidad, es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan “dialogar” con otras de diferentes autores, épocas, nacionalidades (tanto como de otros lenguajes artísticos). Es decir, que hay apertura, desde las obras escritas originalmente en nuestro idioma, hacia las obras pertenecientes a la literatura universal.

Consideramos que hablar una lengua implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; explorarla y ser consciente del hecho social que se protagoniza al hablar, escribir y leer constituye una maravillosa tarea en el trayecto de la construcción y comprensión de nuestra identidad individual y su correlato como miembros de una sociedad y una cultura particular.

Los docentes somos conscientes de la responsabilidad que nos cabe en la construcción de las historias lectoras de nuestros alumnos al asumir el rol de mediadores de lectura. Al respecto, dice Lerner (1996): *“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”*

Asimismo, concebimos a la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio subjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer.

Sostenemos la creencia en que uno de nuestros objetivos como profesionales es enseñarles a valorar la Literatura, en consecuencia, debemos trabajar para el desarrollo de las competencias literarias,

que a su vez requiere competencia lectora. Por lo tanto, lo que debemos priorizar es el ejercicio o la práctica de la lectura, en todas las fases y aspectos que involucren al proceso lector, para aprender a comprender e interpretar lo que se lee, con el agregado del plus emocional e intencional de la valoración.

Si consideramos a la lectura como un viaje, es posible trazar una travesía que postula a la lectura como un acto de cooperación interpretativa para la construcción del sentido.

Umberto Eco, en *Lector in fábula*, señala que el texto es una manifestación lingüística que está conformado por una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. Aquí la figura del lector surge como una suerte de bisagra entre el texto como fuente de información y la lectura como texto interpretado. Ése será el viaje a transitar con los alumnos.

De este modo, el viaje aparece, y la vida misma lo es, como un destino insalvable, inevitable: el hombre necesita buscar y conocer. Esta necesidad se convierte en una demanda, para lo cual tiene que huir de sí mismo y de su propia realidad, para enfrentarse a una realidad nueva que le permitirá volver sobre sí mismo y darle un sentido nuevo a su existencia.

Qué es un clásico

Ante todo, ¿qué es un clásico? Hay diversas acepciones. Para Ítalo Calvino “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, es un libro de relectura, de descubrimiento constante, cargado de huellas y señales, que suscita incesantemente “polvillo de discursos críticos” y que en definitiva sirve para definirse a uno mismo en relación o quizá en contraste con él”. Asimismo

expresa que se denominan “clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la dicha de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” y continúa afirmando que “son aquéllos que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con lo inconsciente colectivo o individual”.

Saint-Beuve piensa que un clásico, además de un texto que debe enriquecer el espíritu humano, debe ser sensato, bello y sano y ser fácilmente contemporáneo a todas las épocas. Pero lo importante de un clásico es que "nos devuelve nuestros propios pensamientos con toda riqueza y madurez [...] y nos da esa amistad que no engaña, que no puede faltarnos y nos proporciona esa impresión habitual de serenidad y amenidad que nos reconcilia con los hombres y con nosotros mismos".

Azorín nos da una visión dinámica de clásico, el cual debe reflejar la sensibilidad moderna y por lo tanto estar en constante evolución junto con la sensibilidad de las nuevas generaciones. Un clásico estático es un clásico muerto.

Borges piensa que es peligroso "afirmar que existen obras clásicas y que lo serán para siempre" porque el carácter de clásico no le viene dado a una obra por sus cualidades o méritos intrínsecos, sino por acuerdos y decisiones previas de generaciones de lectores que "han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término".

Dice Josefina Ludmer que los clásicos plantean problemas históricos, de modos de leer, de valor y de función representativa de la literatura. Además, pensar en los clásicos de la literatura implica pensar en una cultura de la biblioteca, que va siendo cada vez más desplazada por la cultura de los medios.

La historia de los clásicos es una historia particular, larga y sinuosa. Las obras y también los autores que las escribieron pasan por un período de discusión y de debate hasta que son aceptados por todos y quedan fuera de discusión. Este proceso, que Bertolt Brecht llamó “el proceso de producción de un clásico”, puede ser más o menos largo e ilumina los mecanismos de canonización y de atribución de valor literario. En el medio puede cambiar la idea de la literatura, de política, la historia misma y los modos de leer. En América latina, la canonización muchas veces viene de afuera, de Europa o de Estados Unidos. En resumen, el clásico se constituye en algún momento y por lo tanto podría dejar de serlo. Podría ser tragado por la historia, desaparecer de los programas de enseñanza, del periodismo, de la televisión y de las listas de ediciones de obras maestras.

En todo caso, un clásico forma parte de una continuidad cultural y representa una influencia, consciente o inconsciente, ineludible para todo aquel que lee y escribe dentro de esa cultura, que lleva escondidos en todos sus pliegues las marcas de sus clásicos.

A continuación expondremos algunos ejemplos en que en la literatura contemporánea es posible descubrir las huellas de los clásicos.

Carlos Gamerro en su libro *El secreto y las voces* reactualiza por su temática textos clásicos que forman parte de nuestras lecturas escolares como *La carta robada* de Edgar Allan Poe (al igual que en este

cuento el crimen fue perfecto por su extrema visibilidad: al ser cometido a la vista de todos, el asesinato convirtió a los eventuales testigos en cómplices) o *Fuenteovejuna* (cuando dice “Todos se conocen. Esa noche no había extraños en el pueblo. O sea, el asesino tiene que ser uno de ellos. Todos sospechan de todos. O quizás sea una conspiración, en la que todo el pueblo está de acuerdo”) y el protagonista colectivo de la obra teatral que se responsabiliza en forma grupal pero sin hacerse cargo nadie de manera individual.

La Fiesta del Monstruo escrito por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en 1947 es, según Ricardo Piglia, una traducción y una reescritura de *El Matadero* de Esteban Echeverría, cuento publicado en 1871 aunque escrito entre 1838 y 1840, con un epígrafe tomado de Hilario Ascasubi en su poema *La Refalosa*, en el cual se narra desde un cuchillero federal el degüello de un unitario. En el primer cuento, un seguidor del Monstruo (Juan Domingo Perón) le cuenta a Nelly (su pareja) el transcurso del día en que fue a ver un discurso de dicho gobernante. Narrado en primera persona, es una parodia del decir y ser popular, la masa peronista y nacionalista (la chusma federal en *El matadero*) En fin, el cuento narra la brutalidad y bestialidad de los partidarios de Perón (el Restaurador en el cuento de Echeverría), su espectáculo de lo estrictamente carnal y el machismo, además de la carencia intelectual y espiritual a la que están sometidos. La descripción satírica del pueblo argentino, de la clase humilde y su decir, desembocan en la cobarde lapidación de un joven judío (similar al unitario de la obra de Echeverría), opuesto a ellos, quien llevando libros bajo el brazo, marcas de la ilustración, se niega a saludar a la comitiva de camiones que iba al discurso. Ahora bien, en el cuento más allá de la sátira del decir bajo y humilde, es

posible descubrir las escrituras que se agitan bajo esa escritura: *La refalosa* de Ascasubi y *El Matadero* de Echeverría. Tal como el unitario de Echeverría era aniquilado por los federales del Matadero, el judío de Borges cae destrozado por los muchachos de Perón.

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo es posible descubrir en los escritores contemporáneos las huellas de sus lecturas personales.

Consideramos que uno de nuestros propósitos como docentes es lograr que nuestros alumnos descubran que la lectura nos permite reconocernos en las experiencias de los otros, que nos brinda la posibilidad de conocer otras personas, otros lugares, otras maneras de vivir. En esencia, podemos decir que la literatura es un buen sustituto de los viajes.

Para terminar expondremos una secuencia didáctica de 4to año de la Escuela de Educación Secundaria N° 3 donde se ha abordado un clásico en intertextualidad con otra obra literaria contemporánea.

Los contenidos elegidos para dicha secuencia según el Diseño Curricular vigente en la provincia de Buenos Aires son: leer fragmentos de una obra de cosmovisión trágica y leer y comentar textos vinculados con la temática abordada.

Los propósitos seleccionados: ofrecer una obra literaria en la que prevalezca la mirada trágica, acompañar la lectura de esos fragmentos y proponer en la lectura instancias de reflexión oral de lo leído.

Las obras elegidas para la secuencia son: *Antígona* de Sófocles, *Milonga de dos hermanos* de Jorge Luis Borges y fragmento de *La Biblia* donde se produce el enfrentamiento entre Caín y Abel.

Luego de la lectura asistida y análisis de los textos leídos se les propone la siguiente actividad:

Textos que resuenan

¿Qué conexión podrías establecer entre la poesía leída y Antígona?

Realiza un breve texto donde opines sobre la actitud de estos hermanos en las obras leídas.

Y como actividad de cierre se les propone la lectura del fragmento de La Biblia donde se produce el enfrentamiento entre Caín y Abel para luego reflexionar oralmente sobre la recurrencia de esta problemática a lo largo de la historia.

¿Se ven hoy en día actos de violencia como los leídos en *La Biblia*, *Antígona* y *Milonga de dos hermanos*?

En síntesis, es misión ineludible del profesor de Letras brindarle al alumno la posibilidad de encuentro con lecturas clásicas ya que consideramos que la lectura ocupa un papel relevante en la construcción de la realidad que nos toca vivir. La lectura constituye un potencial inabarcable: puede generar crecimiento, enriquecer el espíritu. Leer posibilita que las personas tengan acceso al saber, se apropien de la lengua escrita, construyan identidad, conozcan otras identidades, las acepten y se nutran de ellas. Leer permite la integración de la multiplicidad de voces con la que se construyen las sociedades. Es decir, leer es un medio para conocer más y mejor al mundo, y también para descubrirse y construirse. La lectura puede forjar hombres libres. Es un derecho y un privilegio que todos deberían tener.

Oralidad y géneros de textos orales: el trabajo prescripto en los documentos prefigurativos de la Reforma educativa de 1993

Paula Navarro
paulanavarro@sinectis.com.ar
Universidad Nacional de Rosario
Rosario, Argentina

Resumen

La enseñanza de la oralidad fue prescripta en Argentina desde la Reforma educativa iniciada en los años 90'. Entre los contenidos de enseñanza del nuevo bloque "Lengua oral" figuran géneros de textos orales como la exposición oral.

La concepción de oralidad que se expresa en el corpus de documentos prefigurativos seleccionado evidencia que se prioriza su carácter de práctica comunicativa que se distingue de la escritura, principalmente por el tipo textual dominante que habilita la reducción de toda una modalidad a la conversación; producto de la confusión entre las categorías géneros de textos y tipos textuales.

Del análisis textual de algunos enunciados del documento *Fuentes para la Transformación Curricular* se desprende que el docente no es el protagonista del actuar formativo, sino que asume el papel de ejecutor de lo prescripto por parte de los agentes/especialistas en los documentos oficiales.

Este trabajo se inscribe en las investigaciones que estudian el trabajo docente (Bronckart, 2007; Riestra, 2010) con el objetivo de indagar la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo prescripto y

el trabajo real. Para ello se tienen en cuenta distintas dimensiones del trabajo (lo prescripto, lo representado y lo real). El corpus de textos prescriptivos producidos a partir de situaciones de trabajo docente es analizado desde la metodología de análisis de la arquitectura textual del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2012).

Palabras clave: oralidad, géneros de textos orales, análisis del trabajo docente, trabajo prescripto, documentos prefigurativos

Introducción

En este artículo nos proponemos conocer una de las dimensiones del trabajo docente en el nivel secundario argentino: el trabajo prescripto respecto de la enseñanza de la oralidad en general y de los géneros de textos orales en particular, en tres documentos oficiales que fueron elaborados en el marco de la Reforma educativa de 1993 (las *Fuentes para la Transformación Curricular* de 1996, los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* de 1995 y los *Contenidos Básicos Comunes* de los años 1996/1997).

En la primera parte de este artículo presentaremos el marco epistemológico y metodológico (Bronckart, 2004, 2012) en el cual nos inscribimos; así como las dimensiones del trabajo docente: trabajo prescripto, trabajo representado y trabajo real (Bronckart, 2007; Riestra, 2010). Del trabajo prescripto nos proponemos indagar dos aspectos: en primer lugar, daremos cuenta de las concepciones sobre la oralidad y los géneros de textos orales que prefiguraron la enseñanza de la lengua en el corpus de documentos de planificación del trabajo seleccionado.

En segundo lugar, identificaremos el modo en que se describe/prescribe el actuar del docente (lo que tienen que saber y hacer los docentes) en torno a la temática de esta comunicación en las *Fuentes para la Transformación Curricular* de 1996. El análisis textual (Bronckart, 2007) de los enunciados de tres especialistas consultadas en los años 90´ para definir objetivos, contenidos y modalidades de trabajo se realiza sobre este documento en particular debido a que constituyó la base para la elaboración de los *Contenidos básicos comunes* en tanto saberes relevantes.

El análisis del trabajo docente desde el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo

Nuestro trabajo se enmarca en el programa del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2012) según el cual el lenguaje es la actividad humana más importante y las unidades lingüísticas, desde el fonema al texto, son consideradas conductas humanas verbales a la vez específicas (semióticas) e interdependientes de las acciones no verbales (Bronckart, 2004: 14).

En efecto, el enfoque del ISD “se inscribe en el «giro praxeológico» que caracteriza a las ciencias del lenguaje desde hace una treintena de años: concebir este lenguaje, ante todo, como una *actividad articulada a un marco social* y como una actividad que se realiza en *textos*, textos que se inscriben en un *género* y que se construyen con los recursos de una *lengua natural dada*” (Bronckart, 2012: 39).

La noción de género de texto propuesta por este enfoque retoma los postulados de V. Voloshinov (1929/2009) acerca de los géneros de la palabra o formas del enunciado que el autor ruso relaciona con las condiciones de una situación social específica. Por ello, para Voloshi-

nov “el género es un reflejo ideológico de la comunicación social en su tipo, estructura, finalidad y composición social” (2009: 45).

Para el interaccionismo sociodiscursivo, los textos son producciones verbales, orales y escritas, que presentan una organización interna que se sistematiza en el modelo de arquitectura textual conceptualizado en tres niveles superpuestos e interactivos: la infraestructura general del texto (plan general del texto, tipos de discurso, secuencias textuales), los mecanismos de textualización que aseguran la unidad y la coherencia temática de un texto (conexión/organizadores textuales y cohesión nominal) y los mecanismos de posición enunciativa que tienen como función el mantenimiento de la coherencia pragmática (o interactiva) de un texto (Bronckart, 2004, 2012).

Los mecanismos de cohesión verbal que se inscribieron originalmente entre los mecanismos de textualización, se integran actualmente en la infraestructura textual del modelo de arquitectura textual que, en palabras de Bronckart, “se encuentra en construcción” (2012: 40 y 41). En esta nueva disposición se registran los paradigmas verbales en interacción con los tipos de discurso.

Los mecanismos de posición enunciativa dan cuenta de la gestión de las voces, detallando las instancias que asumen o a las que se les atribuye lo enunciado en el texto, y explicitan las modalizaciones o evaluaciones que se formulan con respecto a ciertos aspectos del contenido tematizado en el texto (Bronckart, 2004: 82). Estas atribuciones modales, que orientan al destinatario en la interpretación textual, se clasifican en lógicas (evaluaciones del contenido temático según su condición de verdad respecto del mundo objetivo); deónticas (evaluaciones del contenido centradas en los valores, opiniones y normas en uso en el mundo social); apreciativas (evalua-

ciones del contenido de acuerdo al mundo subjetivo de la voz que genera ese juicio) y pragmáticas (evaluaciones que atribuyen intenciones (querer hacer), razones (deber hacer) o capacidades (poder hacer) a las acciones de las que es responsable una entidad del contenido temático). Las modalizaciones se materializan en unidades lingüísticas diversas o modalidades como los tiempos verbales del modo condicional, los auxiliares de modo (*querer, poder, tener que, deber*), algunos adverbios o locuciones adverbiales (*ciertamente, sin duda, felizmente, quizá*) y un subconjunto de oraciones que rigen una subordinada completiva (*se dice que, parece que, es probable que*) como oraciones adverbiales que rigen una completiva (*sin dudar de que*).

