

XI CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA (SAL)

II Coloquio de Investigación en Didáctica de las Lenguas

Panel 3 : *La decisión epistemológica de enseñar Lenguaje o lengua*

La escritura como objeto de investigación y de enseñanza.

Entre 'hablar una lengua - saber una lengua'

Adriana Falchini . FHUC. UNL . Santa Fe

adrianafalchini@gigared.com

Introducción

El tema de este panel *La decisión epistemológica de enseñar Lenguaje o lengua* es un debate pertinente en función de pensar la redefinición del campo después de años de convivencia de diferentes paradigmas que formularon esquemas de transposición didáctica que no fueron evaluados, discutidos con la participación de todos los actores implicados. Los debates son, en muchos casos, enmarcados en preocupaciones teóricas desde jerarquizaciones institucionales o programáticas de las investigaciones lingüísticas educativas o psicológicas. En otros, los docentes discuten y toman decisiones sobre la enseñanza muchas veces validándose en 'el saber práctico' o 'en el saber escolar. La tensión entre estos análisis vistos como confrontativos es resuelto por el discurso editorial que a través de la divulgación y didactización de saberes propone 'algo para hacer'. Ese 'hacer' no es sometido a evaluaciones serias porque no hay un marco organizado para hacerlo. Las reformas educativas colaboraron al desorden ofreciendo un texto curricular organizado en el 'corte y pegue' teórico que 'espontáneamente' debía integrarse en la tarea didáctica para el logro del objetivo explicitado de formar ciudadanos con competencias lectoras y productoras que le permitiesen participar activa y críticamente en la vida de la escuela y el ámbito público. En los NAP presentados en el marco de la nueva Ley el discurso es más sintético y menos prescriptivo, podemos inferir la intención de un marco global de trabajo pero la explicitación epistemológica de esos acuerdos no es enunciada. Se supone, entonces, que en todas las escuelas esos acuerdos podrán ser reconstruidos.

Hagamos el ejercicio, un docente del segundo ciclo lee:

"La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

-la valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos y emociones

-El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros

-La consideración de la lengua oral y escrita como instrumento privilegiado para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural.

-la escritura de textos atendiendo al proceso de producción de los mismos teniendo en cuenta el propósito comunicativo , las características del texto, los aspectos de la normativa orográfica aprendido en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

-La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales trabajados en cada año del ciclo

*-La reflexión de los propios aprendizaje vinculados con la comprensión y producción de textos orales y escritos."*¹

¹ Fragmentos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ministerio de Educación , Ciencia y Tecnología . Buenos Aires, 2005.

Ese docente tiene otro discurso sobre su tarea: el que proviene de otros niveles de enseñanza medio o superior según los casos. Así se describen los problemas registrados:

- *Falta de atención, dispersión, exponemos conceptos y pareciera que no escucharan pues al minuto siempre algún alumno pregunta lo ya desarrollado.*
- *Falta de interpretación de textos y de síntesis.*
- *Cuando los alumnos redactan -expresan sus ideas- no se entiende lo que dicen.*
- *Repiten textualmente: libro, fotocopia, apuntes tomados del Profesor.*
- *“Horror a leer” ¡No leen! Por otro lado: abarrotamiento de algunas asignaturas en cuanto al material que entrega.*
- *no leen los apuntes, a veces ni siquiera los fotocopian. Eso se ve reflejado negativamente a la hora de los exámenes donde es casi imposible que tengan herramientas de lenguaje específico para defender sus trabajos prácticos*
- *Vocabulario pobre.*
- *La idea cristalizada y sostenida en alumnos que conceptualizar es repetir “palabras de otros” y que el “saber” se demuestra en la práctica, como una forma de “decir con palabras propias”.*
- *Me preocupa la distancia que hay entre los alumnos y los textos escritos, la falta de confianza y de experiencia para manejarlos. Esto se traduce en transcripciones textuales, a veces inadecuadas que resultan en textos inconexos recortes inapropiados, etc. y en la apropiación acrítica de la palabra de un autor como propia, en sus distintas variantes*
- *Me preocupa el paulatino empobrecimiento del lenguaje hablado que se advierte en los jóvenes y que, claro, se manifiesta brutalmente en el instituto, cuando además reciben el shock de las terminologías y conceptos específicos de los saberes disciplinares.*
- *Gran dificultad para expresar con precisión idea o conceptos, esto refleja problemas en la lecto-comprensión.*
- *. Es decir, el alumno no sabe explicar lo que hizo en la práctica.*
- *los alumnos no pueden entender la diferencia entre fundamentar, describir o narrar y no saben explicar a otros lo hecho y transcribir por escrito lo que explican.*

Estos estudiantes no pueden entender, no saben explicar, falta de aprehensión de conceptos, transcriben, copian, apropiación acrítica, no implican conceptos, no leen, no escuchan. Estos conceptos se repiten y se refuerzan en los diagnósticos políticos y mediáticos que se trasladan rápidamente a la opinión pública y que se asocia a una palabra que se repite una y otra vez: fracaso.

