



**Universidad de la República**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Maestría en Ciencias Humanas**  
**Tesis para defender el título de maestría de Ciencias Humanas, opción**  
**Lenguaje, cultura y sociedad**

***El entrelugar de lectura y escritura:***  
**estudio de la comprensión en cursos de Idioma Español**  
**en educación media**

**Autora: Laura Médica**  
**Directora de tesis: Prof. Agr. Dra. Virginia Orlando**  
**15 de julio de 2016**

## AGRADECIMIENTOS

Estimado lector, que sigues estas líneas, antes que nada agradecerte a ti por tu paciencia, y por el diálogo que comienzas a tener a partir de este momento conmigo.

A mis profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto de Profesores Artigas; a mis compañeros de estudio en ambas instituciones.

A mis colegas, profesores de los liceos en los que he trabajado y en los que llevé a cabo la investigación.

A mi familia, siempre apoyándome desde el afecto en los momentos buenos y en los otros; a los que ya no estando físicamente, persisten en el corazón y en la memoria, a Esmeralda, a Cecilia, a mi hermano Juan. A mis amigos, esa otra familia de la vida.

A mis lectores, Lourdes, Patricia, Guzmán, Soledad y Susana, cuyos comentarios y sugerencias han contribuido a que la redacción de la tesis sea un diálogo.

A mi tutora, Virginia Orlando, quien me ha acompañado dialógicamente en la evolución del proceso, por sus lecturas sutiles que invitan a seguir profundizando.

A ellos, o mejor dicho a nosotros, los participantes de la investigación, investigadora e investigados; a los docentes entrevistados y a los estudiantes, sin cuya participación activa esta tesis no hubiera sido posible, por animarnos a generar un acercamiento en la construcción de una historia y su interpretación no *sobre ni para*, sino *con* los investigados.

*Consciousness is only possible through change; change is only possible through movement.*

Aldous Huxley

*Una obra, igual que una réplica del diálogo, está orientada hacia la respuesta de otro (de otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede adoptar diversas formas...*

Mijaíl Bajtín

## ÍNDICE

1. Presentación... 1
  - 1.1. Fundamentación para la elección del tema... 1
  - 1.2. Formulación del problema... 5
  - 1.3. Antecedentes... 7
    - 1.3.1. La investigación en el ámbito educativo y su conexión con las prácticas metodológicas cualitativas... 8
    - 1.3.2. Los estudios sobre lectura y escritura... 11
    - 1.3.3. La presencia de la tradición bajtiniana en la investigación académica... 13
  - 1.4. Objetivos... 15
  - 1.5. Fundamentación de la organización del texto... 15
  
2. El marco teórico bajtiniano... 18
  - 2.1. Introducción... 18
  - 2.2. El enunciado... 18
  - 2.3. El signo ideológico... 23
  - 2.4. Los géneros discursivos... 27
  - 2.5. El dialogismo: del diálogo a la dialogía... 32
  
3. Lectura y escritura... 39
  - 3.1. Introducción... 39
  - 3.2. Andamios preliminares... 39
    - 3.2.1. Las posiciones teóricas sobre *oralidad y escritura*... 39
    - 3.2.2. Del aprendizaje condicionado al aprendizaje comprometido... 43
  - 3.3. El *entrelugar* de lectura y escritura... 50

- 4. Cuestiones metodológicas... 54
  - 4.1. Consideraciones previas... 54
  - 4.2. Refracciones bajtinianas... 59
  - 4.3. Diseño de la investigación... 65
    - 4.3.1. Las unidades de análisis... 65
    - 4.3.2. El tipo de muestra... 66
    - 4.3.3. La accesibilidad al terreno y los problemas éticos... 67
    - 4.3.4. Las técnicas para recabar datos... 68
    - 4.3.5. El tipo de análisis... 70
    - 4.3.6. La ubicación de la investigadora en el proceso de la investigación... 71
    - 4.3.7. Las limitaciones del estudio... 72
  
- 5. Estudio de los datos... 73
  - 5.1. Los datos obtenidos... 74
    - 5.1.1. El cronotopo de los estudiantes... 75
    - 5.1.2. El cronotopo áulico: una apuesta a la *literacidad ideológica*... 81
      - 5.1.2.1. Sobre el programa y la planificación... 83
    - 5.1.3. El dialogismo observado en los enunciados de los estudiantes... 92
    - 5.1.4. Selección de los signos ideológicos... 99
  - 5.2. Análisis e interpretación de los signos ideológicos en clave dialógica... 101
    - 5.2.1. *Nuestro proyecto*... 101
    - 5.2.2. *Mové tu barrio*... 107
    - 5.2.3. *Mejor mejora mejoral*... 113
    - 5.2.4. *Menores y mayores*... 116
    - 5.2.5. *El individuo biopsicosocial (y el sujeto de derecho)*... 120
    - 5.2.6. *La estancia de Anchorena*... 127