En este trabajo se considerarán los mecanismos de cohesión verbal para determinar el rol adjudicado al docente en el actuar formativo, específicamente se analizarán los tipos de verbos, la voz o diátesis y las funciones semánticas del sujeto; y las modalizaciones pragmáticas que atribuyen intenciones, razones y capacidades del hacer del docente, concretamente los verbos auxiliares de modo.

El interaccionismo sociodiscursivo concibe al trabajo como una actividad. Las investigaciones sobre la realidad del trabajo docente estudian cómo un proyecto de enseñanza es puesto en práctica. Se analizan tres dimensiones del trabajo: el trabajo prescrito, el trabajo real y el trabajo representado. Esta perspectiva considera que “el trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que se denomina como el trabajo representado. Asimismo, se considera la existencia de lo establecido institucionalmente como el trabajo prescrito y, en última instancia, el

trabajo real que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio histórico” (Riestra, 2010: 1131). Concretamente, se busca identificar “las diferencias fundamentales de estatus entre el trabajo prescripto y el trabajo real” (Bronckart, 2007, p. 171).

El trabajo predefinido en los documentos de las instituciones escolares busca planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los actantes/docentes. Constituye una representación de lo que debe ser el trabajo y sobre los trabajadores (lo que tienen que saber y hacer los docentes), por encima de su realización efectiva (Bronckart, 2007: 171), debido a que lo prescripto es producto de una acción humana consciente, motivada e intencional que provoca representaciones por parte de las personas involucradas.

Nuestro trabajo busca conocer, por un lado, las concepciones sobre la oralidad y los géneros de textos orales en el corpus de documentos pedagógicos seleccionado. Por otro, el análisis textual (Bronckart, 2007) de los enunciados de algunos apartados del documento *Fuentes para la transformación curricular* (1996) se propone identificar el rol adjudicado al docente, siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual (Bronckart, 2004, 2012). En particular, el análisis textual de los mecanismos de cohesión verbal y de posición enunciativa permite dar cuenta de cómo conciben y cómo caracterizan los especialistas el actuar que los docentes deben realizar en la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales: si son los protagonistas de ese proceso; si son percibidos como sujetos y actores responsables de las acciones que realizan o como agentes sin influencia en el actuar; cuáles son los aspectos de su responsabilidad y si las acciones que se refieren son precisas respecto de la práctica de enseñanza prefigurada.

Para determinarlo se relevan los verbos que refieren las acciones del actuar formativo, se analiza si están formulados en voz activa o pasiva y se observan los roles sintácticos y semánticos atribuidos a los sujetos protagonistas del actuar (institución, proyecto, procedimientos, manuales, docentes, alumnos). Además, se estudian las distintas marcas lingüísticas que expresan las modalizaciones pragmáticas de los especialistas en relación con la responsabilidad “que una entidad constitutiva del contenido temático (personaje, grupo, institución, etcétera) adquiere respecto de las acciones de las que es agente, y atribuyen a ese agente intenciones, razones (móviles, restricciones, etcétera), o también capacidades de acción” (Bronckart, 2004: 201).

1. Las concepciones de la oralidad y de los géneros de textos en el corpus de documentos prescriptivos

En los documentos prefigurativos que organizaron la Reforma educativa del año 1993 la oralidad y los géneros de textos orales asumieron significaciones que serán relevadas sucintamente en este apartado según tres documentos nacionales.

En las *Fuentes para la transformación curricular* del año 1996, las tres autoras de las Ciencias del lenguaje consultadas (Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos) incluyeron en sus propuestas un apartado específico sobre oralidad (*La lengua oral, Comprensión y producción oral y Lengua oral/actividad de hablar*, respectivamente) que se concretizó posteriormente como uno de los bloques que organizaron los *Contenidos Básicos Comunes* del espacio curricular *Lengua y Literatura* en los cuales se privilegió su estatuto como modalidad comunicativa: Lengua oral.

En efecto, la oralidad fue definida en este documento nacional como una práctica de expresión, producción, actividad o intercambio **oral**.

“Una de las primeras maneras de la interacción entre los seres humanos es el intercambio oral” (Kovacci, 1996: 114).

“La diversidad del español se manifiesta en las producciones orales” (Narvaja de Arnoux, 1996: 185).

“hablar es una actividad que aun sin escolarización se aprende si el sujeto es normal” (Viramonte de Ávalos, 1996: 296).

Por su parte, la categoría géneros de textos fue definida como “formas de composición de los textos, que están vinculadas a diversas prácticas sociales” (Arnoux, *Sobre los géneros*, 1996: 191). Sin embargo, esta categoría no se distinguió de forma precisa de los tipos textuales: “en una investigación (...) se han comprobado dos tipos de textos producidos en séptimo grado: redacciones correspondientes al género narrativo” (Kovacci, 1996: 127). Como analiza Riestra, en estos documentos “se propone un listado de géneros entre los que se mezclan criterios de tipologías textuales y discursivas” (2008: 94).

En el caso de los géneros orales institucionalizados como el debate, la entrevista y la exposición oral, explicitados como contenidos de enseñanza, se estipuló la conversación como su tipo textual dominante (cfr. Navarro, 2014). La confusión entre las categorías géneros de textos y tipos textuales desdibujó el rol de los géneros

como articuladores de las propiedades praxeológicas y lingüísticas de los textos; además de habilitar la reducción de toda una modalidad comunicativa a su forma prototípica, la conversación en tanto tipo textual.

En los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica de 1995 del espacio curricular *Lengua y Literatura* se destaca como saber socialmente significativo la comunicación verbal y escrita, es decir, oral y escrita.

En la síntesis explicativa del primer bloque *Lengua oral* se enuncia como objetivo enriquecer la lengua oral coloquial y familiar e incorporar a los alumnos a la lengua estándar. Hay un vínculo entre la vida democrática y el manejo de la palabra pública que reclama el desarrollo creciente de formas de intercambio oral como “la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate; también la reflexión sistemática acerca de las características propias de la comunicación oral” (1995: 33). La oralidad es concebida como una forma de intercambio oral que se debe desarrollar, de acuerdo con lo prescripto en las *Fuentes para la transformación curricular*.

Los contenidos del bloque *Lengua oral* correspondientes al tercer ciclo en el cual se incluye 1° y 2° año de la actual escuela secundaria son “la conversación en lengua estándar formal (debate, mesa redonda). Turnos de intercambio. Signos lingüísticos y paralingüísticos. Experiencias compartidas por los interlocutores y sobreentendidos” (1995: 51). En estos enunciados se visualiza que la conversación es el modelo de configuración de las producciones orales como el debate, en consonancia con lo formulado en las *Fuentes*: la oralidad como sinónimo del “tipo textual” conversación. Se incluyen además las fórmulas sociales, el cuestionario (y allí la

entrevista), la dramatización, la escucha, la narración, la exposición con esquemas y manejo de fuentes y recursos. En esta enumeración no se distinguen claramente géneros de textos como la entrevista de tipos textuales como la narración. Entre los contenidos procedimentales se postula la participación en debates, mesas redondas y asambleas escolares, así como la exposición oral a partir de una guía escrita.

El documento prefigurativo *Contenidos Básicos Comunes* para el Nivel Polimodal/secundaria (años 1996 y 1997) definió la oralidad como modalidad comunicativa oral y precisó como motivación principal de su enseñanza desarrollar la capacidad de interacción de los estudiantes en situaciones de comunicación formal. “Sin embargo, entre los contenidos conceptuales de este bloque se enuncia en primer lugar “la comunicación verbal y no verbal. La comunicación oral y escrita: rasgos distintivos (...) Variedades y registros de la lengua oral y escrita” (1997: 4). Se prioriza la enseñanza descriptiva y teórica de la oralidad en términos de modalidad comunicativa, en desmedro de la textualización” (Navarro, 2014: 111).

Los géneros de textos orales objeto de enseñanza coinciden con los estipulados en las *Fuentes para la transformación curricular*: “Interacción oral. Protocolo y restricciones discursivas de la conversación polémica. Debate, asamblea, entrevista, encuesta, reunión de trabajo” (1997: 4). El debate, la entrevista, la reunión se inscriben en la conversación polémica.

En resumen, en los tres documentos prefigurativos analizados en este trabajo, la oralidad fue concebida como una práctica comunicativa distinta de la escritura que se debe desarrollar en la actividad colectiva escolar debido a que no se adquiere en el seno social o

familiar. “Este último enfoque coincide con el objetivo general del espacio *Lengua y Literatura* centrado en la producción y comprensión textual y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes” (Navarro, 2014: 109).

Por su parte, la categoría género de texto no se distinguió claramente de las tipologías textuales y, por lo tanto, “los géneros orales institucionalizados -cuya enseñanza fue prescripta- se organizan en torno a la conversación considerada como forma prototípica de la comunicación oral, ocultado su complejidad genérica” (Navarro, 2014: 112).

2. Análisis textual del trabajo prescripto en los documentos prefigurativos

En este apartado se determinará el rol adjudicado al docente en el actuar formativo, según lo postulado en dos tipos de apartados del documento prefigurativo *Fuentes para la transformación curricular* de 1996. En primer lugar se relevarán aquellos segmentos que explicitan lo que tienen que hacer y saber los docentes de Lengua en general según el apartado que se refiere a la formación de los docentes en las tres propuestas analizadas (*La formación de los docentes y la evaluación de la enseñanza, Formación y actualización docente y Formación docente*, respectivamente) y, en segundo lugar, lo prescripto en relación con la temática objeto de este artículo (*Lengua oral*). Ambos tipos de apartados figuran en los sumarios de las tres especialistas de las Ciencias del lenguaje consultadas.

En cada caso, se destacarán en negrita los verbos que serán considerados para determinar el rol adjudicado al protagonista del ac-

tuar formativo en cuyo marco se analizarán los tipos de verbos, la voz o diátesis y las funciones semánticas del sujeto sintáctico (que marcamos en negrita e itálica); y se subrayarán las modalizaciones pragmáticas que atribuyen intenciones (querer hacer), razones (deber hacer) y capacidades del hacer (poder hacer) del protagonista del actuar formativo (sea o no el docente).

En el apartado *La formación de los docentes y la evaluación de la enseñanza*, Kovacci señala:

“al examinar algunos de los contenidos de la educación en el área de lengua hemos ido señalando la necesidad de que **el docente** los **domine** a fin de conducir el aprendizaje de los alumnos” (1996: 151).

En este enunciado se establece conscientemente la necesidad de que los docentes dominen los nuevos contenidos del área (lo que deben saber) para conducir el aprendizaje de los alumnos (razones / lo que deben hacer, expresada en el circunstancial de finalidad del verbo pleno *dominar*), en cuyo marco el docente se constituye en un agente de la acción de *conducir*. Se establece un vínculo entre lo que deben saber y lo que deben hacer.

En el apartado *Formación y actualización docente* Arnoux requiere (*es conveniente que / los maestros y los profesores deben recibir una formación / se debe establecer*) formación para los docentes en diversas disciplinas de las Ciencias del lenguaje así como su participación en talleres de lectura y escritura, además del desarrollo de un sistema de actualización docente permanente “para que **puedan orientar** a sus futuros alumnos” (1996: 205 y 206). El circunstancial de finalidad contiene una modalización pragmática que explicita lo que de-

ben hacer los docentes, *orientar* en este caso, a partir de la perífrasis modal de obligación.

En estos apartados referidos a la formación docente se menciona al profesor como como sujeto en formación y, en menor medida, como protagonista del actuar formativo. En otros segmentos del sumario propuestos por las especialistas, el docente también se instituye como actor responsable aunque no es el sujeto sintáctico principal de lo prescripto (el alumno / *descubra*).

“Que el alumno descubra por sí mismo las estructuras de los diversos planos de la lengua y su funcionamiento a partir de datos que **el maestro o profesor preparan** y de la guía de estos (Kovacci, *¿Cómo enseñar?*, 1996, 150 y 151).

El docente se configura en este enunciado como sujeto del evento expresado por el verbo *preparar* que requiere la intervención de un sujeto lógico con papel temático de agente animado y voluntario. Sin embargo, en el marco de la construcción oracional el actuar docente funciona como el origen del evento llevado a cabo por el alumno.

“**la reflexión metalingüística** (...) **debe ser** guiada y sistematizada por personal formado para tal función” (Arnoux, *Enseñanza de la lengua materna*, 1996: 183).

En este enunciado, el sujeto sintáctico, protagonista del actuar formativo, es el procedimiento sobre el cual se estipula lo que el docente debe hacer y saber en tanto entidad responsable del evento expresado en la perífrasis verbal modal que indica obligación; es decir, es responsabilidad del docente guiar y sistematizar la refle-

xión metalingüística. En estos dos últimos enunciados el docente se concibe como **guía** de los aprendizajes (lo que debe hacer).

Por su parte, Viramonte de Ávalos especifica:

“el docente de EGB ha de tener una apertura a todo lo corporal-expresivo” (*Formación docente*, 1996: 311).

En este caso, el docente es el sujeto sintáctico de la oración pero su papel temático no es de agente del evento expresado por la perífrasis modal obligativa.

En los apartados específicos sobre oralidad (*La lengua oral, Comprensión y producción oral* y *Lengua oral/actividad de hablar*, respectivamente) el docente se menciona de forma explícita en contadas ocasiones. Kovacci se refiere al intercambio oral entre maestros y alumnos (1996: 114), Narvaja de Arnoux alude a los docentes en relación con la evaluación de la comprensión de los alumnos (1996: 186) y Viramonte de Ávalos señala una carencia en la capacidad de hacer del docente quien “no se ha sentido invitado a “enseñar” y menos aún “evaluar” con la especificidad que se requiere, la lengua oral” (1996: 298) debido a que faltan instrumentos.

En los apartados objeto de análisis, el docente no se menciona como el agente responsable de aquello que debe ser enseñado. Se hace referencia a objetivos y espacios institucionales que indirectamente aluden a lo que los docentes tienen que hacer:

“Uno de los objetivos es evitar la discriminación social a partir del lenguaje, mostrando la variedad de normas. Otro, hacer aceptable y promover el estudio de la norma común vinculada estrechamente con la escritura y

con situaciones sociales institucionales” (Narvaja de Arnoux, *Comprensión y producción oral*, 1996: 185 y 186).

Pese a que no se lo mencione, es responsabilidad del docente mostrar las variedades sociolingüísticas como promover el estudio de la norma común o estándar (razones / lo que deben hacer), en relación con las producciones orales institucionales que son objeto de enseñanza.

“el aula debe ser, además, un ámbito donde **se promuevan** interacciones verbales variadas a partir de consignas claras” (Narvaja de Arnoux, *Comprensión y producción oral*, 1996: 186).

En este enunciado, el sujeto sintáctico es el aula, actor de tipo institucional respecto del cual se enuncia una razón (*deber hacer*) en la perífrasis verbal modal que expresa obligación. Por otro lado, la construcción pasiva con *se* permite eludir al agente del evento expresado por *promover*, verbo que en su versión activa requiere un sujeto lógico agentivo que promueva las interacciones variadas y con consignas claras, ambas responsabilidades del docente.

“La *producción oral* debe desarrollarse a todo lo largo de la escolaridad (...). Por eso **se deberá tender** en los últimos años a los géneros vinculados con situaciones más formales” (Narvaja de Arnoux, 1996: 186).

En ambos enunciados se visibiliza lo que se debe hacer a partir de modalizaciones pragmáticas constituidas por perífrasis verbales modales, uno de cuyos sujetos sintácticos es la producción oral y en

el segundo caso es una construcción impersonal en la cual se oculta el sujeto lógico o agente de la acción expresada por el verbo *tender*.

En síntesis, en los dos tipos de apartados analizados el docente asume el papel de ejecutor responsable de lo prescripto de forma elíptica pero no se constituye como protagonista del actuar formativo. Se prefieren otros sujetos protagonistas de la formación prefigurada (el aula, los objetivos, los procedimientos, los alumnos), en cuyo marco se estipula lo que el docente debe saber y hacer.

En la mayoría de los casos, los especialistas evalúan las acciones de formación que deben llevar a cabo los agentes tematizados en sus enunciados (instituciones, procedimientos, alumnos, docentes) a través de modalizaciones pragmáticas que se construyen principalmente con auxiliares modales. La elección de esta marca lingüística para referir razones y restricciones del actuar formativo (deber hacer) es coherente con la función del documento prefigurativo analizado que se propuso como material de consulta para los docentes y equipos técnicos.