Una investigación en didáctica de la lengua supone en términos de Bordieu generar un discurso alternativo a “decir con tono de lamentación resignada que “los estudiantes ya no leen” o que “el nivel baja de año a año” es en efecto evitar preguntarse *por qué es así y sacar de allí una cuestión pedagógica*”. (Bordieu-Passeron, 1964). Y más específicamente atender a que “*la demanda social significa la finalidad concreta de la educación, o sea, el desarrollo de las capacidades discursivas con habilidades específicas en las actividades de leer y escribir con autonomía aceptable*” (Riestra, 2006).

Pero atender a la demanda implicaría pensar procesos autónomos de producción de teoría en los que tensiona la teorización y la circunstancia y propósitos sociales de las

instituciones en cuyo seno se desarrolle dicha teorización. La realidad está lejos de este método. De manera espontánea el problema de la escritura es ‘remendado’ a través de distintas soluciones didácticas gestados en una transposición ‘aplicacionista’ o ‘descendente’, denominación que utilizan Bronckart, Schneuwly(1991) para referirse al movimiento reconocible de saberes producidos en la investigación científica al campo didáctico. Estos autores proponen una tarea diferente –complejizando la propuesta de Chevallard-: el especialista en didáctica tiene como objeto primordial algunos fenómenos observables en los sistemas didácticos y es a partir del análisis de esos sistemas que se pueden abordar los problemas derivados de y los problemas previos a los sistemas didácticos. En ese marco, el problema que retomamos en nuestra investigación, es promover un avance en la identificación de los múltiples saberes de referencia que son pertinentes legítimos y eficaces para pensar un programa enseñanza de la escritura articulado en un proyecto educativo global. Pero, atendiendo a que ese proceso de préstamos genera necesariamente una transformación de los saberes y que entonces, se hace necesario controlar ese proceso de préstamo- transposición tratando de evitar las derivaciones reificantes y el surgimiento de pseudosaberes manifiestos” (Bronckart, 2007). El movimiento transposicional debe ser entendido, entonces, en la tensión de todas sus etapas: la identificación del objeto a enseñar, los préstamos de referencia, los contenidos efectivamente enseñados y aprendidos y evaluados. Sin desestimar la intervención en ese movimiento de los saberes escolares y del sentido común.

Si le preguntamos a un docente qué enseña cuando enseña nos encontraremos con la problemática abierta. “ *Con la otra profesora de lengua nos cansamos y decidimos usar un manual, cuando hacíamos un cuadernillos que valían tres pesos no lo compraba nadie y eso que esto es una escuela de bajos recursos, éste sale dieciocho pesos y resulta que se lo compraron todos. Bueno, de acá lo que no me gusta es que mezcla lengua y literatura. Intenta dar cuestiones de lengua con los textos, que en definitiva es lo que yo hago... pero a veces no muy claro. Ves? te mete esto de los actantes.... Mirá, no doy análisis sintáctico porque a ellos no les sirve y no logran captarlo, clases de palabras sí, pero como te digo, doy todo con los textos.*”

Sólo con este fragmento ejemplar del discurso cotidiano podríamos hacer un ejercicio e identificar allí los saberes en juego y los orígenes de los mismos. En principio podríamos advertir formaciones discursivas que nos involucran como actores en el movimiento transposicional: formadores de formadores, productores de materiales didácticos o divulgación científica.

Si volvemos a la cuestión inicial: enseñar lengua o lenguaje desde la perspectiva que nos ocupa en nuestra investigación (la escritura) las preguntas son: ¿cuando enseño textos enseño a escribir? ¿Cuándo enseño lengua enseño a escribir? ¿cuándo enseño a escribir enseño textos o lengua? .

Un docente que piensa en incorporar la cuestión de la escritura como un contenido de su programación didáctica se encontrará con pocos materiales que se responsabilicen de los *problemas de la transposición*. Esta situación es correlativa con la ausencia de una línea de investigación en didáctica de la lengua que reconozca que “el trabajo de la transposición didáctica es un trabajo que se continua después de la introducción didáctica del objeto del saber” (Chevallard, 1991: 57)

Esta comunicación se propone presentar un razonamiento teórico con implicancias didácticas en torno a la escritura desde el marco propuesto: la decisión epistemológica de enseñar Lenguaje o Lengua. Y reponer una pregunta ¿Qué enseñamos cuando enseñamos escritura?

Sobre el saber aprendido

Nuestras dos primeras investigaciones que tenían como objetivo la identificación de las estrategias discursivas orales utilizadas por los estudiantes ingresantes a la Universidad (1996-1999) y la identificación de los procesos de selección, jerarquización y organización de la información en “La selección y organización de la información en los discursos expositivos orales y escritos” (2000-2002) nos permitieron un acercamiento al *saber aprendido* sobre la escritura² que es hoy recuperado en el marco de otro análisis. Seleccionaremos algunos datos que resultan pertinentes en el razonamiento propuesto.