5.2.7. <i>Mové tu barrio, movete vos...</i>	131
5.3. Interpretando el <i>entrelugar</i> de las lecturas y las escrituras de los estudiantes: ¿hay comprensión?...	141
6. Consideraciones finales...	158
6.1. El camino recorrido...	158
6.2. Reflexiones sobre la potencialidad de las prácticas pedagógicas asociadas a proyectos de literacidad ideológica...	160
6.3. Consideraciones metodológicas revisitadas...	168
7. Bibliografía...	171
8. Anexos...	180
8.1. Anexo 1: Convocatoria...	180
8.2. Anexo 2: Corpus de las producciones escritas... en c.d.	
8.3. Anexo 3: Transcripción de las entrevistas (selección)... en c.d.	
8.4. Anexo 4: Cuestionario (selección)... en c.d.	

## RESUMEN

Esta investigación se propone estudiar las formas en que los estudiantes comprenden textos cuando participan en situaciones de literacidad ideológica. El escenario de la investigación se ubica en aulas de Educación Media de la asignatura Idioma Español en dos liceos públicos de la ciudad de Montevideo. El marco teórico está centrado en una concepción del discurso, sociohistórica y dialógica, propia de Mijaíl Bajtín y su círculo, incorporando además, elementos provenientes de teorías afines, como ser, los conceptos de literacidad ideológica y de significados situados, que se instalan también en una perspectiva situada, contextualizada, del discurso. La metodología busca articularse con el marco teórico dialógico y posibilita el establecimiento de una relación de la investigadora con los sujetos investigados, en su doble rol de docente-investigadora: la recolección de producciones textuales efectuadas por los estudiantes, centrales para esta investigación, se desarrolla como una de las actividades normales de la clase de lengua materna. El corpus es interpretado a la luz del marco teórico en cuestión, tomando en consideración categorías tales como las de dialogismo, signo ideológico, género discursivo y cronotopo. En los enunciados de los estudiantes se encuentran elementos para el análisis y la interpretación que permiten caracterizar los procesos de comprensión. Así llego a elaborar el concepto de *entrelugar de lectura y escritura*.

Palabras claves: discurso, dialogismo, literacidad ideológica

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to study the ways in which students understand texts when they take part in ideological literacy events. The research is set in secondary education Spanish lessons at two state schools which are located in the city of Montevideo. The theoretical framework is focused on a sociohistorical and dialogical definition of speech, such as the one proposed by Mijail Bajtin's and his Circle, together with elements provided by theories alike, such as the concepts of ideological literacy and situated meaning, all of them based on a contextualized perspective of speech. The methodology, dialogical as well, matches with the theoretical background that has been chosen. Therefore, allowing for a fluid relationship between researcher, in her double role of teacher and researcher, and the researched ones: collecting the texts written by the students, as a result, appears as one of the ordinary tasks carried out in the classroom. The comprehension of the corpus is alighted by the theory, taking into account categories such as dialogism, ideological sign, speech genre and chronotope. The students' writings provide the necessary elements for analysis and interpretation, which permit us to characterize the comprehension processes. In this way I come to coin a concept, which I call *the in-between of reading and writing*.

Key words: speech, dialogism, ideological literacy.

## 1. Presentación

### 1.1. Fundamentación para la elección del tema

Los seres humanos nos caracterizamos por nuestra capacidad de simbolizar, la cual es propia de la especie y la diferencia de las otras especies de seres vivos. Es imposible que podamos comunicarnos y relacionarnos social y culturalmente con nuestros congéneres si no se produce la intercomprensión, pues esta posibilitará, entre otras cosas, la cohesión social y, por tanto, dará cuenta de su razón de ser y de las creaciones sociales. Para Bauman (2002), en ese flujo y reflujo que se genera entre el ser humano y la sociedad moderna se establece la asignación del rol de individuo:

Esa asignación de roles, sin embargo, no fue un acontecimiento único: es una actividad reescenificada diariamente. La sociedad moderna existe por su incesante acción “individualizadora”, así como la acción de los individuos consiste en reformar y renegociar diariamente la red de lazos mutuos que llamamos “sociedad”. (Bauman, op.cit.: 36)