Cabe destacar que en aquellos enunciados en los cuales se hace referencia a lo que debe hacer el docente se utilizan verbos plenos que dan cuenta de forma precisa de cuáles son las prácticas de enseñanza prefiguradas: *preparar, conducir, guiar, promover, mostrar*; en consonancia con la exigencia de contar con un profesional formado que pueda llevar adelante esas tareas.

A modo de conclusión

Si los documentos prefigurativos planifican, organizan y regulan el trabajo a realizar, podemos decir que la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales fue prescripta en la Reforma educativa de 1993.

Estas prescripciones fueron elaboradas por especialistas de las Ciencias del lenguaje que se configuraron como agentes que propusieron contenidos de enseñanza, precisaron sus motivaciones y finalidades, organizaron su progresión en la enseñanza de los niveles primario y secundario y definieron los recursos comportamentales de los trabajadores (lo que deben saber y hacer).

La concepción de oralidad que se expresa en el corpus de documentos prefigurativos analizado evidencia que se priorizó su carácter de práctica comunicativa que se distingue de la escritura, principalmente por el tipo textual dominante que habilita la reducción de toda una modalidad a la conversación; producto de la confusión entre las categorías géneros de textos y tipos textuales.

En torno a la enseñanza de la lengua en general y de la oralidad y los géneros de textos orales, en particular, el docente no se configuró como agente protagonista del actuar formativo, pero sí responsable. En este sentido, se exigió y prefiguró la necesidad de su formación en los contenidos prescriptos.

De este modo, el trabajo configurado institucionalmente determina restrictivamente las acciones de los docentes como personas individuales que tienen representaciones de los motivos e intenciones de su actuar profesional.

Bibliografía

- Bronckart J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Bronckart, J-P. (2012). “En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Coms). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE, pp. 39-59.
- Navarro, P. (2012). “Sistematización de la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio. Observaciones críticas de los lineamientos curriculares y su transferencia a las prácticas”. En C. Pereira, S. Nothstein y E. Valente (Eds.), *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. Volumen temático de la Serie de la SAL (En prensa).
- Navarro, P. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística*. Recife, Volumen 1, N° 14, diciembre de 2014, pp. 101-119.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). “El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso”. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza, Editorial FFyL, UNCuyO, pp. 1129-1138.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2009.

Fuentes documentales:

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua. República Argentina, 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos básicos comunes para la educación Polimodal*. Lengua y Literatura. República Argentina, 1997.

El uso de la lengua como la herramienta del lenguaje en la escuela primaria

Cristina María Pablos
pabloscris@gmail.com
Escuela Primaria N° 321
San Carlos de Bariloche, Argentina

Resumen

En la ciudad de San Carlos de Bariloche la enseñanza de la lengua en la escuela primaria ha ido separándose del resto de las áreas curriculares, como si en estas no se necesitara la comunicación discursivo-textual para mediar entre contenidos y alumnos, docentes y alumnos, alumnos entre sí.

Para abordar este tema parto de una experiencia realizada como docente de grado en el primer ciclo del nivel primario y, para esta comunicación, presento la situación de mi propia práctica desde la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo.

Me baso en Leontiev (1959) respecto de que el ser humano toma conciencia del entorno de su realidad concreta a través del lenguaje. Para este autor el lenguaje es tan viejo como la conciencia, ya que se produjo a través del trabajo, porque los hombres necesitaron comunicarse para que la actividad que estaban realizando resultara más productiva. Es decir, el lenguaje es constitutivo de lo humano porque genera su conciencia, es el producto de la actividad humana, y es en él donde se dan las interacciones sociales que construyen sentido dentro de una actividad específica. Así la palabra construida socialmente generaliza a la palabra individual para transformarla en palabra social.

La experiencia con el uso de diferentes formatos discursivos, que realizara con mis alumnos en el aula, nos permite formular algunas preguntas acerca de nuestras intervenciones y proponer nuevas propuestas didácticas, a partir del efecto producido en los niños de una escuela pública de nivel primario de Bariloche.

Algunas modificaciones que se registraron en los enunciados de la interacción en clase pueden indicar cómo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vygotski, 1973), puede manifestarse a través de acciones nuevas en áreas disciplinares diferentes. Esto mostraría cómo esos procesos internos de cada individuo se originan desde el exterior, en las relaciones interindividuales de la clase.

Palabras clave: Lenguaje, lengua, conciencia, enunciado, interacción docente, alumnos.

Introducción

El presente trabajo, denominado “El uso de la herramienta en la escuela primaria” se realizó a partir de aspectos tomados de mi práctica en el primer ciclo del nivel primario, fundamentados desde el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo.

En la escuela la enseñanza de la lengua pasa a ser algo aislado, separada del resto de las áreas curriculares. Cada disciplina parte de una metodología específica para desarrollar ciertas acciones a través de sus contenidos, cada una de ellas tiene su corpus de vocabulario específico, pero este corpus está organizado desde la lengua.

La lengua es la herramienta del lenguaje para que el hombre pueda interactuar con otros, es necesario tomar conciencia de su construcción y mecanismo para que resulte eficiente en su uso, la

escuela es el lugar por excelencia para que los niños puedan practicarla, equivocarse, corregirse, reflexionar sobre ella y en esa ejercitación constante desde los diferentes vocabularios, según el área disciplinar, es que los niños irán tomando conciencia de su uso.

Como docente de nivel primario apuesto a ir más allá del hecho de transmitir conocimientos, mi preocupación surge a partir de planteos realizados por padres, niños o compañeros de trabajo sobre el uso de la lengua.

Marco teórico

El humano toma conciencia del entorno de su realidad concreta a través del lenguaje, plantea Leontiev (1959), para este autor el lenguaje es tan viejo como la conciencia, se produjo con el trabajo ya que necesitaron comunicarse para que la actividad que estaban realizando resulte más productiva. Esta acción exterior desarrollada pasa a ser una acción interior, a través de una transformación progresiva.

La comunicación entre animales es una actividad instintiva, biológica, es una forma de psiquismo completamente diferente del psiquismo humano. Para que el trabajo pueda realizarse necesita de dos elementos que dependen uno del otro: la naturaleza (el humano modifica herramientas que encuentra en la naturaleza o la transforma) y la relación con otros humanos (pertenecientes a un mismo grupo socio-histórico). Esta actividad interdependiente en el tiempo con otros es un esfuerzo en conjunto que sólo puede ser realizada de forma consciente, no depende de procesos automáticos sino de procesos controlados para realizar una tarea específica.

La herramienta por sí sola no hace que el hombre piense, depende del entorno cultural y social en donde es producido ese trabajo

con otros para que se desarrollen capacidades cognitivas que luego serán transferidas a otras situaciones iguales o diferentes construyendo y desarrollando el psiquismo humano:

La fabricación y uso de herramientas sólo es posible en asociación con la conciencia del objetivo de la acción de trabajo. Pero la utilización de una herramienta lleva por sí sola a tener conciencia del objetivo de la acción en sus propiedades objetivas (Leontiev 1959/1983: 63)

La lengua no existe por sí misma si no es en un enunciado concreto, fundamenta Voloshinov (1929/2009), sólo a través del enunciado la lengua entra en contacto con la comunicación, de esta forma la lengua continúa en un proceso de generación ininterrumpido, a través de la estructura de un enunciado real, que no tiene principio ni fin. El enunciado, entonces, no puede ser reconocido como un fenómeno individual, ya que por ser generado entre los hablantes tiene carácter social.

El desarrollo de estos conceptos es entendible y aceptable, ya que nos conecta con el desarrollo de las prácticas sociales mediadas por una lengua como algo cotidiano y conocido por todos. Si aprendemos por imitación de modelos sociales *¿qué sucede en el ámbito escolar?*, parecería que los docentes formamos parte de una élite en donde la lengua ocupa un lugar diferente al de las prácticas sociales que realizamos fuera de la institución educativa. La enseñanza de la lengua pasa a ser algo aislado, separada del resto de las áreas curriculares como si en ellas no se la necesitara para mediar entre contenidos y alumnos, docentes y alumnos, alumnos y alumnos, etc.

¿Para qué enseñamos?

Como docente de nivel primario apuesto a ir más allá del hecho de transmitir conocimientos. Mi preocupación surge a partir de planteos realizados por padres, niños o compañeros de trabajo:

“este año trabajo mucha matemática porque a mi grupo no le gusta la lengua (maestra de 2° grado)”.

“No puedo ir al laboratorio a dar naturales, porque estoy atrasada en lengua (maestra de 1° grado)”.

“A nosotros nos tenés que dar siempre matemática, lengua no nos gusta (alumnos de 3° grado)”.

“¿Por qué tengo que responder con una oración si estoy en matemática? (alumnos 3° grado)”.

“Seño, cuando hacemos números no tenemos que escribir (alumnos de 2° grado)”.

En la escuela *¿la lengua es un área más junto con el resto de las áreas curriculares?, ¿es el área más importante...?*

Si hablamos de disciplinas curriculares no tenemos un área o disciplina más importante que otra, pero, para poder desarrollarlas en el aula es necesario el trabajo, la actividad con otros, las diferentes interacciones y todo esto está mediado por la lengua como herramienta del lenguaje en ese trabajo.

Cada área disciplinar tiene su corpus de vocabulario específico, pero este corpus está organizado desde la lengua. Cada vez que planteamos una consigna, cada vez que los niños realizan una pregunta, responden un cuestionario, etc., lo hacemos desde textos orales o escritos, formatos cristalizados, conocidos por todos los hablantes de esa lengua para poder comunicarnos. Esta interacción

discursiva se da en un enunciado concreto y dado que se comprende según su contexto de uso, es un proceso de comunicación viva. Este enunciado es una forma compleja de actividad verbal, a la que Luria (1984) denomina alocución verbal, es decir, el proceso de construcción del lenguaje exterior desplegado. Este proceso es complejo ya que necesita convertir a una formación psíquica no clara (pensamiento) en una cadena de comunicación clara, para esto se deberán separar las acciones psíquicas (ligadas a la complejidad de las tareas) de las operaciones psíquicas que realizan estas acciones (que tienen que ver con el grado de automatización de esos procesos verbales).

El uso consciente de los diferentes formatos discursivos en la escuela permite el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, ya que en la interacción con el otro a través de las diferentes acciones que se realizan, según las áreas disciplinares en que se esté trabajando, se desarrollan procesos psíquicos superiores que no son internos de cada individuo, son procesos que comienzan desde el exterior, enunciados que surgen a partir de la interacción con el otro:

Hablar de los procesos externos significa para nosotros hablar de lo social. Cualquier función psicológica superior fue antes externa; eso significa que fue social; antes de convertirse en función, fue la relación social entre dos personas. Los medios de actuación sobre uno mismo son en primer lugar medios de actuación sobre los otros y la acción de los otros sobre la personalidad de uno. (Vygotski, 2007: 159)

Durante la primera semana de clases un grupo de niños de 3 ° grado me plantea que *“ellos trabajan sólo en matemática porque lengua*

no les gusta, es aburrida". Una de las primeras actividades que realizo es contar un cuento corto sin palabras, *"La hormiga navegante"* de R. Mariño: *Escribo el título del cuento en el pizarrón y, provista de un gran barco de papel, un remo, antenas de hormiga y hojas de árbol, comienzo a dramatizarlo, trasladándome por toda el aula sin emitir una sola palabra. Los niños se reían, preguntaban, no entendían. Al finalizar el cuento, que duró unos pocos minutos, pregunto: ¿De qué tratará el cuento?, ¿qué pasa?, ¿cómo termina?*

Los niños respondieron: *"la seño saltó, la seño se sentó en el piso, la seño tenía un barco..."* Luego ubiqué a los niños en pequeños grupos para que conversaran y dibujaran cómo se imaginan ellos a la hormiga. Unos pocos dibujaron a una hormiga sola, la mayoría pedía la lectura del cuento, enojados porque *"no podían hacer algo que no conocían"*.

En otras ocasiones en que estaban trabajando en las áreas de matemática o naturales cuestionaban *el por qué de escribir si no estaban haciendo lengua*. Durante varios meses trabajé la funcionalidad de la lengua desde la práctica en el aula: elegí un libro de matemática con muchas lecturas para introducir una situación problemática, ubicarlos en un contexto, responder preguntas desde la pregunta. Cuando les presentaba situaciones problemáticas, los niños realizaban sólo una cuenta, al preguntarles por la respuesta a la pregunta de dicha situación señalaban el resultado de la cuenta. Luego de realizar actividades variadas a través de juegos, pasar al pizarrón, escribir situaciones problemáticas, preguntas y respuestas mezcladas, etc., comenzaron a entender la importancia de responder con una oración partiendo de la pregunta.

Vygotski (1998) plantea que el ambiente es fundamental para el desarrollo, ya que el niño va tomando conciencia de forma paulatina en el

transcurrir de su escolaridad. El mismo ambiente es diferente para el niño según el grado escolar en que se encuentre, porque su conciencia de los hechos y su ejercitación con las herramientas le habrán permitido desarrollar otros procesos que antes no tenía.

En otras actividades, en las que se presentaba la consigna escrita *“Pintá, recortá y pegá”* la mayoría no mantenían ese orden (*recortaban y pegaban, pero luego no podían pintar porque el papel se rompía, otros pintaban y pegaban sin recortar o sólo pegaban*). Al preguntarles *por qué lo habían hecho así*, no entendían la pregunta y era necesario hacerles leer la consigna de forma personalizada. Hasta que llegó el momento en que alguno preguntaba *“¿Primero pintamos?”* y entre ellos se respondían: *“Sí, sino después no puedes pintar”*.

Al construir sentido los niños fueron comprendiendo el uso de la herramienta (una oración comienza con mayúscula y termina con punto, si es pasado no puedo poner el verbo en presente, si describo no estoy contando, etc.) Al respecto Bronckart (2004) explica que mientras el niño sea inexperto habrá que guiarlo a través de las reglas estándares y corregirlo en caso de que sea necesario.

Luego de un trabajo constante que demandó más de medio año escolar, el grupo comenzó a darse cuenta de que se necesita a la lengua para comunicar una respuesta, escribir una hipótesis, explicar una experiencia, contar un cuento, describir un objeto, buscar la rima en una poesía, etc. Al cabo de un tiempo comenzaron a corregirse, entre ellos, los diferentes formatos discursivos que traían de sus ambientes para generalizar la palabra, fueron comprendiendo el uso social de la lengua.

La herramienta es un instrumento social, ya que para poder ser usada con otros es necesario que primero ese grupo social haya

consensuado su forma, utilidad, modo de tomarla, etc. En ese proceso de trabajo con otros es donde surge el pensamiento humano, las acciones dependientes de un objetivo concreto se transforman en independientes e internas (mentales) al ser generalizadas (usadas socialmente en otras situaciones).

Cada generación de niños es única y diferente a la anterior, esto nos demuestra que no se puede encasillar, encorsetar o definir de forma acabada a las funciones psíquicas superiores ya que su desarrollo dependerá de la necesidad que cada actividad demande en la interacción con el otro en ese ambiente socio histórico específico.

El lenguaje es constitutivo de lo humano porque genera su conciencia, es el producto de la actividad humana, y es en él donde se dan las interacciones sociales que construyen sentido dentro de una actividad específica. Así la palabra construida socialmente generaliza a la palabra individual para transformarla en palabra social. Hablar es, siempre, hablar una lengua, explica Coseriu (1991). El lenguaje como habla se realiza a través de una técnica histórica específica, la lengua, que no es un producto terminado ni estático, es un sistema de producción en todo momento, se produce durante la actividad concreta del humano haciendo (los niños interactuando en el aula), poniendo en palabras ese hacer específico que necesita la actividad para que la comunicación resulte eficiente y a la vez, esos enunciados, siempre nuevos, diferentes, que se forman en un movimiento constante de actividades distintas, van desarrollando en la conciencia nuevos procesos para poder generar nuevos enunciados.

Los desafíos que hoy tienen los niños no son los mismos que tenían las generaciones anteriores, se podría suponer que las funcio-

nes psíquicas superiores desarrolladas en generaciones anteriores ya han sido heredadas por las generaciones actuales.

Un niño que transita su escolaridad primaria desde primero a séptimo grado encontrará diferentes ambientes que facilitarán su desarrollo psíquico, según su grado de conciencia (dependiendo del nivel que esté transitando). El ambiente es fundamental para el desarrollo y en la escuela se torna más complejo, ya que un mismo niño pasa por diferentes ambientes (según el área curricular) y por diferentes niveles de conciencia (según el grado escolar en que se encuentre). Hacer conscientes los enunciados discursivos para un uso eficiente permitirá al niño construir, desarrollar y transformar sus funciones psíquicas.