En el primer caso, trabajamos sobre exposiciones orales de temas (oralidad secundaria). En ese caso, prestamos atención al uso reiterado de marcadores en el nivel interdiscursivo, que apuntaban al decir, centrados en la construcción de la comunicación como elementos que servían para organizar y mantener la relación hablante-oyente. Los hablantes aludían-en esa operacionalización- a su actividad como creador del texto, al hablar como tal. Observamos que se utilizaban pocos marcadores que refiriesen al nivel textual: organización de las partes del texto y relación entre los enunciados. Los discursos de los alumnos evidenciaban – en su mayoría- una sensación de textualización provisional, en la que no siempre contaban con los conocimientos de normas, léxico o representaciones textuales que sea apropiados para el evento comunicativo que están viviendo.

En un intento de solucionar los problemas que lleva consigo la inmediatez, ellos trataban de tener el control de la situación pero su reformulación terminaba dirigida a él mismo; la fase constructiva del discurso se organizaba en un hablar para él, una autoexplicación. Un dato que nos pareció relevante fue ligar estas apreciaciones con el análisis de cómo se inscriben las personas en el texto: aparecía la primera persona (en la búsqueda de un efecto de objetividad) pero tampoco con claridad una tercera persona que centre el discurso; en su lugar “el texto hablaba” “se dicen que eran sorprendentes” “bueno habla que” “el recorte éste habla de”. Concluimos que en sus prácticas orales monogestionadas subyacía un saber acerca de la construcción de un discurso oral: hilvanar, hilar las expresiones, tener en cuenta al oyente, no quedarse sin palabras, pero esos procedimientos empezaban a “girar en falso”.

En el segundo caso, volvimos a trabajar con exposiciones orales de temas pero, esta vez, previstas en la clase. Al comparar las exposiciones producidas y el texto fuente destacamos que en la mayoría de los casos (80%) se evidenciaba una organización de la información en fases (secuencias pseudoexplicativas dado que no se concluían) que no se relacionaban entre sí. Por lo tanto, no había un hilo temático el tiempo de la explicación es el tiempo “lineal” de una lectura que “barre” el texto. No se había participado de los movimientos que los dos textos fuentes presentan al lector: modalizaciones lógicas y apreciativas evidentes, polifonía e intertextualidad explícita. La recuperación se realizaba en base a “lo dicho secuencialmente” en el texto y no lo “expuesto” por un sujeto expositor (que casi no se reconoce). En la mayoría de los casos se organizaba la exposición como un listado: “después hace un paralelo”, “después otro autor”, “después tenemos”, “aparece otro autor”, “la autora hace un recorrido”, “después habla”, “después sigue hablando”, “ah, también habla”. Los lectores “describen” el texto que han leído.

² Utilizamos el término escritura en el sentido de sistema semiótico formalizado y en ese sentido incluimos como escrituras las formalizaciones textuales en la oralidad secundaria académica que supone una hibridación entre escritura- oralidad. Una oralidad escrita en el sentido de planificada y estructurada en planes previos o incluso que atiende a la producción de textos escritos para ser leídos o dichos.

Advertimos una coincidencia con la investigación anterior: Los sujetos (expresos o tácitos) u oraciones impersonales iniciales de los apartados refieren al texto fuente o a la autora: “*hay una información de una investigación más amplia*” empieza la autora hablando” “*el primer capítulo del libro de Lucrecia Escudero*” “*a partir de eso se plantea*”. Los verbos personalizan la fuente “*lo pone como en lugar*” “*rescata de la investigación*” “*habla de*” “*de allí surge el discurso*” “*pone el discurso de la información*” “*pone en marcha*” “*se toma el planteo*”. La responsabilidad enunciativa es atribuida esencialmente al autor empírico del texto fuente, al material impreso o bien, despersonalización que borra todo origen de lo dicho. También aparece, con mucha frecuencia, lo que podríamos llamar “la voz de la ciencia” que se percibe despersonalizada “*allí surge el discurso de la información*” “*se toma el planteo del contrato mediático*”, y si bien se nombra a los autores responsables de la enunciación de segundo nivel, esa responsabilidad parece atribuirse al mismo texto. Del mismo modo, se repite otra recurrencia: el uso de modalizaciones apreciativas en detrimento de las modalizaciones lógicas propias del discurso teórico-expositivo; atribución de acciones verbales no específicas del ámbito científico o proformas que aluden al “hacer” en lugar del “decir”; densidad verbal propia de los tipos de discurso no-teórico. Ausencia de citas/datos estadísticos/casos para reforzar la objetividad y autoridad de las voces enunciativas. Confusión respecto de la jerarquía de las voces enunciativas, borrándose las diferentes funciones de cada categoría, sobre todo entre el autor empírico del texto y el alumno expositor.

En los dos casos las introducciones y finales eran débiles o no existían.

El corpus de exposiciones orales se amplió con informes escritos y síntesis de textos donde se pudieron advertir las mismas cuestiones señaladas.