Es por ello que el tema de esta tesis es la comprensión y, específicamente, la comprensión textual ejercida por los sujetos a través de la lectura y la escritura. Bien digo, sujetos, ahora, y no simplemente individuos o seres humanos, en el entendido de que sus necesidades de comunicación son también necesidades de expresar unas subjetividades que además de individualizarlos los une a otros sujetos como intersubjetividades. De esa conexión con los otros nace también el sujeto social. Ahora bien, cuando decimos que un sujeto *comprende*, ¿a qué nos referimos? Ese verbo conjugado en presente del indicativo puede ser interpretado de dos maneras: como si la comprensión fuera algo que sucede instantáneamente o en su aspecto durativo. En este segundo sentido, podemos afirmar que la comprensión se produce en el tiempo como un acto volitivo sostenido del sujeto y por ello, representa una actividad.

Pero, ¿en qué consiste el trabajo de la comprensión textual? Voloshinov (2009) lo entiende de la siguiente manera:

La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad. (Voloshinov: 2009: 109).

La novedad se produce en el tiempo, en tanto diferencia respecto a una identidad siempre fija, igual a sí misma. El contexto, como señala el autor, es de vital importancia en la comprensión global de un texto o de una palabra en un texto dado (de allí la expresión «una forma aplicada» utilizada por el autor). Por eso distingue entre identidad y novedad de la «forma aplicada». En ese sentido, otro de los conceptos íntimamente asociados es el de *signo ideológico*, también planteado por Voloshinov (2009: 73): «cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones». Cuando el sujeto realiza la intelección de un *enunciado* en una determinada situación comunicativa que comparte con otros sujetos, es el *signo ideológico*, vivo y cambiante lo que comprende y no una señal estática, siempre igual a sí misma, con un significado fijo e inmutable.

En concomitancia con lo anterior, pasemos ahora al objeto de estudio de esta tesis: el sujeto de la comprensión, es decir, el sujeto que habla, escucha, lee y escribe. En tal sentido, la investigación se centrará en el análisis e interpretación de producciones textuales de estudiantes, las cuales han de ser consideradas como *enunciados* desde una perspectiva socio-discursiva y dialógica cuyas bases se asientan en la teoría sobre el lenguaje de Mijaíl Bajtín. En *El problema de los géneros discursivos*, privilegiando la función comunicativa del lenguaje, Bajtín (2002c) entiende al *enunciado* como la unidad de uso de la lengua por parte de sus usuarios, insertándose este en una determinada esfera de la actividad humana en la que se encuentran los participantes. Los enunciados concretos pertenecen al hablante o sujeto discursivo y tienen fronteras definidas.

Desde esta perspectiva, es claro que las producciones de los estudiantes pueden ser consideradas enunciados, puesto que cumplen los requisitos necesarios para serlo. Pero, ¿en qué se relacionan los enunciados con la comprensión? Si bien la respuesta a esta pregunta queda prefigurada en lo expuesto en el párrafo anterior, me ocuparé particularmente de este asunto en el desarrollo de la tesis.

Volviendo a Bajtín, el autor sostiene que cada enunciado puede ser caracterizado dentro de algún tipo particular de enunciado, al que denominará *género discursivo*. Así define a los géneros discursivos como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 2002c:248). La variedad de los géneros queda determinada por la situación discursiva, la posición social y las relaciones personales entre los interlocutores. Según el autor, los sujetos aprenden a usar la lengua a partir de enunciados pertenecientes a los diversos géneros discursivos sociohistóricamente justificados, y no a partir del sistema lingüístico. Los géneros discursivos le son dados al sujeto; este no puede inventarlos. Cuando el sujeto produce un enunciado, sus interlocutores son capaces de identificar el género discursivo que estructura su discurso; también suelen comprender, es decir, reaccionar o contestar en concordancia con ese género.