Vigotsky (ob.cit.:25) se plantea: “¿Cuál es el rol básico del aprendizaje en relación al desarrollo del niño?” Para este autor el ambiente influye desde el comienzo de la existencia del niño porque es el lugar en donde nace, se encuentra seguro, aprende por imitación. El entorno humano integra al bebé en su accionar asociado a las producciones sonoras colectivas que el niño irá incorporando, de esa forma asimila e interioriza el signo que transformará su psiquismo primario, fundamenta Bronckart (2004) y Bagú (1970) define como determinismo social. Luego este aprendizaje se traslada al ámbito escolar donde es generalizado socialmente al tomar conciencia de él (descubrir la importancia de responder con una oración, entender la diferencia entre contar y describir, etc.), el aprendizaje colectivo hace conocer otros aspectos que determinan al humano desde lo colectivo y lo individual a la vez, el humano no conoce por si sólo, siempre necesita a otro que le muestre el conocimiento, como producto de un proceso de entendimientos que se re-

nueva constantemente a través de la validación social del mundo real, codificado según su lugar de uso.

Conclusión

El desarrollo de mi práctica docente me lleva a la lectura y al análisis teórico para fundamentarla, surgiendo de éste algunas preguntas a tener en cuenta:

¿Qué clase de actividades proponemos a nuestros niños para que puedan dar un paso hacia delante en la construcción de sus funciones psíquicas?

Dentro de un mundo globalizado, con nuevas tecnologías, donde muchos conceptos han perdido vigencia, cambiado o mutado según la referencia que nosotros teníamos de ellos, *¿cuáles deberán ser las consignas para que las actividades de hoy en la escuela desarrollen esas funciones en nuestros niños? ¿Cómo enseñamos a usar la herramienta para que resulte eficiente en este ambiente?...*

Bibliografía

- Bagú, S. (1970). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores S.A.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Leontiev, A. (1959/1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal editor.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros.

- Volóshinov, V. N. (1929/2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godoy.
- Vygotski, L. S. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Vygotski, L. S. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Los y las docentes leen por gusto

Miriam Estrella Persiani de Santamarina

Persiani.miriam@gmail.com

Marcelo Bianchi Bustos

ciiepilar@yahoo.com.ar

Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE) de Pilar, Buenos Aires, Argentina

Resumen

En la provincia de Buenos Aires; desde el año 2007 se comenzaron a implementar programas nacionales y provinciales destinados a revertir el déficit de lectura de los niños en edad escolar. Esta problemática, detectada ya desde el nivel de Educación Inicial se acrecentaba en las escuelas de Educación Primaria.

Paralelamente se observó que si bien los maestros tenían una queja recurrente sobre la falta de lectura de los niños en el hogar, ellos tampoco realizaban esta práctica en la sala o en el aula. Y lo que sería más complejo, ellos tampoco leían textos literarios por una multiplicidad de razones.

Dada la problemática mencionada, creamos el proyecto *Los y las docentes leen por gusto*, que se comenzó a implementar en Campana; sita al noreste de la provincia de Buenos Aires, en el año 2011, con el propósito de *crear una comunidad de docentes lectores* y con la modalidad de taller.

Teniendo en cuenta los criterios de enseñanza del Currículum provincial se convocaron mensualmente a docentes referentes por cada institución educativa y en cada encuentro se les entregaron

textos de autores latinoamericanos, nacionales y locales, de distintos géneros literarios, en soporte papel y electrónico. Durante un mes, el docente referente además de informar al resto del personal sobre lo trabajado en cada taller y distribuir el material, debía registrar aquello que iba sucediendo en cada escuela.

En el siguiente momento presencial, asistió el autor local cuya obra ha sido entregada anticipadamente, para poder ser entrevistado.

Asimismo, se realizaron debates sobre las obras leídas y se fueron implementando situaciones literarias de enseñanza, construidas en un doble nivel de conceptualización (teoría- práctica).

En el año 2014 se comenzó a trabajar en la ciudad de Pilar a través del CIIE.

Se contó y cuenta con el aval de las Secretarías de Educación municipales, las Jefaturas Distritales de Educación y de las asociaciones de autores locales.

Palabras claves: Proyecto, Taller, Lectura de textos literarios, Trabajo en red, Docentes referentes, Textos

Introducción

*“No te quedes inmóvil al borde
del camino”*

Mario Benedetti

En la provincia de Buenos Aires, la política educativa actual es muy clara en cuanto a sus propósitos pedagógicos de lectura: la escuela debe formar niñas y niños lectores, que implica mucho más que enseñar a leer.

En las aulas de capacitación, la queja recurrente de los maestros era que los niños no leían en el hogar; no leían por sí mismos ni les leían otros adultos o pares.

Sin embargo, los inspectores areales y los capacitadores al momento de visitar las escuelas y los Jardines de Infantes comenzamos a detectar que en las salas/aulas tampoco se les leía sistemáticamente, sino que la lectura se había transformado en una actividad ocasional.

Esto se contradecía con lo planteado y prescripto en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, que postulan que las sesiones de lectura se organicen en distintas modalidades organizativas, tales como secuencias didácticas y/o proyectos y también se insiste en que la lectura se transforme en una práctica permanente.

Esto implica, que exista una planificación sobre esta actividad, con selección de textos, previsiones didácticas en función de los distintos propósitos didácticos y comunicativos.

No obstante, para que esto pueda lograrse es necesario que los maestros también lean y que tengan una fuerte formación como lectores competentes para tomar decisiones de lectura, enseñar a los niños a opinar y de este manera, no sólo desempeñarse como futuros adultos de lectura literaria sino como ciudadanos responsables pudiendo discernir, discutir, argumentar y justificar sus ideas, entre otras cosas.

Para que los estudiantes optimicen sus competencias y destrezas para aprender a leer, como así también sus disposiciones creativas y críticas que todo texto legible demanda, es fundamental que los docentes también experimenten estas prácticas.

Por ende, elaboramos el presente proyecto y decidimos comen-

zar a trabajar en red, dado que sabíamos que en forma aislada sería imposible sostener esta propuesta se trabajo. Involucramos a la Dirección de Educación de la Municipalidad de Campana, la Jefatura de Inspectores Distrital; organismo dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; y a una Asociación de autores y escritores locales C.A.L. (Campana Amanecer Literario). En la actualidad se está trabajando de igual modo en el distrito de Pilar y participan autores locales que forman parte de la Asociación de Escritores Pilarenses.

De esta manera, aunando esfuerzos mancomunadamente, en abril del año 2011...

¡¡ Comenzamos a leer!!

Desarrollo:

El propósito general explícito fue poder crear una comunidad de docentes lectores, generando un espacio de capacitación en el cuál en un primer momento, no se les pidió nada más que el disfrute, el *gusto* por leer textos literarios; no teniendo que resumir, escribir, responder preguntas o reescribir un texto.

Sin embargo, el objetivo implícito fue que esto se pudiese transpolar en el trabajo con los niños y se formase así una comunidad de niños lectores.

Por lo tanto, si bien el primer objetivo consistió en acercar a los maestros material literario y motivarlos para que lean, se tuvo muy en claro que el proyecto tenía una fuerte intención pedagógica y que de alguna manera se introducirían los conceptos sustentados a través de la normativa vigente en la cuál los docentes deben actuar como mediadores de lectura.

Entendiendo que leer no es meramente decodificar o descifrar signos lingüísticos o fonemas en forma pasiva, sino que se trata de construir y deconstruir activamente los sentidos del texto, y que de este modo cada texto tendrá tantas interpretaciones como lectores haya, se empieza a reconocer entonces, que los niños pueden realizar dichas operaciones, aún antes de leer por sí mismos de manera convencional. Este proceso de construcción del conocimiento sólo es posible a partir de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto que desea conocer, relación en la que el docente actúa como mediador y esta enmarcada en un contexto social específico.

Leer y escribir son problemas conceptuales que los niños deben resolver interpretando y produciendo textos pertenecientes a una gran variedad de formatos discursivos y en diversas circunstancias de comunicación, siendo imposible pensar en la lectura y la escritura como prácticas sociales si no se tiene en cuenta la escucha y la oralidad; estableciéndose distintas interacciones en las que las prácticas del lenguaje son formas de relación social que se realizan a través del uso de la lengua. Es decir, que las distintas actividades propuestas en el aula incluirán momentos en que los niños escuchen, hablen, lean y escriban alternadamente, pero que estén planificadas de manera simultánea; en una misma actividad se desarrollan las cuatro macrohabilidades.

Asimismo, para que precisamente resulten prácticas sociales, se deben tener en cuenta los criterios de continuidad, progresión y diversidad.

Entendiendo que tanto la enseñanza como el aprendizaje son dos procesos complementarios e interdependientes, se debe garantizar la continuidad en la propuesta y/o la situación didáctica pero permitiendo a los niños la resignificación de antiguos desafíos o la

formulación de nuevos problemas en variados contextos yendo de lo más simple a lo más complejo, de manera progresiva

El concepto de diversidad acuñado por Emilia Ferreiro es clave en la propuesta de mediación, en tanto que atraviesa todos los elementos que intervienen en la misma: diversidad de textos, diversidad de niños y de culturas, diversidad de propósitos, diversidad de acciones posteriores a la lectura de un texto, diversidad de modalidades organizativas con respecto al tratamiento de los contenidos (actividades permanentes, secuencias didácticas y/o proyectos).

Por ende, se deben determinar cuáles son estas etapas por las que atraviesan los niños en la alfabetización inicial y cuáles son los conocimientos y habilidades que están implicados en cada una de ellas.

Para aprender a leer los niños tienen que tener ciertos conocimientos que irán construyendo de manera progresiva. En primer lugar tienen que llegar a comprender que la escritura tiene significado, que es lenguaje. Las maestras de primer año y de nivel inicial, realizan infinidad de actividades con el objetivo de que los niños “diferencien dibujo de escritura”, ya que deberán reconocer que en un texto escrito, se está comunicando algo de manera diferente que con otros signos y símbolos y que “dice” algo específico. Este conocimiento es el que permite el ingreso al proceso de alfabetización. Por lo tanto, acercar a los niños diferentes y variados materiales de lectura les permitirá aprender las funciones de la escritura

Luego, conocerán los elementos del sistema de escritura, teniendo que descubrir que en el sistema de escritura alfabético las letras representan los sonidos del habla y que esta relación grafofónica permite conformar distintas combinaciones que a su vez tiene algunas reglas creadas arbitrariamente.

Este aprendizaje no es nada obvio para los niños; no es mágico ni instantáneo. Para que desarrollen conciencia fonológica no basta con repetir renglones de letras, ni copiar sin sentido sílabas separadas intentando que las puedan leer posteriormente.

Si bien tienen que aprender a trazar las letras, hay muchas actividades previas que se pueden realizar en las que se pongan en juego esta relación letra-sonido, como juegos de oralidad, comparación de palabras (con qué letra empieza, con qué letra termina, que palabras comienzan igual que mi nombre).

Por último tendrán que tener conocimientos sobre los diferentes estilos del lenguaje escrito, es decir que irán reconociendo distintos formatos de escritura, distintos soportes, distintos géneros (literarios y no literarios).

Vale decir entonces, que aún aquellos niños que leen utilizando sólo indicadores cuantitativos (reconociendo palabras por la cantidad de letras o la longitud de la escritura) y cuyo nivel de escritura sea presilábico, pueden igualmente construir sentido a través de la voz del maestro y participar activamente en una experiencia de lectura, privilegiándose la oralidad.

Sin embargo, la cualidad más importante de la lectura mediada tiene que ver con la creación de este espacio de intercambio mencionado; con la conformación de un territorio compartido donde no todos llegan de la misma manera y al mismo tiempo, pero en el que se tienen en cuenta sus experiencias, vivencias y preferencias particulares, en un sentido cooperativo y de pertenencia; en un lugar común.

De este modo, la práctica de la lectura se convierte en una experiencia democratizadora, teniendo en cuenta los saberes previos de los niños, pero como punto de partida y con el convencimiento de

que podrán avanzar hasta convertirse en lectores competentes con todo lo que ello implica.

Por otra parte, si se piensa en la cantidad de niños de primer ciclo que fracasan en las prácticas de lectura en las escuelas, es conveniente enunciar algunas de las causas y/o razones por las que esto podría estar sucediendo cuando *el docente actúa como transmisor de conocimientos* y no como mediador.

Por lo tanto y en esos casos, cuando los niños escuchan leer al maestro:

- Pueden desconocer el tema sobre el que el maestro lee o les requiere que lean.
- Temen ser reprendidos o retados por responder erróneamente.
- No se animan a hablar en voz alta.
- Responden preguntas estructuradas que tienen que ver sólo con el contenido del texto: personajes principales, lugar y tiempo donde se desarrolla el relato, momentos de la historia.
- Renarran sin sentido; vuelven a contar lo que recuerdan de la historia a todos los que estuvieron presentes durante la lectura.
- No tienen posibilidad de expresar sus sentimientos y emociones.
- Asocian la lectura con alguna actividad: ejercicios de verdadero o falso, ordenar secuencias, numerar las imágenes y colorearlas, dibujar la escena preferida.

Y cuando leen por sí mismos:

- Toman el texto elegido por el docente y solitariamente “tratan de leer” alguna palabra
- conocida.
- Recitan algunas frases o palabras que saben de memoria.
- Sólo intentan descifrar letras y sílabas.
- Procuran seguir la lectura de quien lee en voz alta, pero con el texto adelante, para leer también por sí mismos (en etapas tempranas)
- Son evaluados por como “decodifican”, inclusive siendo monitoreados a través de distintas listas de control (lectura silabeante, corriente, etc.)

Ahora bien, de manera contraria cuando el docente lee y abre un espacio de intercambio, la clave está en la planificación de la enseñanza, en las previsiones didácticas; en cómo armar su propia “hoja de ruta”.

Veamos entonces, cuáles serían los pasos que podrían contribuir al éxito de la propuesta de mediación.

Mucho antes de leerles a los niños, el maestro realiza algunas previsiones que tienen que ver con la selección del material y con su propia lectura del mismo, como así también con el conocimiento sobre el contenido a trabajar atendiendo a los propósitos didácticos y comunicativos; pero principalmente planificando sus intervenciones para que puedan surgir distintos modos de leer.

Luego, en el lugar donde se va a realizar la actividad y antes de leerles el texto a los niños:

- Les presenta el libro, les lee el título, el autor, la editorial, les muestra la tapa y la contratapa y permite que los niños opi-

nen y participen pudiendo comparar con otros libros, reconocer autores, colecciones y/o géneros.

- Establece pautas y realiza acuerdos o contratos pedagógicos, tales como que leerá el texto desde el principio hasta el final y sin interrupciones, si se trata de una novela en capítulos se determina en qué momento se detendrá la lectura, se explicita que las imágenes podrán ser vistas al terminar la escucha del texto, en caso de un libre álbum se arbitrarán los medios para que todos puedan ir siguiendo el texto mirando las imágenes.

Por último, al finalizar la lectura:

- Permite que haya un momento de silencio para que los niños puedan disfrutar o
- reflexionar sobre el texto.
- Instala el espacio de intercambio para que opinen sobre lo escuchado.
- Hace preguntas para que puedan surgir distintos modos de leer y de interpretar.
- Genera un clima de confianza, los insta a justificar, argumentar y contraargumentar sus
- ideas, y enseñándoles a disentir con algunas opiniones y acordar con otras.
- No los evalúa por el tipo de respuestas que brindan, ni se les exige que respondan
- cuando el maestro lo requiere.
- Favorece que relacionen distintos textos, comparándolos y diferenciándolos.

- Promueve que hagan recomendaciones en forma oral, a través del dictado al maestro o
- escribiendo por sí mismos (aún cuando no hayan alcanzado un nivel de escritura alfabético).
- Actúa como mediador para que construyan sentidos, pero también lo deconstruyan,
- cuando debatiendo adapten sus estructuras argumentativas ante los nuevos
- conocimientos.
- Fomenta la construcción de la ciudadanía, en la medida en que hace primar el respeto por
- las ideas y los pensamientos de cada uno de los estudiantes, dándoles la posibilidad de expresarse cada vez con mayor seguridad y por ende con compromiso.