La consecuencia de estas investigaciones fue la elaboración de una contraargumentación al ‘no saben escribir’: escriben un género de textos que propusimos llamar *escolar*. Dar cuenta de lo leído sin inscripción de un yo textualizador expositor sino un yo que repite lo dicho por otro. Las formas que adquiere ese texto responden a una intencionalidad – demostrar que se ha leído-, se ha cumplido con esa tarea. No se textualiza pensando en ser entendido. Y eso el autor/autora lo sabe muy bien.

Bueno....quiero decir algo coherente...quiero decir algo coherente no sé no entienden nada que sigo hablando así como un loro? Bueno pero se entiende? yo.... Por ahí hablo hablo como un loro

La materialización discursiva puede, entonces, ser vista como la forma construida en un tipo de actividad escrituraria con unos fines, unas acciones con un sentido. Si cuando miramos los escritos de los estudiantes advertimos que no corresponden a lo esperado, deberíamos preguntarnos ¿qué actividad supone la práctica discursiva del género que suponemos adquirido? La elaboración de un género nuevo es indisociable de la creación de pensamientos nuevos. En el marco de un género las formaciones *socio-verbales* son vistas como las diferentes formas que adopta el trabajo de semiotización realizado en las formaciones sociales. Estas relaciones constitutivas de los acontecimientos discursivos no serían internas al discurso ni tampoco impuestas desde el exterior (Bronckart, 1997, Bajtin, 1979) En palabras de Foucault(1969) “de alguna manera se hallan en el límite del discurso: ofrecen al discurso los objetos sobre los que se puede tratar, o mejor (...), determinan el haz de relaciones que el discurso debe establecer para poder hablar de unos u otros objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etcétera. Estas relaciones caracterizan no ya la lengua que utiliza el discurso, ni las circunstancias en las que éste se desarrolla, sino el discurso mismo en tanto que práctica.”(cfr Bronckart, 1997:88)

El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997) fue el marco que nos permitió leer los datos desde una perspectiva que fuera más allá de las evidencias lingüísticas o en todo caso, comprender que esas evidencias lingüísticas podían explicarse desde una teoría del lenguaje pertinente al problema relevado.

En primer lugar, la actividad discursiva es vista como *la materialización de un hacer comunicativo*, es decir de un proceso cuya finalidad es establecer un acuerdo mínimo entre los miembros de un grupo. En base al cual el acontecimiento acción se transforma en una acción con sentido.

Los discursos son *modalidades de estructuración de la actividad discursiva* mediante los cuales se integran los aspectos ilocutorios y locutorios, modalidades que ‘dicen’ el mundo al actuar en el mundo. De tal modo, el procedimiento que se propone es ‘descendente’ (Voloshinov, Bajtin) partir de las propiedades globales para abordar luego las propiedades de los niveles encastrados de su organización interna, que dependen de la lengua como una técnica histórica particular. La metodología comprensiva respecto de las acciones verbales y los textos que las materializan implica en primer lugar el análisis del estatuto de dichas acciones semiotizadas y de sus relaciones de interdependencia con el mundo social por una parte y con la intertextualidad por la otra. En segundo lugar, el análisis de la arquitectura interna de los textos y el papel que desempeñan en ellos las características propias de cada lengua natural. Por último el análisis de la génesis y el funcionamiento de las operaciones mentales y comportamentales implicadas en la producción y el dominio de los textos.

En este marco, proponemos mirar la escritura de los estudiantes desde otra representación: han aprendido bien un género *el escolar* y ese género ha sido construido en un tipo de actividad social. Indagar sobre qué tipo de actividades se promueven en la escuela y las representaciones de escritura que se construyen y vehiculizan en ella fue el tema de las investigaciones posteriores.

Sobre el saber enseñado

La investigación actual – en curso- se propuso observar la actividad de la escritura en aulas de lengua y ciencias sociales de la escuela media para relevar las representaciones puestas en juego, los tiempos destinados a la escritura, los operadores instrumentales y sociales dispuestos en la actividad vistos como instrumentos psicológicos (mediadores del desarrollo-Del Río, apud Vygotski). Se parte del análisis de las consignas (operador psico-social) como textos (acciones del lenguaje) en función de comprender la finalidad de la actividad que organiza, desde el marco teórico propuesto por Riestra(2004): Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. En el análisis se sistematizan las nociones teóricas, didácticas, la tarea propuesta, los procedimientos y otros operadores instrumentales y psicosociales vehiculizados en las clases observadas. En la investigación la identificación de operadores culturales como instrumentos psicológicos permite organizarlos como sistema de operadores en la *zona sincrética de representación* (Del Río) vista como, construcción histórico-cultural del espacio psicológico y el representacional. La simbiosis puede actuar como potenciador del desarrollo sólo cuando el grupo simbiótico es reconocido como propio y tiene ‘capacidad cultural’ (un sistema de artefactos culturales para funcionar eficientemente) para actuar distribuidamente, es decir, cuando la actividad y los operadores culturales que se comparten con el grupo son utilizados para ir posibilitando el uso, dominio y control de partes cada vez más grandes del sistema funcional: en ese caso llega un