La definición de enunciado, además de ser pertinente para presentar la comprensión en el sentido en el que es considerada en esta tesis, representa uno de los pilares del marco teórico, que se constituye a partir del concepto de *dialogismo* de Bajtín:

Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que «saben» uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. [...] Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. Por eso cada enunciado está lleno de reacciones [...]. (Bajtín, 2002c: 281)

El *dialogismo* es productivo a los efectos de la tesis en dos sentidos: 1) por ser una visión orientadora aplicable a aspectos relacionados con la metodología a utilizar; 2) y por prefigurar una de las unidades de análisis en sí misma, la

*dialogía*, a saber, la encarnación del *dialogismo* en casos concretos. En lo que respecta a la metodología, el *dialogismo* es una herramienta ineludible cuando se ponen en relación distintas posturas teóricas que tratan el tema en estudio, así como cuando se hace dialogar a los diversos datos obtenidos, comparándolos, observando recurrencias y diferencias. Pero también, en el caso de esta investigación, la *dialogía* representa una de las unidades de análisis, dado que me propongo estudiar cómo dialogan los *enunciados* de los estudiantes con otros *enunciados* previos propuestos para la lectura en el aula. En definitiva, la *comprensión*, como es entendida en esta investigación, no puede ser considerada al margen de los conceptos de *enunciado*, *dialogismo* y *signo ideológico*. Además, la *dialogía* observable puede ser una forma de evaluar la comprensión, como mostraré más adelante.

Señalaba anteriormente que la comprensión textual se asocia a los conceptos de lectura y escritura. Hay mucha tinta vertida en el estudio de estas dos actividades. Luego de un largo y provechoso discurrir personal, que me ha llevado a buscar, investigar, leer, comprender, descartar, revalorar y meditar sobre el asunto (y que trataré de reproducir en cierta medida en esta tesis), me he focalizado en la corriente cuya visión de la lectura y la escritura es denominada *literacidad*. Esta se entiende como las prácticas sociales de lectura y escritura (o también, el nombre de la disciplina que se embarca en el estudio de la misma). Las investigaciones actuales en la materia diferencian la *literacidad autónoma* de la *literacidad ideológica*:

The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself-autonomously- will have effects on other social and cognitive practices. [...] I refer to this as an «autonomous» model of literacy. [...] The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model-it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are

themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being.  
(Street, 2003: 77-78)

Una idea de la comprensión como la desarrollada por Bajtín y Voloshinov está en consonancia con lo expresado por Street a propósito de la literacidad ideológica. En esta perspectiva localizo mi investigación, debido a que el caso estudiado es una práctica social situada, según veremos más adelante. Como se observa, la comprensión tal cual la entiendo aquí está asociada a un conglomerado de otras categorías de primer orden con las que mantiene una relación dialógica directa. Desde la perspectiva que adopto, no sería posible interpretar a la comprensión (como signo ideológico que es) haciendo caso omiso a esos otros conceptos.

De lo expuesto se desprenden los fundamentos para la elección del tema. La comprensión en la lectura y la escritura es central para el entendimiento del ser humano como sujeto psicosocial. Por ende, no es casual que haya existido largamente en los estudios académicos como tal, lo cual le otorga sin duda validez teórica. Ha transitado un largo camino que la ha llevado a ser conceptualizada, delimitada desde perspectivas diversas, algunas de las cuales ya he mencionado. Me propongo volver sobre el tema visualizándolo desde una perspectiva dialógica, yendo de lo general teórico a lo particular del caso, para luego poder realizar una tentativa de enriquecimiento teórico.

## **1.2. Formulación del problema**

Mi interés, específicamente, está puesto en investigar los procesos de comprensión textual en el ámbito de la educación media, que han sido tan cuestionados por las autoridades de la educación, los docentes y la opinión pública. El problema ha estado en el ojo de la tormenta en los últimos años a partir de los resultados de las pruebas PISA 2009 y 2012.<sup>1</sup> No obstante, para los

---

<sup>1</sup> Los resultados encontrados para el año 2009 a partir de la aplicación de las Pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) para la lectura se hallan en

docentes de lengua que trabajan día a día con la lectura los datos aportados por esta prueba no son una novedad. El asunto en cuestión está dentro de sus preocupaciones cotidianas, en las conversaciones tanto institucionales como extraoficiales con sus colegas. Incluso se trata de una preocupación que trasciende el ámbito disciplinar de los docentes de lengua, puesto que se ve generalizada a todas las asignaturas liceales. Por medio de varias entrevistas realizadas a docentes pretendo dar cuenta de esta realidad.