Esta propuesta curricular fue la que desarrollamos durante los dos primeros años de trabajo.

La modalidad fue y sigue siendo la siguiente: cada institución recibe mensualmente una carpeta con cuatro textos literarios en soporte papel y electrónico.

En cada encuentro está presente una inspectora areal (de cualquiera de los niveles o modalidades mencionadas), la directora de Educación de la Municipalidad de Campana y/o de Pilar, el autor local cuyo texto se llevan para leer a las instituciones educativas en cada encuentro anterior inmediato y quiénes escribimos, como capacitadores-coordinadores del proyecto.

Nos reunimos, como mínimo dos veces en el mes. Cada uno tiene una función específica y delimitada, como conseguir el espacio

físico en bibliotecas, clubes y/o escuelas para hacer las reuniones, o sacar las fotocopias para el armado de las carpetas.

Resultó imprescindible ir evaluando permanentemente las acciones realizadas, para poder efectuar los ajustes necesarios lo antes posible.

Hasta el momento participaron:

- 78 escuelas del Nivel de Educación Primaria
- 24 Jardines de Infantes del Nivel de Educación Inicial
- 8 Centros Educativos de la Modalidad de Educación de Adultos
- 1 Centro de Adultos en contexto de encierro
- 6 escuelas de la Modalidad de Educación Especial
- 2 Centros Educativos Complementarios de la modalidad de Psicología Comunitaria y
- Pedagogía Social

En total: 119 Instituciones educativas estatales

Aproximadamente: 400 docentes, incluyendo: maestros de grado, maestros bibliotecarios, equipos directivos, equipos de orientación escolar, maestros integradores, maestros especiales

Se aplicaron los criterios del Diseño Curricular antes descriptos:

- Continuidad: dado que la propuesta se sostuvo en el tiempo, con sistematización de las acciones.
- Diversidad: de autores, de géneros, de situaciones de enseñanza, de voces, de espacios.
- Progresión: se comenzaron leyendo textos simples complejizándose los temas al igual que
- con las situaciones didácticas.

- Alternancia: escucharon leer y leyeron por sí mismos.
- En cuanto a la selección de textos: (se adjunta nómina en bibliografía de los docentes), se optó por un corpus muy variado: De diversos géneros literarios, para lectores infantiles, juveniles y adultos, de autores latinoamericanos y nacionales, incluyendo mensualmente a un escritor local. Asimismo, se incluyeron autores clásicos y contemporáneos y siguiendo diversas secuencias de lectura (seguimiento de un autor, por tema).

A partir del año 2012, se comenzaron a trabajar distintas situaciones de enseñanza en cada encuentro:

- Mes de Abril: El maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio
- Mes de mayo: “Los docentes (lectores) exploran materiales de lectura y comparten la información” Mesa de libros de autores y géneros variados.
- Mes de junio: “La particularidad del libro álbum”. Exposición de libros y lectura de una selección variada.
- Mes de julio: “Texto poético” Selección de poesías de autores latinoamericanos. Susurramos poesías (uso de susurradores).
- Mes de agosto: “Biblioteca del aula”. Trabajo de fichaje de libros conocidos.
- Mes de septiembre: “Panel de recomendaciones”.
- Mes de octubre: “El teatro” Asistimos a una función teatral. Lectura del género teatral en las escuelas. Leer teatro no es lo mismo que dramatizar.
- Mes de noviembre: “Las canciones”. Lectura de canciones:

entre leer, cantar y bailar.

Cabe destacar que en cada momento presencial, los docentes referentes tuvieron la posibilidad de dialogar con los autores que habían escrito los textos que habían llevado a la escuela y fueron trayendo las siguientes inquietudes y demandas:

- Cuestionamientos hacia las obras e interpelación de los escritos con un gran compromiso y un nivel de debate complejo.
- Interés por conocer a los autores locales y solicitar la presencia de los mismos en las escuelas.
- Solicitud de mayor bibliografía de un mismo autor para hacer un seguimiento de estilo.
- Solicitud de propuestas sistematizadas de situaciones didácticas, que se llevaron a cabo durante el período 2012.
- Solicitud de poder seguir en contacto vía mail o a través de las redes sociales, como Facebook.
- Continuar con este espacio de producción literaria durante el año 2014.

Conclusiones

Los y las docentes de Campana no sólo pudieron conformar una comunidad de lectores, tal como se propuso al iniciar el proyecto; sino que como capacitandos tuvieron la posibilidad de construir verdaderos aprendizajes a través de un contenido fundamental para trabajar en todos los niveles y modalidades educativas, como lo es la lectura de textos literarios y de manera compartida.

Como se trata de un proyecto dinámico; que sigue “vivo”; se fue-

ron modificando objetivos y acciones, se sumaron más instituciones y agentes educativos, y se lo puede seguir evaluando formativa y procesualmente.

Fue importante que los y las docentes confiaran en ellos mismos y volvieran a creer que además de servir meriendas, limpiar narices, curar lastimaduras, barrer los salones, llenar formularios y tantas cosas más, pueden seguir creciendo como profesionales, para enseñar en las aulas cada día más y mejor.

Quedó demostrado que cuando los docentes tienen la oportunidad de involucrarse en propuestas planificadas con seriedad, que han sido construidas teniendo en cuenta la mayor cantidad de previsiones didácticas e intervenciones pedagógicas posibles, para que no se trate meramente de un momento de reunión, sino que por el contrario se genere un espacio de producción de conocimientos; todos se comprometen, pueden crear con su “alma de maestros” y tal como invita Mario Benedetti no se quedan al borde del camino sino que se atreven a desandararlo, y de manera conjunta.

Pilar está dando sus primeros pasos.

Bibliografía de la coordinación

- Cano, F.-Finocchio, A.M.- Gaspar, M. (2010) *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Castedo, M.- Molinari, C.-Torres, M.-Siro, A. (1999) *Propuestas para el aula*. Buenos Aires, MECyT.
- Chartier, A. (2004) *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010) *El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica*. Clase N° 2 Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, FLACSO.

- Ferreiro, E.-Gómez Palacios, M. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Kaufman, A. (2002) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires, Santillana.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (2003) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Artículo *Notas sobre escuela y comunidad*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO

Bibliografía de los maestros:

- Diseño curricular para la Educación Inicial. "Prácticas del Lenguaje"* (2008) Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- Diseño curricular para la Educación Primaria. "Prácticas del Lenguaje"* (2008) Primer y Segundo Ciclo. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- Leer literatura en la Escuela Primaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. (2010) Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- **Mes de Abril**
 - "Sexa": relato dialogado, Luiz Fernando Verissimo; autor brasileño contemporáneo
 - "Una artista": cuento, Ema Wolf; autora argentina contemporánea
 - "Zapatos": cuento, Mempo Giardinelli; autor argentino contemporáneo
 - "Calle Mitre de Campana": poesía, Manuel Gutiérrez; autor campanense contemporáneo

- **Mes de Mayo**
- “La pelota”: cuento, Felisberto Hernández; autor uruguayo 1902-1964
- “A decir verdad”: cuento, Fabiana S.A. Atanasópulos; autora argentina 1963-2008
- “La planta de Bartolo”: cuento, Laura Devetach; autora argentina contemporánea
- “Artistas” y “Miológico”: poesías, Tony Moreyra; autor campanense contemporáneo
- **Mes de Junio**
- Secuencia de cuentos de misterio/suspense
- “El hombre pelo”: cuento de misterio, Mario Conde; autor ecuatoriano contemporáneo
- “El hombre sin cabeza”: cuento de terror, Ricardo Mariño; autor argentino contemporáneo
- “El hombrequito del azulejo”: cuento de misterio, Manuel Mujica Lainez; escritor argentino 1910-1984
- “Camila”: cuento de suspense Stella Maris González Chuquel; autora campanense contemporánea
- **Mes de Julio**
- “Versos sencillos”: poema, José Martí; autor cubano 1853-1895
- “Al abrigo”: cuento, Juan José Saer; autor argentino contemporáneo
- “Relato 35” en *Secretos de familia*, Graciela Cabal; autora argentina 1939-2004
- “Les habla un árbol”: cuento, María Luisa Márquez; autora campanense contemporánea
- **Mes de Agosto**
- “Oda a las cosas”: poema, Pablo Neruda; autor chileno 1904-1973
- “La fiesta ajena”: cuento, Liliana Hecker; autora argentina contemporánea
- “Gustos son gustos”: cuento, Gustavo Roldán; autor argentino 1935-2012

- “Andariegos primos”: cuento, Matilde Villani de Frerking; autora campanense contemporánea
- **Mes de Septiembre**
- Secuencia de Julio Cortázar: autor argentino 1914-1984
- “Casa tomada”: cuento
- “Capítulo 68”, en *Rayuela*
- “Haga como si estuviera en casa” en *Historias de cronopios y de famas*
- “Hermano Julio” y “Crepúsculo” poemas de Ariel Quique Arona; autor campanense contemporáneo
- **Mes de Octubre**
- “Nos han dado la tierra”: cuento, Juan Rulfo; autor mexicano 1917-1986
- “Perdido”: cuento, Haroldo Conti; autor argentino 1925-1976
- “La piedra negra”: cuento, Marcelo Birmajer; autor argentino contemporáneo
- “Conjugación”: poema, Nereida Degese; autora campanense contemporánea
- **Mes de Noviembre**
- Textos navideños
- “Nochebuena”: poema, José Guillermo Batalla; autor panameño 1886-962
- “Cartas a Papá Noel”: cartas, Luis María Pescetti; autor argentino contemporáneo
- “Navidad de Gaturro”: historietas, Cristian Dzwonik «Nik»; autor argentino contemporáneo “Recuerdo de un nacimiento”: cuento leyenda, Javier Villafañe; autor argentino 1909 – 1996
- “Espejos de Navidad”: cuento, Cristina Blotta; autora campanense contemporánea

Evolución del desempeño escrito en escolares de tres niveles de educación primaria¹⁷⁶

Manuel Rubio Manríquez

mrubio@academia.cl; mrubio29@yahoo.es

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Santiago de Chile

Resumen

Se presentan avances de una investigación en curso. El propósito de la ponencia es comparar el desempeño escrito de escolares de tres niveles de educación primaria enfrentados a la misma tarea de escritura: la producción de una narración sobre un evento vivenciado y libremente elegido. El enfoque metodológico es un estudio de casos de carácter cuantitativo y se centra en aspectos de la superficie lingüística, tales como, ortografía, sintaxis y mecanismos de cohesión así como aspectos textuales vinculados con la estructura de la narración y la progresión temática. Los sujetos son 132 estudiantes de un colegio clasificado como de nivel socioeconómico medio alto, según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (44 de 3er grado, 42 de 5° grado y 46 de 7° grado). Se expone la matriz de análisis y los porcentajes alcanzados por los tres grupos en cada uno de los criterios evaluados. El análisis evidencia el desarrollo de un curso a otro en la aplicación de recursos lingüísticos y textuales así como la permanencia de algunas dificultades. A partir de dichos resultados, se reflexiona sobre las orientaciones que de-

¹⁷⁶ Proyecto Fondecyt/iniciación 11130010

biera tener una didáctica de la producción escrita en la enseñanza primaria.

Palabras claves: desarrollo de la producción escrita, evaluación de la escritura, didáctica de la lengua.

Introducción

Uno de los propósitos fundamentales de la educación primaria es la instrucción sistemática del código escrito orientado a la ampliación de recursos comunicativos para que los estudiantes puedan producir y comprender significados cada vez más complejos e interactuar en una cultura en la cual se desarrollan diversas prácticas letradas. De hecho, el acceso al conocimiento en las diversas asignaturas escolares implica el acceso a textos escritos.

El desarrollo de habilidades de producción escrita requiere de instrucción sistemática, puesto que es una forma de tecnología que exige por parte del escritor una serie de razonamientos en el proceso de escribir. En efecto, el escribir implica activar y, eventualmente, impulsar un proceso de búsqueda y organización de conocimiento temático, textual, pragmático y enciclopédico que es necesario elaborar y reelaborar conscientemente en función del logro de un propósito y en relación con destinatarios reales o imaginarios, cuya perspectiva es necesario ir gradualmente incluyendo en la medida que se potencia la capacidad de producción (Bereiter y Scardamalia, 1982; Flower & Hayes, 1981; Cassany, 1999, Grabe & Kaplan, 1996; Flower, 1994; Hayes, 1996; Pozo, 2001; Beard, Myhill, Riley & Nystrand, 2009).

En consonancia con la investigación especializada en didáctica de la lengua, el currículum chileno en la enseñanza primaria propone un enfoque comunicativo orientado a la comprensión y producción de textos escritos cada vez más complejos. Dicha complejidad se concibe en términos de extensión, complejidad sintáctica, selección léxica y nivel de abstracción, entre otros aspectos.

Congruentemente, contar con información sobre el desempeño efectivo que los estudiantes tienen es un insumo relevante para poder diseñar secuencias didácticas orientadas a potenciar la producción escrita. En esta línea, una dimensión fundamental es el producto resultante del proceso de producción. Particularmente, cuando los recursos lingüísticos y textuales que los estudiantes de educación primaria (básica en Chile) ponen en acción ha sido un objeto poco estudiado.

En consecuencia, la finalidad de esta exposición es efectuar una descripción exploratoria de un corpus de 132 textos producido por escolares de tres niveles de educación básica quienes desarrollaron la misma tarea de escritura: la producción de una narración sobre un evento vivenciado y libremente elegido.

Marco de referencia

El texto narrativo es uno de los más fáciles de adquirir. Tanto en su entorno familiar como escolar los niños y niñas aprenden a organizar su experiencia y a interactuar con otros mediante la narración. Según Bruner (1986), la narración es un modo de pensamiento básico a través del cual los seres humanos organizan y comunican la experiencia. Las acciones humanas se ordenan teniendo dos parámetros fundamentales: el tiempo y el espacio. Dicho ordenamiento temporo-espacial de la

experiencia posibilita la asignación de sentido al quehacer propio y ajeno, así como construir proyectos socialmente compartidos. En los relatos que construye, un individuo expresa su propio interior, el sentido de identidad que lo singulariza y de pertenencia a diversas comunidades en la que se hace uno con otros.

Alrededor de los 9 años, edad que más o menos coincide con el 3º básico, los niños y niñas poseen un dominio básico de la narración (Aravena, 2011). Desde esta perspectiva, al plantear una tarea orientada a la narración escrita permitiría enfocarse en los recursos lingüísticos y textuales que los estudiantes poseen. Indudablemente, la producción escrita de una narración por parte de estudiantes de diferentes niveles supone poder evaluar su capacidad para mantenerse en un tema y utilizar diversos recursos para relacionar eventos, evaluarlos y presentarlos cohesivamente (Chistie & Derewianka, 2008).

En el ámbito del estudio de la producción escrita, se han configurado tres enfoques diferentes: uno psicológico centrado en los procesos internos que vive el escritor, uno sociocultural orientado a las prácticas discursivas que constituyen al escritor y una lingüística enfocada al texto producido (Beard et al., 2009; Hyland, 2002).

El enfoque lingüístico se centra en la descripción de la superficie textual y su relación con la producción de significado. Es importante hacer notar que, desde esta perspectiva, se ha configurado una pedagogía basada en géneros discursivos, la cual supone la lectura y análisis sistemático de ejemplares textuales que se espera que los estudiantes produzcan, como un modo de guiar mediante un proceso de andamiaje su desarrollo de la comunicación escrita (Chistie & Derewianka, 2010; Rose, 2009; Rose & Martin, 2012).

En la pedagogía basada en géneros discursivos, se han categorizado los géneros que los escolares escriben en siete grandes grupos: **relatos** (recuentos y narraciones), **respuestas textuales** (ejemplos, respuestas personales, revisiones, interpretación, respuestas críticas), **argumentos** (exposición y discusión), **historias** (recuento autobiográfico, recuento biográfico, recuento histórico), **explicaciones** (explicaciones secuenciales, explicaciones factoriales, explicaciones consecuenciales), **informes** (informes descriptivos, informes de clasificación, informes composicionales) y **procedimientos** (procedimientos y recuento de procedimientos).