momento en que el niño/adulto posee una identidad análoga a la del grupo de conciencia, pero que es en todo una construcción propia. “De estos yoos individuales o participados y desde los ámbitos donde se mueven es como el sujeto va dirigiendo su actuación. Y aunque se haya limitado al alcance de esta idea al suponer que actúa sólo en los primeros años de vida y que después se construye un yo individual completo, cercado y autosuficiente –al gusto de la psicología individualista clásica-, un análisis de campo de los adultos de todas las culturas mostrará que ese idea de aislamiento no es sino un artefacto teórico. Ni somos perfectamente individuales, ni probablemente sea esa la forma perfecta de tener una fuerte individualidad, si aceptamos la tesis de la naturaleza dialógica del pensamiento.” (Del Río- Alvarez, 1995)

En la primera aproximación a los datos, empezamos a construir una tipología de clases aún en proceso

- **Leer y escribir para resolver preguntas o instrucciones** : Un tipo de clases organiza una configuración textual de diálogo pregunta-respuesta que ‘intenta’ oralizar las respuestas a consignas que están en un manual. La escritura es utilizada como una técnica instrumental. Los operadores instrumentales son los manuales, la carpeta y los psicológicos orientan la tarea: *vamos a la carpeta, anoten, A ver vamos a corregir. esas consignas que tenían ahí. Si estaría hecha la tarea no preguntarían qué página. ¿podés leer la consigna?. Y cuál es la pregunta que sigue? Bueno, las traen respondidas para la semana que viene, ¿puede ser? ¿cómo van las actividades? Fíjense en el cuadernillo. Vayan viendo el cuadernillo, sigan los pasos*

La tarea es responder una doble pregunta la del manual y la de profesora. En muchos casos, esta tarea se hace dificultosa y entonces la estrategia que se utiliza como reparadora es ‘dictar’ y copiar. El sentido de la tarea original, por ejemplo reconocer hechos y personajes de un cuento, es paulatinamente reemplazada por la tarea de contestar, cumplir con la tarea propuesta. La dirección de la actividad de la profesora se orienta hacia ese lugar. Esa fase de la clase termina en “*Bueno, esto les queda de tarea como nadie hizo nada y no tienen ganas vamos a leer algo de la página 61*”

Se lee para escribir. Escribir es anotar, registrar. La actividad de la clase es constatar las respuestas hechas y cuando se advierten problemas “*Si hubieran leído el capítulo 5, como había que leer, estarían en condiciones de resolver las preguntas de la página 95*”. “*Bueno, la traen respondidas para la semana que viene.*

En este tipo de clases se puede caracterizar un tipo de escritura: Respuesta de cuestionario y anotación –registro de dictado. Esta actividad debe contextualizarse en un tipo de clase donde los tramos de discurso teórico -que pueden indentificarse- se textualizan en forma oral y lo hace la profesora. No queda registro de esa tarea por escrito ni en el pizarrón ni en la carpeta. Por lo tanto la escritura no opera en relación con la conceptualización. Respecto de lo escrito en la carpeta pudo identificarse que no hay vuelta sobre lo escrito en la carpeta. Existe una actividad de supuesta autocorrección que no se supervisa, dado que en muy pocos casos se vuelve a leer alguna respuesta ‘reescrita’ ni se cotejan respuestas. La finalidad de la tarea queda explicitada de esta forma: *Yo lo que estoy viendo es que nadie hizo la tarea y acá a nadie le da para un 6 en este trimestre.*

En síntesis, la finalidad de la tarea que se impone es corregir la ‘tarea’, en muy pocos casos esa actividad se detiene sobre una referencia a qué se está aprendiendo, al sentido de ¿para qué se está haciendo lo que se hace?

De todos modos, es una rutina conocida con hábitos reconocibles:

- revisar la tarea
- amonestar por que no todos la hicieron
- recordar que esto no es adecuado en función de la aprobación
- hacer la tarea es el trabajo del alumno y corregirla la del profesor
- si no se puede seguir la clase es porque la tarea no está hecha
- la alternativa es otra tarea.
- el contrato de trabajo que queda al finalizar la clase es : *hagan la tarea*
- De este contrato participan sólo algunos alumnos que para responder las preguntas han debido pensar y han podido, entonces, repensar en la oralización. Este proceso implícito en la actividad no es explícito en la clase. Se supone, que se hace, y no aparece como necesario hablar de las operaciones mentales-lingüísticas realizadas.

-Escribir para ser leído en la clase o por el profesor: otro tipo de clases se organiza en un diálogo que se orienta a la comprensión de nociones. El punto de partida es ‘lo escrito’ a partir de consignas escritas que indican: reconocer, comparar, identificar, analizar, investigar sobre, destacar, relacionar.