Por otro lado, no es casual que en el año 2011 fuese creado un programa en ANEP que intenta investigar y dar soluciones a esta problemática. Se trata del Programa de Lectura y Escritura (ProLEE), un programa que tiene dentro de sus objetivos investigar la realidad del desempeño que tienen los estudiantes en referencia a la lectura y a la escritura, ofrecer material teórico a docentes y futuros docentes y la constitución de una biblioteca virtual de fácil acceso tanto para estudiantes como para docentes.<sup>2</sup>

Más allá de mi postura teórica, metodológica y epistemológica (no coincidente en la mayoría de los aspectos) frente a los intentos de PISA o ProLEE por interpretar una realidad, encontrar explicaciones e intentar formular posibles soluciones, las considero a ambas la comprobación de una preocupación generalizada. De ella participamos los propios docentes, quienes tenemos un papel fundamental tanto en el aporte de nuestros puntos de vista como en la búsqueda de posibles soluciones. En este sentido, hay posturas teóricas que proponen para el docente un doble rol de docencia e investigación.<sup>3</sup>

El principal objetivo de esta investigación consiste en estudiar los procesos de comprensión textual en estudiantes que transitan el tercer año de ciclo básico de educación media, por considerar este nivel un año de clivaje dado que los

---

<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Lectura%20de%20Pisa%202009.pdf>.

Para el año 2012 pueden leerse en:

[http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/primer\\_informe/presentacin%20pisa%202012%20informe%20dic2014.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/primer_informe/presentacin%20pisa%202012%20informe%20dic2014.pdf).

<sup>2</sup> Se puede acceder a la página web del ProLEE en la siguiente dirección: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/documento-base.html>.

<sup>3</sup> Ver Bogdan y Biklen (1991) y Kleiman (2007).

estudiantes están terminando un ciclo de estudio, ya sea para comenzar otro (en el caso de que decidan continuar sus estudios formales), para insertarse en el mundo laboral u otras posibilidades. Para poder dar cuenta de las características de la comprensión, llevo adelante un estudio de caso en el que examino un mecanismo que consta de dos componentes, a saber: un texto fuente cuya lectura es llevada adelante en la clase de Idioma Español, y una producción textual realizada por los estudiantes a partir de una consigna de trabajo propuesta en clase. Dicha consigna plantea a los estudiantes la escritura de un texto perteneciente a un género discursivo en particular, cuyo tema está en relación directa con el texto provisto para la lectura. Queda así configurado un espacio de articulación entre la lectura y la escritura al que denomino el *entrelugar de lectura y escritura*, cuyas características me propongo analizar e interpretar. La idea es comenzar reconociendo las huellas de la lectura en la escritura de los alumnos para poder llegar a dar cuenta de la comprensión. Para ello, trabajo en el análisis de propuestas de actividades de lectura y escritura contextualizadas y significativas para el estudiante.

Otro de los asuntos que considero de particular interés es comparar el desempeño de los estudiantes en lo relativo a la comprensión a partir de su contexto vital, dentro del que se encuentran sus interacciones en y con la propia institución educativa a la que asisten. En este sentido, la investigación es llevada adelante en dos instituciones educativas con particularidades propias. En ambos liceos me desempeñé como docente de Idioma Español en el año 2013. Mi propuesta metodológica consiste en integrar de una forma no conflictiva mi doble rol de docente e investigadora, sobre lo cual reflexionaré fundamentando oportunamente mi postura.

### **1.3. Antecedentes**

Debido a que el enfoque planificado para esta investigación tiene varias aristas, he organizado los antecedentes en tres bloques diferentes. En el primero de ellos menciono las investigaciones de índole cualitativa en el ámbito de la

educación; en el segundo traigo los antecedentes de investigaciones (tanto teóricas como estudios de casos situados) sobre la lectura, la escritura y la literacidad; por último, hago un primer acercamiento a la pertinencia de la aplicación del marco teórico del círculo de Bajtín para el tipo de estudio que propongo y presento los antecedentes que plantean la investigación desde este punto de vista (también aquí doy cuenta de estudios teóricos e investigaciones que lo aplican a contextos particulares).

### **1.3.1. La investigación en el ámbito educativo y su conexión con las prácticas metodológicas cualitativas**

A fines del siglo XIX se empieza a prestar atención a la situación social de las clases bajas en Europa y a los inmigrantes en Estados Unidos (Bogdan y Biklen, 1991: 19- 25).<sup>4</sup> Los primeros relatos nacen desde el periodismo y llevará algún tiempo la asociación de los estudios de carácter social con la ciencia. Se producían artículos interdisciplinarios (de parte de asistentes sociales, líderes cívicos, investigadores y periodistas) que incluían tanto análisis cuantitativos como cualitativos de características muy precarias (a medio camino entre la narración y el estudio científico), cuyo objetivo consistía en exponer ante la opinión pública las situaciones de injusticia social. En estas condiciones comienza a prefigurarse lo que recién en la década de los treinta será denominado «observación participante». La Sociología aún debía desarrollar nuevos hábitos para convertirse en *científica*. Dentro de este agrupamiento entraban las investigaciones de índole educativa.