Es importante hacer notar que la pedagogía basada en géneros discursivos, desarrollada fundamentalmente por la denominada Escuela de Sidney, se articula desde la teoría crítica al quehacer de la escuela. Siguiendo a Bernstein, se plantea que el dispositivo pedagógico implementado por la escuela se asienta en diferentes reglas que generan una jerarquía de resultados escolares funcional a un sistema económico desigual. Dentro de estas, estarían las reglas evaluativas, cuya función social fundamental es localizar la fuente del éxito o del fracaso dentro del estudiante. Congruentemente, este enfoque pedagógico se orienta a una mayor equidad en la distribución del conocimiento, proporcionando a los profesores aquellas herramientas que requieren para derrotar el acceso desigual al conocimiento que sufren los estudiantes de sectores pobres (Rose & Martin, 2012).

En la pedagogía basada en géneros discursivos, en definitiva, se plantea que el aprendizaje ocurre mediante tareas que constituyen el núcleo de la interacción didáctica. En este sentido, se critica una visión idealizada del estudiante que sería parte constitutiva del constructivismo. Dicho enfoque pedagógico, supondría que el estudiante puede

aprender por sí mismo sin la guía del profesor, aunque la práctica pedagógica demuestra que, en las situaciones pedagógicas escolares, la tarea del aprendizaje es iniciada normalmente por el profesor, quien se centra en enfocar la atención del estudiante en la realización de la tarea propuesta. En consecuencia, el profesor debe hacer explícitas las tareas de aprendizaje de la lengua construyendo una gran cantidad de nuevos conocimientos lingüísticos. Esto lo hace mediante una fase de elaboración que puede implicar una discusión después de la lectura de un texto para profundizar en la comprensión de ciertos elementos lingüísticos y textuales (Rose & Martin, 2012).

Metodología

Se efectuó un estudio de casos de orden cuantitativo, en el cual participaron 132 estudiantes de un establecimiento particular con subvención estatal correspondiente, según información del Ministerio de Educación, a un nivel socioeconómico medio alto. En total, fueron 44 de 3° básico (22 hombres y 22 mujeres), 42 de 5° básico (23 hombres y 19 mujeres) y 46 de 7° básico (17 hombres y 29).

Los estudiantes participaron en una tarea de escritura consistente en la producción de una narración escrita. El instructivo estaba orientado a que ellos recordaran una experiencia personal que podía ser alegre, triste, divertida o interesante y que a ellos les gustaría contar a otras personas simulando ser escritores. Dicha tarea fue la misma para los tres grupos y fue previamente validada por tres jueces con experiencia en docencia a nivel primario y con formación académica de postgrado.

Se elaboró una rúbrica considerando aspectos de relacionados con la superficie lingüística y aspectos textuales. Por cada aspecto

evaluado, se clasificó el desempeño de los estudiantes en cuatro niveles: deficiente, aceptable, bueno y excelente. Fueron dos docentes los que participaron en tal clasificación.

Posteriormente, se tabuló la información y se calcularon las frecuencias y porcentaje de cada aspecto evaluado según nivel de desempeño. Se opta por exponer los datos señalando solo los porcentajes para así favorecer la comprensión de los cambios en los niveles de desempeño, según nivel de escolaridad y sexo de los estudiantes.

Resultados

Un primer aspecto evaluado fue la ortografía. Para hacerlo, se consideró la normativa vigente (Rae-Asale, 2010) y se elaboró la siguiente rúbrica.

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Literal	No se observan problemas en el uso de letras	Aparecen uno o dos problemas en el uso de letras.	Existen entre tres y cuatro problemas de uso de letras.	Existen más de cinco problemas de uso de letras
Acentual	No se observan problemas en el uso de tildes	Existe uno o dos problemas en el uso de tildes.	Existen tres o cuatro problemas de uso de tildes	Existen más de cinco problemas en el uso de tildes
Puntual	Se usan apropiadamente diversos signos de puntuación	Se usan apropiadamente los puntos, pero existen a lo menos tres problemas en el uso de comas u otros signos.	Aparecen dos problemas en el uso de puntos y a lo menos tres en el uso de comas y otros signos.	Existen más de tres problemas de puntos y varios problemas en el uso de comas y otros signos.

Los resultados indican que el aspecto más deficitario en los estudiantes de los tres niveles es la ortografía acentual, seguida por la puntual; la mejor lograda es la ortografía literal.

En el tercer año, la mayor cantidad de los alumnos obtiene desempeños bajos en ortografía acentual (72.7% deficiente; 18.2% aceptable), puntual (75% deficiente; 15.9% aceptable) y en la literal (47.7% deficiente; 36.4% aceptable). Es posible considerar que sus esfuerzos cognitivos pudieran estar en la representación grafemática de fonemas más que en el desarrollo de una conciencia ortográfica que contemple elementos ligados a la entonación.

En el quinto año, se observa una mejora sustantiva en la ortografía literal (4.8% de los estudiantes posee un desempeño deficiente y un 16.7% uno aceptable). En la ortografía acentual, también se observa un porcentaje de estudiantes con mejores desempeños respecto al 3° básico (14.3% deficiente; 54.8% aceptable). Asimismo, es posible constatar avances en la ortografía puntual (11,9% deficiente; 50% aceptables).

En séptimo año, se aprecia un mejor desempeño respecto del 5°. En ortografía literal no existen estudiantes que obtengan un desempeño deficiente y un 6.5% se clasifica como aceptable. Pareciera que los mayores problemas se observan en el uso de tildes (8.7% deficiente; 47.8% aceptable) y en la puntuación (15.2% deficiente; 37% aceptable).

Es importante señalar que las mujeres tienen mejor desempeño que los varones en ortografía literal y puntual en todos los niveles. En el uso de acento, solo se aprecia una diferencia sustantiva en el 7° básico.

Una síntesis de los desempeños logrados en ortografía se puede observar en la tabla N° 1.

Tabla N° 1: Desempeño de los estudiantes en ortografía, expresado en porcentaje según nivel de escolaridad y sexo.

ORTOGRAFÍA		3°		5°		7°	
		Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem.
		%	%	%	%	%	%
LITERAL	Deficiente	50	45.5	8.7	0	0	0
	Aceptable	45.5	27.3	17.4	15.8	11.8	3.4
	Bueno	0	22.7	8.7	5.3	11.8	10.3
	Excelente	4.5	4.5	65.2	78.9	76.4	86.2
ACENTUAL	Deficiente	68.2	77.3	13	15.8	5.9	10.3
	Aceptable	18.2	18.2	56.5	52.6	58.8	41.4
	Bueno	9.1	4.5	17.4	14.8	29.4	13.8
	Excelente	4.5	0	13	15.8	5.9	34.5
PUNTUAL	Deficiente	86.3	63.6	8.7	15.8	11.8	17.2
	Aceptable	9.1	22.7	56.5	42.1	52.9	27.6
	Bueno	4.5	13.6	21.7	26.3	23.5	10.3
	Excelente	0	0	13	15.8	11.8	44.8

Los aspectos sintácticos evaluados fueron la construcción oracional, el uso de verbo y el uso de preposiciones y conjunciones. Se fijaron cuatro niveles de desempeño, los cuales se describen en la siguiente rúbrica.

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Construcción oracional	El orden oracional es adecuado, se eliden elementos que pueden recuperarse del contexto	Existe uno o dos casos en que el orden oracional no es adecuado, se eliden elementos que pueden recuperarse del contexto	Existen uno o dos problemas sintácticos (concordancia, uso de gerundio, etc.) o existe un orden oracional poco convencional	Existen más de tres oraciones mal construidas o con problemas sintácticos (concordancia, uso de gerundio, etc)
Uso de verbo	La conjugación verbal y el uso de perífrasis verbales son correctos	La conjugación verbal y el uso de perífrasis verbales son correctos, aunque existe un cambio de modo, tiempo o aspecto poco adecuado	Se observan uno o dos problemas de conjugación o uso incorrectos de perífrasis; existe un cambio de modo, tiempo o aspecto poco adecuado	Existen más de dos problemas de conjugación o uso de perífrasis verbales; existen cambios de modo, tiempo o aspecto inadecuados
Preposiciones y conjunciones	Las preposiciones y conjunciones están bien utilizadas	Las preposiciones están bien usadas, pero se aprecia un uso excesivo de “y”	Existe uno o dos problemas en el uso de preposiciones y un uso excesivo de “y” y “pero”	Existen problemas en el uso de preposiciones y conjunciones

En general, los textos producidos por los estudiantes evidencian un buen uso de conjugaciones verbales y perífrasis verbales, prácticamente no existen estudiantes que obtengan niveles de desempeño considerados deficientes o aceptables. Los problemas observa-

dos básicamente implican un cambio de tiempo evaluado como inadecuado.

En relación con el uso de preposiciones y conjunciones, casi la mitad de los estudiantes básico de 3° tiene un desempeño bueno (38.6%) y excelente (25%); en 5° este porcentaje crece significativamente (28.6% bueno y 45.2% excelente); en 7° se mantiene este buen desempeño (41,3% bueno y 37% excelente). En este aspecto se observa un avance significativo entre el 3° y 5° básico. También es significativamente mayor el porcentaje de mujeres que obtiene mejores logros (40% bueno y 35.7% excelente) que los hombres (32,3 bueno y 35.5% excelente).

En la construcción de oraciones, la mayor parte de los estudiantes evidencia un buen desempeño. No obstante, los estudiantes de 3° básico presentan un nivel de logro mejor (36.4% bueno y 40.9% excelente) que los de 5° (50% bueno y 23,8% excelente) y los del 7° (54,3% bueno y 21,7% excelente). Una posible explicación es que los estudiantes del 3° básico tienen a utilizar oraciones simples y breves, mientras que en el 5° y 7° se observa oraciones más extensas y con un mayor número de subordinaciones. No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en 3° básico; en 5° y 7° las mujeres tienen mejor desempeño.

Una síntesis, de los aspectos sintácticos evaluados se puede observar en la tabla N° 2.

Tabla N° 2: Desempeño de los estudiantes en aspectos sintácticos, expresado en porcentaje según nivel de escolaridad y sexo.

SINTAXIS		3°		5°		7°	
		Masc.	Fem.	Masc	Fem	Mas c.	Fem.
		%	%	%	%	%	%
CONSTR. ORACIONAL	Deficiente	4.5	4.5	0	0	0	3.4
	Aceptable	18.2	18.2	30.4	21.1	29.4	17.2
	Bueno	40.9	31.8	52.2	47.4	58.8	51.7
	Excelente	36.4	45.5	17.4	31.6	11.8	27.6
USO DE VERBOS	Deficiente	0	4.5	0	0	0	0
	Aceptable	0	9.1	4.3	0	0	3.4
	Bueno	4.5	0	17.4	0	11.8	0
	Excelente	95.5	86.4	78.3	100	82.2	96.6
PREP. Y CONJUNC.	Deficiente	9.1	4.5	26.1	10.5	0	3.4
	Aceptable	27.3	31.8	4.3	10.5	29.4	13.8
	Bueno	31.8	45.5	26.1	31.6	41.2	41.4
	Excelente	31.8	18.2	43.5	47.4	29.4	41.4

Respecto de lo que contribuye a darle unidad al texto, se evaluó el uso de conectores y, desde el punto de vista semántico, la coherencia del relato elaborado y la variedad y precisión léxica. Para hacerlo, se utilizó la siguiente rúbrica para analizar el desempeño de los estudiantes.

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Uso de conectores	Existe un buen uso de conectores de ordenación temporal y causal. Si se introducen otros, están bien usados	Existe un buen uso de conectores de ordenación temporal y causal. Si se introducen otros, existen un uso inadecuado en uno o dos	Se tiende a un uso repetitivo de un conector temporal o causal y no se usan otros tipos de conectores o se los utiliza inadecuadamente	No se utiliza ningún tipo de conector.

Coherencia	El relato gira en torno a un tema central y la información proporcionada es pertinente.	El relato gira en torno a un tema central y la información proporcionada es pertinente, aunque le falta mayor desarrollo	El relato gira en torno a un tema central, aunque se proporciona información poco pertinente o sin mayor explicación	Se presenta dos relatos no articulados o este no gira en torno a un tema central
Variedad y precisión léxica	Se utiliza un vocabulario variado, se sustituyen algunos referentes con pronombres o sinónimos pertinentes. Se evitan expresiones vagas.	Existe la tendencia a un uso de vocabulario variado y a la sustitución de algunos referentes con pronombres o sinónimos pertinentes. Se utilizan algunas expresiones vagas	Se repiten algunas palabras o no se sustituyen referentes con pronombres o sinónimos pertinentes. Existen expresiones vagas. Es posible que una o dos palabras estén mal utilizadas.	Existe repetición excesiva o innecesaria de algunas palabras. Se utilizan expresiones vagas o es posible que haya más de tres palabras mal utilizadas.

En general, es bajo el desempeño de los estudiantes en lo que dice relación con el uso de conectores para establecer relaciones intra e interpárrafos. Si bien se observa una diferencia entre los diferentes niveles, es mayor el porcentaje de estudiantes que tiene un desempeño bajo. No usa conectores el 54,5% de los estudiantes de 3º básico, el 52,4% de los de 5º y el 37% de los de 7º básico. Cuando se inicia su uso, es un conector de secuenciación temporal el que se reitera, lo cual fue calificado como deficiente (36,4% en 3º, 26,2% en 5º y 34,8% en 7º). Considerando los niveles bueno y excelente se evidencia un avance significativo entre 3º y 5º básico, no así entre el 5º y el 7º.

Respecto de la coherencia, la mayor parte de los estudiantes tiene un buen desempeño; son pocos los estudiantes que evidencian desempeño considerado deficiente (13,6% en 3º; 2,4% en 5º; ninguno

en 7º). No obstante, no se evidencia un mejoramiento significativo entre 3º y 5º; entre el 5º y el 7º el avance es moderado.

En relación con la selección y precisión léxica, es bajo el porcentaje de estudiantes que evidencia alguno de los problemas evaluados; en 3º es el 20,5%, en 5º el 14,3% y en 7º el 6,5%, lo cual evidencia un avance a medida que se avanza en la escolaridad. En conjunto, son las mujeres las que logran un avance más significativo.

Una síntesis, de los resultados se puede apreciar en la tabla N° 3.

Tabla N° 3: Desempeño de los estudiantes en conexión sintáctica y semántica, expresado en porcentaje según nivel de escolaridad

CONEXIÓN		3º		5º		7º	
		Mas c.	Fem.	Mas c.	Fem.	Masc .	Fem.
		%	%	%	%	%	%
USO DE CO-NECTORES	Deficiente	68.1	40.9	47.8	57.9	41.2	34.5
	Aceptable	31.8	40.9	30.4	21.1	47.1	27.6
	Bueno	0	18.2	13	15.8	5.9	17.2
	Excelente	0	0	8.7	5.3	5.9	20.7
COHERENCIA	Deficiente	22.7	4.5	4.3	0	0	0
	Aceptable	4.5	31.8	39.1	15.8	58.8	27.6
	Bueno	68.2	50	43.5	63.2	35.3	44.2
	Excelente	4.5	13.6	13	21.1	5.9	17.2
VAR. Y PREC. LÈXICA	Deficiente	18.1	22.7	17.4	10.6	5	10.3
	Aceptable	45.5	22.7	56.5	52.6	70.9	34.5
	Bueno	18.2	50	17.4	31.6	29.4	44.8
	Excelente	18.2	4.5	8.7	5.3	0	10.3

Los aspectos textuales que se evaluaron están vinculados con la estructuración de la narración, la organización de la información en párrafo y la explicitación de la información necesaria para facilitar la comprensión global del relato. Para calificar el desempeño de los estudiantes, se utilizó la rúbrica que se reproduce a continuación.