Por ej.: *Destacar los aspectos más influyentes de la década del '90, analizar cómo impacta la Revolución Cubana en la Argentina, observar el mapa y expresar el fenómeno que manifiesta destacando todo lo que se desprenda de esa observación. Factores que intervienen en la elaboración de una obra de arte. Reconocer declaraciones en la Constitución Nacional.*

La actividad de escritura de registro, anotación tiene diferentes finalidades y diferentes procesos cognitivos. Cada tipo de razonamiento supone una organización discursiva que no explicita siempre y si se hace como en el caso de *observar el mapa y expresar el fenómeno* no alude a una organización textual específica.

Los modos en que los alumnos resuelven estos ‘problemas de escritura’ – en nuestras observaciones- fueron: ‘copiar’ fragmentos de textos, respuestas incompletas o de diferente resolución y en muchos casos sólo algunos alumnos hacen la actividad.

La oralización posterior toma distintos fragmentos de lo dicho por algunos alumnos, el profesor repone y arma una conversación en el que se combina discurso interactivo con segmentos de discurso teórico. En algunos casos se advierten los problemas de la elaboración de *respuestas* “*Eso porque no trabajaste, estás leyendo ahí, lo que te sale nomás*” “*Bueno, nada de resumen, eso lo estás leyendo directo*” “*¿alguien resumió? Hay que resumir esto porque después hay que estudiarlo. Profe, no nos va a hacer estudiar esto ¿Por qué no querés leer? No está terminado. Chicas, esto tenía que estar terminando*

Y también en la puesta “*Bueno, esto es historia, nos estamos yendo del tema*” “*A ver, no nos estamos escuchando*” *¿ a ustedes les parece que así podemos seguir?*

En este tipo de clases casi siempre la actividad de producción se hace en la casa y luego en la clase, lo escrito es leído en el marco de una conversación orientada –en principio- a comprender nociones o hacia la conceptualización. Sólo algunos alumnos participan activamente. No hay registro escrito de esa actividad colectiva en el pizarrón o en la carpeta. Aunque se advierten problemas en algunas respuestas, no se observó ninguna tarea dedicada a revisar las respuestas, a orientar hacia la escritura. No hay vuelta sobre lo escrito.

-Escribir para exponer : En otro tipo de clases la tarea es realizar un cuadro o una síntesis para exponer o para entregar .En las clases observadas el trabajo está organizado claramente, con énfasis en la búsqueda de la información en libros y material de Internet. El docente monitorea el trabajo e interviene. El objetivo de actividad es escribir una síntesis, un cuadro para exponer en grupo o entregar al profesor. Los

operadores lingüísticos operan como control de la actividad : *sean cuidadosos con el vocabulario, yo quiero ver que van a hacer en la exposición, todos están organizados menos ustedes. Tienen que extraer información, hacer una síntesis, un resumen. Eso que marcaron cómo lo ordenan en un texto. Deben escribirlo, armarlo. Vayan fijándose y corrijan los errores. lo que pasa, es que vos tenés que escuchar cuando alguno de tus compañeros lee.*

lo que yo quiero ver es qué es lo que empezaron a escribir, si es que empezaron a escribir; lo poco que hayan hecho, yo lo quiero ver, voy a ir pasando para ir viendo cómo está, solamente con el objetivo de ir viendo si están encaminados. Acuérdense que era comparación, no el dichoso subrayado y ahí lo dejé. A ver. grupo... allá

Aa: Nada... leímos y sacamos las ideas más importantes para ir poniéndolas...

P: Leímos, ¿y...?

Aa: Sacamos lo más importante, para después organizarlas

P: ¿Y qué cosas son las más importantes?

Aa: Íbamos viendo los títulos de cada texto y después íbamos agregando...

P: ¿Cuáles son los títulos que pusiste?

Aa: Lo dividimos en las organizaciones: la organización de la producción, del trabajo, territorial y económica...

P: Eso es lo que yo digo, eso es lo que me interesa.

Se lee para escribir. La actividad de escritura es producir un texto nuevo- El control de la actividad es ‘orientar’ el procesamiento de la información y recordar la finalidad de la tarea. La escritura es una actividad de registro y de anotación por un lado y producción de un texto nuevo reordenando esa información.

No encontramos en esas clases orientaciones específicas sobre el género del texto ‘nuevo’: cuadro sinóptico, síntesis, exposición ora ni sobre las diferencias entre planes para un escrito que va ser leído y un escrito ‘para ser dicho’. Las orientaciones que se dieron son generales para todos los textos *Eso que marcaron cómo lo ordenan en un texto. Deben escribirlo, armarlo. Vayan fijándose y corrijan los errores.* Los ‘errores’ en los diferentes niveles de textualización tienen nombres y problemas específicos y el ‘armado’ de un texto supone una toma de decisiones técnicas lingüísticas que no aparecen referidos. Los alumnos preguntan cuestiones técnicas que son respondidas en forma general como si todos los textos se pareciesen, por un lado, y aludiendo a problemas de contenido más que formales *“ustedes cuando lleguen al Polimodal tienen que aprender a preparar un tema”*. Por ejemplo, un trabajo de reconstrucción de síntesis de una obra literaria es denominado *“En la hoja: apellido y nombre, curso, por favor ‘curso’ que se me confunden con otros cursos! Trabajo evaluativo. Les dije que iban a revisar solos su trabajo .En literatura no se puede copiar. Pueden trabajar con el libro .*

Esta situación se repite en este tipo de clases, se sugiere revisar pero no hay precisiones técnicas para esa revisión. Por lo tanto la representación genérica del texto que se produce, independientemente si ha sido una biografía, un cuadro, una síntesis, una exposición es *trabajo evaluativo*.

La indefinición técnica respecto de la escritura de *trabajos* aparece antes, durante y después de estas escrituras. Los escritos no son objeto de revisión y discusión formales. Después de las clases dedicadas a estudiar y producir la escena que se repite es –con distintas variantes- la siguiente *Bueno voy a repartir lo que corregí.* Esa corrección no es un tema de la clase. Los alumnos se quedan con esta devolución *¿Cuándo te sacaste?*

Un ‘bien’ ¿cuánto? Un ‘bien’ .¿un bien qué?

Esta ausencia de conceptualizaciones y la indefinición formal de los escritos es visible en ‘las conversaciones’ sobre lo que hay que escribir

*-Sería más fácil que en vez de escrito sea oral, sería mejor
.Lo que pasa es que con 34, eso es lo difícil. lo que podríamos hacer la próxima es que
pasen de tres o cuatro y los demás se queden afuera. Lo que pasa es que si lo dejo
afuera hacen un lío bárbaro.*

.....
*Yo pensé que ustedes se iban a explicar más. Haciendo las cosas más solos, sin tantas
preguntas
¿ya terminaste? ¿tan cortito el trabajo?. Andá a revisarlo.*

En las clases observadas se pueden evidenciar múltiples situaciones dónde los alumnos necesitan saber sobre la escritura refieren a problemas específicos *Yo no sé cómo poner que ella ...entonces explico como desde mi punto de vista? Profe yo le quería preguntar por qué hay partes en que se habla en tercera persona ¿es un error de traducción o qué? pero en muy pocas oportunidades esas ‘consultas’ se vuelven tema del clase o son consideradas como oportunidades para conceptualizar sobre la escritura.*

Justamente, cuando las personas prestan atención a la escritura de una definición, de un informe de observación, de una definición es cuando revisan y vuelven sobre lo que están pensando. Pensar y escribir son actividades, en ese caso, inseparables.

Una tarea de investigación implica un cuidado y atención al procesamiento de la información por un lado (buscar, seleccionar, jerarquizar) pero esa actividad no se vuelca linealmente a un escrito. El escrito plantea otro nivel de organización en función de la comunicabilidad. Ciertamente es que si tengo en mente la finalidad de sintetizar o exponer el proceso de investigar se organiza más rápido. La síntesis y la exposición escrita u oral tienen rasgos genéricos pero muchísimas variables. Si la finalidad de la actividad de estudio se diluye quedan los procedimientos como responder/anotar/dar cuenta de lo investigado o leído como finalidades y se debilita la actividad de conceptualización y de escritura.

La actividad de escritura asociada a tarea o trabajo queda representada como transcripción, soporte de lo leído o hablado. La finalidad recurrente es ‘dar cuenta’ de un trabajo –que no se enuncia específicamente-, la circulación del escrito es privada: entre los estudiantes y el profesor o en la puesta oral de la clase – en fragmentos. Los escritos se encuadran en un género escolar: *trabajos*. Los autores de estos trabajos no se inscriben en su texto y trasladan la responsabilidad enunciativa a un saber generalizado o una fuente sin autorías *¿qué nos está diciendo el texto?* Pregunta el profesor y el alumno responde *el texto dice* Aunque se trabajen distintas fuentes la enunciación de esos ‘decires’ de otros rara vez constituye un problema. El texto producido adquiere un carácter de definitivo al no ser sometido a revisión, reescritura ni discusión.

La hipótesis de que los alumnos construyen un saber sobre el género que han aprendido en un tipo de actividad sigue siendo productiva en nuestra investigación. Y desde ese marco, no proponemos diseñar clases nuevas sino pensar intervenciones en esas clases que consideren la especificidad del trabajo de estudiar y los géneros discursivos que esa actividad construye. Esa especificidad implicará atender a las condiciones de producción de textos en las aulas, a las autorías constituidas en ellas y a una programación específica en relación con la escritura como objeto de enseñanza.

Sobre el saber a enseñar

Consideramos oportuno para nuestro análisis introducir otras opiniones - Scribner y Cole(1981) Olson-Torrance (1995)- que disciernen sobre algunos puntos de estas hipótesis: la cultura escrita per se no produce ningún cambio. Estos autores advierten que no alcanza con la existencia de una tradición textual sino los tipos de conceptualizaciones y técnicas analíticas críticas que esa tradición desarrolla y utiliza en sus estudios textuales.