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Estructuración de la narración	El relato presenta una secuenciación comprensible. Se describen claramente los hechos, se localizan, se especifican los agentes y sus intenciones. Si existe evaluación, ella es clara y pertinente	El relato presenta una secuenciación comprensible. Se describen claramente los hechos, se localiza y se especifican los agentes. No se alude a las intenciones de los participantes ni aparecen evaluaciones sobre su quehacer.	El relato presenta una secuenciación mayormente comprensible. Se describen claramente los hechos y sus agentes, aunque falta información sobre su localización e intenciones. Se tiende a que no aparezcan evaluaciones sobre el quehacer de los participantes o estas no son claras o pertinentes.	El relato presenta dificultades en su secuenciación. Los hechos y los participantes no se describen claramente. Existe información sobre localización o intenciones poco comprensibles.
Organización de la información en párrafos	La narración está organizada en párrafos y estos giran en torno a una idea o evento central	La narración está organizada en párrafos y estos tienden a girar en torno a una idea o evento central	La narración está organizada en párrafos, aunque estos no giran en torno a una idea o evento central	La narración no se organiza en párrafos

Explicitación de información para facilitar la comprensión de los lectores	El relato se comprende sin dificultades	El relato se comprende globalmente, aunque falta información	El relato se comprende globalmente, aunque existen algunas dificultades a nivel local. Falta información	El relato presenta muchas dificultades que impiden una comprensión fluida
---	---	--	--	---

Los relatos producidos por los estudiantes se caracterizan por una secuenciación de acciones comprensible. Son pocos los estudiantes que presentan un desempeño deficiente en este aspecto (9,1% en 3° básico; 4,8% en 5°; 2,2% en 7°). En general, la mayor parte tiene desempeños considerados bueno (47,7% en 3° básico; 50% en 5°; 60,9% en 7°) o excelente (4,5 en 3°; 14,3% en 5°; 13% en 7°). En otras palabras, se aprecia un significativo avance en lo que dice relación con la calidad de la estructuración de la narración a medida que se avanza en escolaridad.

No obstante, es en la organización de la información en párrafo donde se aprecian mayores deficiencias. En efecto, en la estructuración de la información el 79,5% en 3°, el 42,9% en 5° y el 43,5% obtienen desempeños considerados deficientes. Cabe hacer notar que se aprecia un avance significativo a medida que se avanza en la escolaridad, lo cual también puede deberse a que las narraciones escritas tienden a ser más extensas, lo que necesariamente impone la necesidad de distribuir la información en párrafos.

Ahora bien, son pocos los estudiantes que evidencian un desempeño deficiente en la explicitación de la información necesaria para facilitar la comprensión de los potenciales lectores. De hecho, en los tres niveles los estudiantes obtienen porcentajes relativamente similares de logro si se consideran los niveles bueno y excelente. En el

3° básico un 50% obtiene un nivel considerado bueno y un 27,3% excelente; en el 5° es un 47,6% en la categoría bueno y un 31% en la excelente; en el 7°, un 56,5% y un 19,6% respectivamente.

Una síntesis, de los resultados se describe en la tabla N° 4.

Expresado en porcentaje según nivel de escolaridad y sexo.

ASPECTOS TEXTUALES		3°		5°		7°	
		Mas c.	Fem.	Mas c.	Fem.	Masc .	Fem.
		%	%	%	%	%	%
EST. DE LA NARRACIÓN	Deficiente	9.1	9.1	4.3	5.3	0	3.4
	Aceptable	40.9	36.4	43.5	15.8	17.6	27.6
	Bueno	50	45.5	39.1	63.2	82.4	48.3
	Excelente	0	9.1	13	15.8	0	20.7
EST. EN PÀ- RRAFOS	Deficiente	81.8	77.1	56.5	26.3	52.9	37.9
	Aceptable	9.1	13.6	21.7	26.3	17.6	10.3
	Bueno	4.5	9.1	8.7	15.8	29.4	27.6
	Excelente	4.5	0	13	31.6	0	24.1
EXPL. DE IN- FORMAC.	Deficiente	9.1	4.5	0	0	0	0
	Aceptable	18.2	13.6	34.8	5.3	41.2	13.8
	Bueno	54.5	45.5	30.4	68.4	52.9	58.6
	Excelente	18.2	36.4	34.8	26.3	5.9	27.6

Conclusiones

Se constata que a medida que se avanza en la escolaridad existen mejores logros en el uso de recursos lingüísticos y textuales. Los mayores avances se producen entre 3° y 5° básico y se tienden a moderar del 5° al 7° básico. Indudablemente, la relativa reciente adquisición del código escrito podría explicar que sea mayor el porcentaje de deficiencia en alumnos de tercero básico.

En general, las mujeres obtienen mejores resultados en algunos de los aspectos evaluados que los hombres, posiblemente debido a aspectos ligados a la socialización de género.

En ortografía los mayores avances se dan en el uso de letras y tienden a persistir un importante porcentaje de estudiantes que tienen bajos desempeños en ortografía acentual y puntual. Indudablemente, algunos problemas de acentuación podrían deberse a falta de atención más que a desconocimiento. No obstante, sería conveniente hacer notar ciertas regularidades de acentuación para favorecer su adquisición, especialmente en los niveles de mayor escolaridad. Asimismo, parecería importante relevar el sentido de la puntuación, especialmente la función del punto para dar por concluida una idea.

En sintaxis, llama la atención que en construcción oracional los estudiantes de 3º básico tengan mejores desempeños que sus compañeros de 5º y 7º. Como hemos dicho, esto se puede deber a la complejidad sintáctica que comienzan a darle a sus escritos los estudiantes de los niveles superiores. El excesivo uso de subordinaciones hace perder el referente y generar algunos problemas de concordancia. En el uso inadecuado del gerundio como condicional, dichos problemas se deben básicamente a problemas de puntuación o subordinaciones recurrentes.

En la conexión gramatical y semántica, el aspecto con mayores deficiencias se relaciona con el uso de conectores. Los estudiantes prácticamente no los usan en sus producciones escritas. Posiblemente, no consideren la función que ellos juegan en facilitar la comprensión por parte de los eventuales lectores, pues todavía estarían desarrollando una escritura centra en sí mismos como escritores.

No se aprecian que haya un porcentaje elevado de estudiantes que presenten problemas de coherencia en sus escritos. No obstante, esta tiende a perfeccionarse a medida que se avanza en la escolaridad. Lo mismo ocurre con la capacidad de sustituir expresiones por pronombres y sinónimos.

En los aspectos textuales, la mayor deficiencia se observa en la organización de la información en párrafo. Indudablemente, un aspecto que explica dicha situación se vincula con la brevedad de algunos textos. No obstante, un porcentaje significativo de estudiantes no estructura párrafos centrados en la función que ellos cumplirían dentro de la narración.

Bibliografía

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: estructura global de contenido y referencia personal. *Signos* 44 (77), 2155-232.
- Beard, R.; Myhill, D.; Riley, J. & Nystrand, M. (2009). *The Sage handbook of writing development*. London: Sage.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). De la conversación a la redacción: el papel de la instrucción en un proceso evolutivo [En línea]. Disponible en: www.geocities.com/prolenguaje/Bersca82.htm.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School Discourse*. London: Continuum.
- Flower, L. (1994). The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 928-950.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.

- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. En Levy & Ransdell (Eds.) *The science of writing. Theory, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwa, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Essex: Pearson Education.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kent, T. (1999). *Post-process theory, beyond the writing-process paradigm*. Illinois: Southern Illinois University.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En C. Mac Carthur, S Graham y J. Fitzgerald (ed.), *Handbook of writing research*, New York: Guilford, 11-27.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rose, David (2009). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (ed.). *The Sage handbook of writing development*. London: Sage, 151-166.
- Rae-Asale (2010). *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Planeta.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, Reading to learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Bristol: Equinox.

Enseñar y evaluar la comprensión lectora: definiciones teóricas en el marco de un proyecto de evaluación en la escuela primaria

Jenifer Williams, Elisabet Caielli, y Ana Lía Regueira.

jwilliam@mdp.edu.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

Resumen

El proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera.” tiene como objetivo medir el desempeño académico de los alumnos de nivel primario del sistema educativo local (Municipio de General Pueyrredon) en materia de comprensión lectora. Para el desarrollo de los instrumentos se utilizó un modelo de evaluación criterial y el modelo de lectura que sustenta las evaluaciones del Operativo Nacional de Evaluación 2013 (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo) y los exámenes PISA 2013 (Programme for International Student Assessment de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

En este trabajo se analizarán los modelos teóricos que subyacen al proyecto en relación directa con el diseño, la aplicación y la corrección de las evaluaciones, con la intención de discutir cuestiones centrales del campo de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en el área de Lengua. También se presentará un resumen de

los resultados obtenidos hasta el momento.

El aporte de esta investigación se relaciona no solo con el campo de la evaluación, sino también con el campo de la didáctica de la lengua ya que todo diseño de evaluación está anclado en una visión de la enseñanza y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, se analizarán también cuestiones relativas a la enseñanza de la lectura en la escuela primaria en el marco de los lineamientos planteados en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y las implicancias de estos lineamientos en el contexto del Operativo Nacional de Evaluación.

Palabras claves: evaluación criterial -modelos teóricos - comprensión lectora - pruebas

Introducción

¿Cómo evaluó la comprensión lectora? ¿Cómo diseño la evaluación? ¿Cómo puedo estar seguro de que los resultados son confiables? Éstas son algunas de las dudas a las que nos enfrentamos los docentes al diseñar exámenes de comprensión lectora (CL). En este trabajo utilizaremos el marco de fases metodológicas propuesto por Bachman (1990) que sirve como guía para analizar las decisiones tomadas por los evaluadores a lo largo del proceso de diseño de un examen. Características referidas a la organización, formato, extensión, lugar o tiempo de administración pueden afectar los resultados. Por esta razón, los efectos de esos factores deben ser minimizados con el fin de aumentar tanto la confiabilidad de las pruebas como la validez de sus interpretaciones.

Este trabajo da cuenta de los modelos teóricos de evaluación y de

CL que subyacen al proceso de diseño, aplicación y análisis de resultados de un examen criterial de CL en castellano. El examen al que haremos referencia fue diseñado como parte del proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el nivel primario. Áreas curriculares: Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera” (UNMDP). No es intención de la comunicación probar la validez y confiabilidad del examen, sino compartir la experiencia y dar cuenta de las consideraciones que guiaron nuestras decisiones como docentes de lengua y como equipo técnico en formación.

El contexto de la evaluación

Los exámenes no se diseñan ni se usan en el vacío, sino para satisfacer las necesidades de los diferentes niveles del sistema educativo. Por lo tanto, cada examen debe ser analizado en el marco específico del contexto para el que se produce.

En este caso, las pruebas de comprensión lectora fueron aplicadas en 3º año, fin del Primer Ciclo, de Escuelas Primarias dependientes de la Secretaría de Educación del Partido de General Pueyrredon. La decisión de evaluar a los alumnos en esta área se basa en que el dominio de la lectura comprensiva es indispensable para el desarrollo académico en otras áreas del currículum.

El proyecto de investigación en el cual se inscribe este trabajo tuvo dos objetivos principales. Primero, ofrecer información objetiva y confiable a las autoridades municipales sobre el nivel de competencia lectora de los alumnos dado que no existen estudios a nivel local. En segundo término, desarrollar instrumentos para la medición objetiva de la competencia lectora con el fin de mejorar el co-

nocimiento disciplinar en el área y ajustar los procesos de enseñanza. Es importante destacar la necesidad de formar profesionales en técnicas que permitan el desarrollo de futuros proyectos de evaluación de desempeños.

Modelo de evaluación utilizado

Los exámenes para la evaluación de la CL en este proyecto se identifican como de tipo criterial. En este tipo de exámenes, el desempeño de un individuo en un área específica se compara con una definición precisa del área o dominio seleccionado (Ravela, 2006). Teniendo en cuenta la finalidad del proyecto, consideramos adecuado utilizar este modelo de evaluación de los aprendizajes por sobre otros posibles como el *normativo*¹⁷⁷ o el *de proceso*¹⁷⁸.

La evaluación *criterial* de los aprendizajes provee información acerca del desempeño de un individuo con respecto a un criterio o dominio específico. En otras palabras, busca obtener evidencia sobre lo que el individuo es o no capaz de realizar con respecto a una competencia determinada. Es posible definir distintos niveles de desempeño dentro del mismo dominio con el fin de agrupar a los sujetos en niveles más básicos o más avanzados. Por ejemplo, en su

¹⁷⁷ En la *evaluación normativa* el propósito es “comparar las posiciones relativas entre individuos y grupos” (Ravela 2006: 43). Se pretende discriminar entre niveles de logro altos y bajos para poder seleccionar los mejores candidatos. “El centro de la preocupación no es describir los conocimientos y competencias de los individuos sino conocer en qué lugar del conjunto se encuentra cada individuo- entre los primeros, en el medio, entre los últimos” (:43)

¹⁷⁸ La *evaluación de proceso* consiste en determinar cuánto ha cambiado un individuo en referencia a un punto de partida anterior, a un momento anterior en el tiempo. Normalmente se mide el progreso con respecto a un área determinada.

descripción de la lecto-comprensión PISA considera cinco niveles de lectura, definidos en relación con el marco conceptual. Cada nivel describe y caracteriza las tareas propias, tales como que el lector pueda reconocer un dato sobresaliente en un texto corto que se presenta en un contexto familiar en un nivel inicial, o que el lector realice múltiples inferencias con un alto nivel de complejidad, para lo cual deberá integrar información de distintas secciones del texto, y hacer ostensible un nivel más avanzado de CL.

En este proyecto, un modelo de evaluación criterial permitió, entonces, desarrollar pruebas para obtener información sobre los niveles de desempeño de los individuos en materia de CL. Con este fin, fue necesario definir de manera clara y precisa qué entendemos por comprensión lectora.

Modelo de comprensión lectora

Siguiendo el marco propuesto por Bachman (1990:40) el desarrollo de exámenes debe estar basado en la siguiente secuencia:

1. identificar y definir el constructo teóricamente;
2. definirlo operacionalmente y
3. establecer procedimientos para cuantificar las observaciones

El término *constructo* refiere a un concepto abstracto que define una habilidad mental que no puede ser observada directamente pero que puede inferirse a partir de evidencia de algún comportamiento observable del sujeto. Para medirla, es necesario definir sus atributos de manera inequívoca, para luego definirla operacionalmente y hacerla observable. Estos dos primeros pasos proporcionan la base para evaluar la *validez* de los usos que se hagan de los resultados de las pruebas. El tercer paso, definir cómo se cuantificarán

las observaciones, se relaciona directamente con la *confiabilidad* de los resultados por lo que también es importante que las escalas usadas sean precisas y que se apliquen consistentemente.

Siguiendo esta secuencia lógica, la definición del constructo de CL en este proyecto tiene en consideración el enfoque del currículum oficial para el área de Prácticas del Lenguaje, el enfoque de competencias para la vida de PISA – OCDE (Programme for International Student Assessment de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), y el utilizado en las evaluaciones del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), del Ministerio de Educación Presidencia de la Nación de la República Argentina.

El currículum oficial enfatiza la enseñanza y el aprendizaje del idioma en uso, es decir en contextos de situaciones sociales reales. El objetivo de la escuela es preparar a los alumnos para que aprendan a comunicarse eficientemente, con diferentes grados de formalidad, en distintos contextos, y en el caso particular de la lectura, prepararlos para enfrentar diferentes tipos textuales. Esto implica considerar una serie de variables que determinan el uso del idioma, tales como la noción de audiencia y de conocimientos previos, por ejemplo. El documento también hace referencia a diferentes propósitos para la lectura, que son los que definen el tipo de tarea que realizará el lector, tales como evaluar un texto literario para recomendarlo a un par, o encontrar un argumento para sustentar un punto de vista en un texto académico. Además, ofrece una serie de acciones pedagógicas destinadas a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes, y pautas sobre cómo trabajar los textos. Dado que en el diseño curricular la evaluación está

orientada hacia el proceso de aprendizaje, más que a la medición de los logros se hace necesario recurrir a modelos de evaluación que puedan dar cuenta de lo que los alumnos pueden efectivamente hacer en materia de lectura.

Por otro lado, al considerar la lectura como una competencia para la vida, el marco de PISA la reconoce como una habilidad que involucra el uso de capacidades complejas. Las competencias para la vida son conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para hacer frente adecuadamente a situaciones de la vida privada, social y profesional, así como el desafío de continuar aprendiendo y aspirar a un futuro mejor. El informe PISA 2009 define la competencia lectora como la capacidad de un individuo de comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad. Asimismo, reconoce que la lectura involucra una variedad de competencias cognitivas que van desde la decodificación básica, el reconocimiento de palabras, la gramática, etc., hasta el conocimiento del mundo, y también competencias metacognitivas como la habilidad de usar estrategias apropiadas para el procesamiento de los textos.

Por su parte la DiNIECE para el ONE 2013 define la comprensión lectora como la “Capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto.”

En el marco del proyecto de investigación, se operacionalizó el constructo sobre la base del modelo PISA. Para PISA 2009 la lectura es un dominio multidimensional, lo que hace imposible que todos

los aspectos involucrados sean tenidos en cuenta. Es por eso que se seleccionan aquellos elementos que se considera relevante manipular al momento de construir los instrumentos. La evaluación de la lecto-comprensión se construye así sobre tres dimensiones principales: textos, contextos y procesos lectores.