En ese sentido es importante comprender que cultura escrita construye la escuela e, indudablemente, ir más allá de pensar la escritura cómo una técnica instrumental y poder reponer su carácter cultural e histórico. Ya no podremos hablar de escritura en singular, de escrituras y de culturas. Si pretendemos una cultura más letrada tendremos que saber que la reflexión es un rasgo constitutivo. Son esos procesos reflexivos empleados en la interacción del individuo con el mundo interior y el exterior. La 'condición letrada' se caracteriza por las clases de los procesos reflexivos empleados en la interacción del individuo con el mundo, tanto el mundo interior como el externo. Narasimhan (1995) distingue tres modelos conductuales: el del mundo real, con preeminencia de los discursos orales, ligado a lo que podemos conocer como 'sentido común' la abstracción está restringida a lo que permite el lenguaje corriente: un modo de conducta tácito, perceptual e impulsado por el hábito. El segundo, en el que alternan el mundo real y ciertas versiones modeladas, más o menos formalizados para representar abstracciones. El tercer modo consiste en funcionar exclusivamente dentro del mundo modelado - Es un modo de conducta altamente cognitivo, dilucidador y totalmente articulado.

La escuela estaría dirigida a desarrollar el segundo tipo de conductas. Pero, entonces, será necesario atender que ese oficio implica una suerte de "lenguaje artificial" que se transforma y perfecciona en tipos de actividades sociales y a través de la exploración de diferentes géneros discursivos creados en ellas, deberíamos prestar atención a que la escritura "es un sistema de signos altamente organizados, capaces de transmitir cualquier mensaje comunicativo en sus principales elementos, articulados, compuestos de unidades discretas y arbitrarias, en el marco de una lengua".(Catach,1996: 29).

La escritura, como técnica cultural, depende de formas de adiestramiento especializado y específico; requiere años de práctica de aprender cómo lograr que la herramienta haga lo puede hacer; es un proceso social que involucra a sus productores y a sus receptores, a sus medios, materiales de producción y condiciones de circulación. En términos de Ong "lograr que el lenguaje funcione".

En esta perspectiva, la escritura ocupa una centralidad importante en el desarrollo humano. La escritura es estrictamente el "compañero mental" del lenguaje humano, la herramienta privilegiada. Por eso resulta simplificador, decir que la escritura es la materialización o manifestación del lenguaje, es un instrumento de comunicación o mera transcripción como sostenía Aristóteles. Expresiones que se sostienen en una concepción en la que la escritura es considerada como una representación de lo hablado, como su doble fijador, y no como una particular materia cuya combinatoria lleva a pensar un tipo de funcionamiento lingüístico diferente del fonético. Concepciones que se filtran, en muchos casos, en el modo de considerar y trabajar la escritura en las aulas.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el proceso de pasar de ser un "alumno que escribe" a un "autor" de textos no es una simple acumulación de experiencias sino que implica una serie de cambios internos que posibiliten la transformación de la actividad externa en interna. La apropiación de las estructuras discursivas es un proceso difícil y largo que se prolonga mucho a través del cual "el humano aprende a reconfigurar las acciones, es decir a dar un estatus a las intenciones y a las razones de los demás. Y, al

tiempo, a comprenderse a sí mismo, es decir a comprender el rol que él mismo desempeña en las acciones en las que participa” (Bronckart,1997: 73)

Reflexionar sistemáticamente sobre la escritura como objeto conceptual sólo podrá hacerse si la propia escritura puede convertirse en objeto de reflexión. Pero no es cualquier reflexión. Halliday lo precisa al referir que la escritura trae la lengua a la conciencia-en términos de Halliday- encadena la lengua, la detiene para hacer de ella algo en lo que se pueda reflexionar.

Pensar la escuela como participante de la cultura letrada será, entonces, acordar con Olson “lo que importa es lo que la gente hace con la escritura, y no lo que la escritura le hace a la gente”.

Bibliografía:

- BAJTÍN.M.(1979) Estética de la creación verbal.. España. Siglo XXI . 1982
- BOURDIEU, P- PASSERON, J.C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2004
- BRONCKART,J.-P.(1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé
- (2004).*Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid. España. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- CATACH,N.(1988) *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona. Gedisa. 1996
- CHEVALLARD, Y. (1985/1998). *La transposición didáctica*, Buenos Aires: Aique.
- DEL RÍO,P. ALVAREZ, A.(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.
- FALCHINI, ADRIANA(2004) *La naturaleza de la conversación académica. La problemática de los textos*. Proyecto de apoyo a la articulación Universidad-Escuela Media. Lengua. Santa Fe. UNL. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ministerio de la Educación de la provincia de Santa Fe.
- HALLIDAY,M.A.K (1987)*La lengua y el orden natural* en La lingüística de la escritura. Madrid. Visor, 1989
- HHERR
- NARASIMHAN,R (1991) *La cultura escrita: caracterizaciones e implicaciones*, en Olson,D-Torrance,N, *Cultura escrita y oralidad, op.cit*
- OLSON,D-TORRANCE,N. (1991).*Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. 1995
- ONG, W. (1986). *Oralidad y escritura*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- RIESTRA, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado, Universidad de Ginebra.
- (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.