La primera dimensión, textos, se relaciona con las diferentes formas en que el material escrito se presenta a los alumnos. Esto contempla la técnica utilizada en su confección (digitalización o formato papel), géneros discursivos y textos continuos (con información secuenciada y progresiva, organizados en párrafos, etc.) o discontinuos (cuadros, gráficos, mapas, etc.).

En el caso de los contextos, se consideran los usos para los cuales los textos fueron escritos y el uso que se hace de la lectura. Se pueden distinguir contextos personales (placer, diversión, entretenimiento), contextos públicos o sociales (textos informativos, blogs, noticias o avisos), contextos ocupacionales (agendas o formularios) y contextos educativos (libros de texto o manuales de distintas disciplinas, mapas o gráficos).

Por último, la tercera dimensión del modelo, los procesos lectores, describe las estrategias mentales que los lectores utilizan para construir la comprensión de los textos. Cinco procesos lectores guían el desarrollo de las tareas usadas para la evaluación: extraer información, alcanzar una comprensión global, desarrollar una interpretación, reflexionar y evaluar el contenido de un texto y reflexionar y evaluar el formato o la forma de un texto. Para el propósito de la evaluación se los organiza en tres amplias categorías: localizar y extraer información, integrar e interpretar información y reflexionar y evaluar. (Ver Tabla 1)

Localizar y extraer implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información y logre extraerla para resolver la tarea planteada. Estas tareas pueden ser desde localizar información en un aviso publicitario o de trabajo, hasta encontrar argumentos que den sustento a una postura determinada en un artículo académico.

El proceso de *integrar e interpretar* requiere que el lector procese la información para darle sentido al texto. *Interpretar* implica extraer significado de aquello que no está dicho en el texto, es decir, realizar inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice, como sería el caso de diferenciar entre elementos o ideas principales y secundarias. *Integrar* involucra reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido lo que se lee. Algunas tareas que pueden dar cuenta de este proceso son las que requieren hallar similitudes y diferencias, o comprender relaciones de causa y efecto.

Reflexionar y evaluar comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. La *reflexión* se puede evaluar a través de tareas que soliciten al lector consultar su propia experiencia o conocimientos para hacer comparaciones o hipótesis, por ejemplo al pedirle que identifique y ofrezca información alternativa que fortalezca la posición del autor. La *evaluación* se relaciona con tareas en las que el lector puede hacer juicios sobre el contenido, la forma o el formato de un texto basado en estándares fuera de éste, tal como decidir si un tipo de diseño de un aviso es adecuado para el fin de una publicidad, o si la información provista en el texto es suficiente para sustentar un punto de vista presentado.

Las pruebas

A partir de esta definición teórica del modelo, se construyeron los *indicadores* que permitieron evaluar los tres procesos lectores: localizar y extraer información, integrar e interpretar información y reflexionar y evaluar. Los indicadores de logro específicos posibilitaron la observación y el acceso a la información sobre lo que los alumnos pueden hacer en materia de lectura. (Ver Tabla 1)

Localizar y extraer información	<ul style="list-style-type: none">•Identifica información destacada en el texto.•Localiza información que está entrelazada en el texto.•Localiza información que aparece en más de una sección del texto.
Integrar e interpretar	<ul style="list-style-type: none">•Comprende el significado de palabras por contexto.•Identifica la idea principal de un párrafo.•Deduce una idea sobre la base de la integración de información explícita.
Reflexionar y evaluar	<ul style="list-style-type: none">•Diferencia entre hechos y opiniones.•Identifica el tipo de texto.•Identifica el conflicto de una historia.•Comprende el propósito del formato de un texto.

Tabla 1: Procesos lectores y ejemplos de indicadores

Los textos para las pruebas fueron seleccionados teniendo en cuenta el currículum oficial, opiniones de docentes en ejercicio en 3º año de la Escuela Primaria y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente del área Prácticas del Lenguaje. Así se seleccionaron tres textos informativos (uno sobre *el cuy*, otro sobre *el dengue* y otro sobre *animales en extinción*) y dos textos literarios (cuentos).

Luego, se distribuyeron los textos para diseñar 4 formas para la etapa del pilotaje, que se llevó a cabo en tres cursos de escuelas públicas y privadas con el fin de probar la claridad de las consignas, la

pertinencia de los tipos de texto, los tiempos de resolución de las tareas y la claridad de las opciones de respuesta.

Una vez realizado el análisis de los resultados de las pruebas piloto, se diseñó la versión final de la prueba que consistió en cuatro textos (dos expositivos y dos cuentos) cada uno acompañado de siete preguntas, veintiocho en total. Se decidió dejar de lado uno de los textos informativos porque se comprobó que el examen resultaba muy extenso con cinco textos. Se suprimió el texto sobre animales en extinción dado que era el que ofrecía menos posibilidades de formular variedad de preguntas que refirieran a los tres procesos lectores.

Con la intención de que la situación de examen afectara mínimamente el desempeño de los alumnos se tomó en cuenta lo propuesto por Bachman y Weir (1993) en relación a las diferentes fases:

1. *Fases del contexto de examen* (familiaridad con el lugar y el equipamiento, personal, tiempo y condiciones físicas): El examen se rindió en la escuela, en las mismas aulas de los estudiantes y en horario normal de clase; fue administrado por miembros de equipo evaluador, con el fin de garantizar que los procedimientos de administración fueran iguales en todas las aulas.
2. *Fases de las rúbricas* (especificaciones para la resolución del examen, organización de la prueba, distribución del tiempo, instrucciones): Los cuatro textos estaban identificados del 1 al 4, todos con la misma instrucción “Lee el siguiente texto y responde las preguntas”. Se tuvo especial cuidado en la distribución de los textos y las preguntas, para evitar que las hojas estuvieran colmadas de texto o información. Las preguntas del examen fueron del tipo de selección múltiple,

con cuatro opciones en todos los casos, de las cuales sólo una era correcta. Las cuatro opciones de respuesta tuvieron aproximadamente la misma extensión, y las palabras se eligieron cuidadosamente para evitar que una opción resultara más sobresaliente que otras. Las opciones incorrectas fueron redactadas para que resultaran plausibles. Las primeras preguntas fueron relativamente más fáciles de responder, para contribuir a que los alumnos se sintieran cómodos y no amenazados. Las preguntas se secuenciaron de acuerdo al orden en que las respuestas podían encontrarse en el texto. Las preguntas que evaluaban la capacidad de hacer inferencias o de evaluar los textos, es decir procesos cognitivos de orden superior, se entremezclaron a lo largo del examen para que los alumnos que no tuvieran suficiente tiempo de resolver toda la prueba pudieran igual demostrar este tipo de capacidades. El tiempo asignado fue de dos horas, aunque fue terminado en aproximadamente una hora y media; el evaluador leyó las instrucciones en voz alta para confirmar que todos los alumnos comprendieran el procedimiento. Los criterios de corrección no se hicieron explícitos pero se informó a los alumnos que los resultados de los exámenes no tendrían consecuencias para sus calificaciones.

3. *Fases del input* (información contenida en las tareas que se espera que el alumno resuelva, formato y naturaleza del idioma): El input consistió en dos textos literarios y dos informativos con sus correspondientes preguntas. Los criterios utilizados para la selección de los textos fueron la familiaridad con el tipo de discurso y tema, el nivel de compleji-

dad lingüística y discursiva y densidad de información. Algunos textos estaban acompañados de ilustraciones que en algunos casos agregaban información o contribuían a la comprensión. En estos casos, se realizaron preguntas sobre las ilustraciones para determinar si los alumnos las incorporaban a la lectura. En algunos casos, partes de algunas preguntas se destacaron con un subrayado o con letras mayúsculas para asegurar que los alumnos identificaran claramente qué debían hacer para responder, por ejemplo: “¿Qué idea es VERDADERA según el texto?”. Con respecto a la percepción de los alumnos en relación a la rapidez con la que debían resolver la prueba, debemos admitir que la extensión de algunos textos pudo preocuparlos y causarles ansiedad, lo que pudo haber influido en su desempeño. Con la intención de minimizar este efecto se aclaró en las instrucciones que podían leer los textos cuantas veces fuera necesario para responder las preguntas.

4. *Fases de las respuestas esperadas* (tipo y forma de las respuestas): Las respuestas implicaron sólo la selección de una opción entre cuatro y no existía dependencia o correlación entre la respuesta a una pregunta y la siguiente pregunta.

Resumen de los resultados

Fueron evaluados 220 alumnos de diez cursos diferentes correspondientes a siete escuelas primarias, sobre un total de diecisiete dependientes del Municipio. Se eligieron escuelas localizadas en distintos barrios de la ciudad con diferentes características socio-

culturales y económicas. En un procesamiento inicial de los datos sobresalen los siguientes resultados:

- La mayor cantidad de respuestas correctas fue en referencia al proceso lector extracción de información (45%)
- El proceso que más dificultad presentó fue el de reflexión y evaluación con un 29 % de respuestas correctas.
- El texto que obtuvo mayor cantidad de respuestas correctas fue el texto informativo sobre el cuy con el 43 %.
- El texto que obtuvo la menor cantidad de respuestas correctas fue el texto literario “El fracaso” con el 32%
- La pregunta que más respuestas correctas obtuvo, 81%, fue la siguiente:

El cuy fue criado como mascota hace (Ver texto en el ANEXO, Texto I)

- a) 3 años.
- b) *menos de 5 años*
- c) 7 años
- d) *más de 500 años.*

- Proceso lector involucrado: EXTRACCIÓN
- Indicador: 1 (Localiza información que se encuentra en una parte destacada del texto)
- Nivel de dificultad: 1

- La pregunta que menor cantidad de respuestas correctas obtuvo, 12 %, fue:

¿Cuál es la moraleja del cuento? (Ver texto en el ANEXO, Texto II)

- a) *La avaricia hace desgraciados a los hombres*

b) *Siempre es mejor guardar el dinero en casa*

c) *El dinero no vale nada*

d) *Es mejor desconfiar de los vecinos*

- Proceso lector involucrado: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN
- Indicador: 18 (Identifica la moraleja de un cuento)
- Nivel de dificultad: 3

Implicancias para el diseño de exámenes de comprensión lectora

Además de lo concerniente al campo de la evaluación de los aprendizajes, el aporte de esta investigación se relaciona directamente con el campo de la didáctica de la lengua ya que toda evaluación se define en relación a una visión de la enseñanza y del aprendizaje. Luego del análisis de los resultados podemos concluir parcialmente que:

- los alumnos procesaron los textos informativos con mejor nivel de desempeño que los textos narrativos. Esto puede atribuirse a la familiaridad de los alumnos con este tipo de texto, con los temas planteados, o con el hecho de que se haya trabajado mayormente en clase con este tipo de texto. A pesar que el Diseño Curricular plantea el trabajo con varias tipologías textuales, los resultados podrían indicar la necesidad de un trabajo con mayor variedad de tipos textuales.
- se pudieron observar mejores resultados en relación al proceso lector *extracción de información*. Esto podría entenderse como el resultado de un trabajo en la clase con tareas que

abordan la extracción de información destacada en el texto más que la localización de información entretrejida en el texto o que aparece en más de una sección del mismo, o más que la interpretación o la reflexión sobre el texto.

- se observaron mayores dificultades en lo que respecta al manejo de los procesos lectores de interpretación y de reflexión. Indudablemente, en relación a la didáctica de la lectura habría que reforzar tareas que se dedicaran al desarrollo de estos procesos.

Conclusión

Según Bachman (op. cit.) el seguimiento de las fases del modelo es fundamental para el proceso de validación de un examen, junto con una descripción detallada de la habilidad o competencia evaluada. En este sentido, el propósito del análisis presentado fue analizar la validez de las pruebas a partir de compartir dificultades y aciertos del proceso de toma de decisiones en el diseño e implementación. Hemos intentado promover la reflexión sobre factores que pueden impactar en el rendimiento de los estudiantes y sobre cómo potenciales efectos negativos podrían minimizarse. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos constituyen una fuente de información que puede retroalimentar el trabajo con la lectura en la escuela primaria en lo que respecta al tipo de textos que se ofrecen para la lectura, las tareas que acompañan el aprendizaje de la lectura y el diseño de pruebas. Como docentes, nos corresponde dar cuenta de las medidas que tomamos y proveer evidencia sobre la validez de nuestros exámenes según sus propósitos y usos. Hay consideraciones éticas en el uso de una evaluación y sus resultados que no deben ser igno-

radas por lo que debemos considerar los derechos e intereses de los alumnos al momento de rendir un examen, y estar preparados para ofrecer explicaciones sobre las decisiones que tomamos.

Bibliografía

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, USA.
- Ministerio de Educación de Argentina (2009) *Operativo Nacional de Evaluación 2007: Informe de resultados*.
- Ministerio de Educación de Argentina (on line) *PISA 2009. Resumen Ejecutivo*.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). *Evaluación Criterial. 2006. Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., and Sainsbury, M. 2009. *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. © 2009 by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands.
- *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* © OECD 2009
- Ravela, P. 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.
- Weir, C. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. London: Prentice Hall International.

ANEXO

Texto I

El cuy



El cuy es un roedor nativo de América del Sur, que fue criado como mascota por distintas tribus aborígenes, desde hace más de 500 años. Fue llevado a Europa, por los conquistadores. Allí se intensificó su crianza.

Es un animal bajo, que parece no tener cuello y que carece de cola. En la adultez, pesa aproximadamente 1 kilogramo. Sus dientes crecen durante toda la vida. Vive de 5 a 7 años. Hay 3 variedades de cuy, que se distinguen por el color y el largo del pelo.

Se lo usa como mascota, como alimento y como ejemplar de experimentaciones científicas.

Es herbívoro. En estado salvaje come pastos. En estado doméstico, espinaca, acelga, lechuga, cáscara de pepino, etc.

Texto II

El dinero que no valía nada

Había una vez un hombre muy avaro. Recogía el dinero y lo guardaba inmediatamente, sin gastarlo para nada. Ni comía bien, ni vestía decentemente.

Su mayor ambición era tener mucho dinero para guardarlo. En cuanto tuvo una buena cantidad, pensó en enterrarlo para que nadie se lo pudiera robar.

Al fin se dirigió a un bosque y lo enterró. Se alejó de allí contento, al pensar que nadie sabía dónde se hallaba su dinero y, por tanto, no se lo podrían arrebatar.

Sin embargo, el hombre no vivía tranquilo. No comía ni dormía, pensando siempre si el dinero estaba bastante seguro enterrado en aquel lugar. Cada día iba al bosque y allí se aseguraba de que el tesoro seguía en su sitio.

Tantas veces fue y volvió del bosque, que un campesino que vivía por los alrededores sintió curiosidad. Observó con atención lo que hacía el avaro y, cuando este se fue, salió de su escondite y con una pala cavó una fosa. Allí encontró una gran cantidad de dinero. Sin decir nada, lo agarró y se lo llevó, y nadie volvió a saber nada más de él.

A la mañana siguiente, el avaro volvió al bosque y se dio cuenta de que alguien le había robado. El pobre hombre comenzó a llorar y desesperarse quejándose de su desgracia. Tanto y tanto lloraba que llamó la atención de un hombre que pasaba por allí.

—¿Qué le ocurre, buen hombre? -preguntó un caminante.

—¡Me han robado mi dinero! ¡Todo lo que poseía!

—¿Quién le ha robado?

—¡No lo sé, para mi desgracia!

—¿Dónde estaba el dinero?

—Enterrado aquí mismo. Mire la zanja que han abierto para llevárselo.

—¿Y cómo es que lo tenía enterrado? Más cómodo era tenerlo en casa y así lo tenía siempre a mano para poder usarlo.

—Yo no lo usaba. ¡Jamás lo tocaba!

—Entonces, ¿por qué se preocupa? Ponga algo que tampoco use: una piedra, por ejemplo. Ella será tan valiosa como su dinero, le dijo el caminante.

**Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación
y Práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas**

fue compuesto con tipografías Alegreya, Alegreya Sans,
Alegreya SC y Liberation Sans Narrow.

Se editó en noviembre de 2015, en el Departamento de Publicaciones-Editorial
de la Universidad Nacional de Río Negro,
República Argentina.