Desde la disciplina antropológica, es con Franz Boas a fines del siglo XIX cuando se comienza a experimentar la interacción entre investigadores e investigados en sus ámbitos naturales. Bronislaw Malinowski puede considerarse el primer antropólogo cultural que pasaría largos períodos observando el funcionamiento de los grupos de nativos; también se debe a Malinowski la profesionalización de los criterios para manejar el modo de obtención de los datos

---

<sup>4</sup> La presentación que sigue en los próximos párrafos se inspira de lo expuesto por estos autores.

y del trabajo de campo, en las primeras décadas del siglo XX. Pero el gran aporte del investigador, para nuestros intereses, se debe a que al considerar el punto de vista de los investigados, sienta las bases de la antropología interpretativa. El último gran hito de los orígenes de la Antropología que aporta un antecedente valioso para esta investigación se produce con Margaret Mead, quien realiza las primeras aplicaciones concretas de la Antropología al ámbito educativo. Los intereses de la autora estaban centrados en el rol docente y en la escuela como institución.

Entre los años veinte y treinta floreció la «Escuela de Chicago» formada por docentes e investigadores del departamento de Sociología de la Universidad de Chicago. Sus estudios estaban basados en datos recogidos de primera mano utilizando la metodología cualitativa, incorporando nuevas técnicas de investigación que divergían de las investigaciones de corte empírico. Aquí también tomó relevancia la comprensión del punto de vista del otro y se enfatizaba en la naturaleza social e interactiva de la realidad. Les interesaba investigar comunidades tales como gremios de trabajadores, grupos comunitarios, la familia y la delincuencia, entre otros. Si bien hay una continuidad entre la «Escuela de Chicago» y los orígenes de la Sociología de la Educación (la mayoría de sus responsables provenían de allí), no se siguió el mismo camino. Las publicaciones muestran un interés por la investigación de índole experimental y de las técnicas cuantitativas. Había una preocupación por autodefinirse como ciencia y la ciencia por ese entonces, tenía que ser necesariamente experimental. Solo surgieron algunas excepciones, destacándose especialmente el caso de Willard Waller, cuya obra clásica, *Sociology of Teaching* (1932), citada por Bogdan y Biklen (1991:30), tenía como objetivo apoyar la toma de conciencia por parte de los profesores de la realidad social de la actividad docente. Esta obra se basó en la realización de entrevistas en profundidad, historias de vida, observación participante y estudios de caso, como forma de describir la vida social en el área de la educación.

Se ha señalado (Bogdan y Biklen, 1991:19) que en Estados Unidos fue a mediados de los años cincuenta cuando la investigación en educación fue

reconocida como tal, pero habría que esperar hasta fines de la década de los sesenta para que las metodologías cualitativas se desarrollaran en ese ámbito. Con anterioridad, la investigación cualitativa y, en especial la aplicada en el ámbito de la educación, fue bastante esporádica. Sin embargo, surgieron algunos conceptos importantes como el de *perspectiva*, que sería de vital importancia (y que persiste hasta la actualidad), desarrollándose, también, la técnica de la entrevista como una estrategia central de investigación. Ya a fines de los años sesenta, surgen investigadores específicamente educacionales con prácticas cualitativas (antes de la fecha estos estudios estaban circunscriptos a la Sociología y la Antropología). Bogdan y Biklen (1991:38-39) explican esta irrupción a partir de varias causas: 1) la necesidad de conocimiento en la materia, de tal forma de explicar las rebeliones sociales; 2) el aumento del financiamiento estatal para esta clase de estudios; 3) el clima político de la época (el espíritu democrático); 4) el nacimiento de una audiencia interesada en la materia. A partir de allí, la observación participante y los estudios educacionales de carácter etnográfico comenzaron a ser cada vez más profusos. Sin embargo, los debates metodológicos entre los defensores de las técnicas cuantitativas y cualitativas prosiguieron de forma más o menos exacerbada, aunque hubo momentos de diálogo en los que se intentaba mancomunar ambas prácticas: Bronfenbrenner (1976), Campbell (1978), entre otros, son citados por Bogdan y Biklen (1991:40) como defensores de esta actitud.

En el diseño de esta tesis tomo como referentes metodológicos los trabajos de algunos autores fundamentales del ámbito de la investigación cualitativa. No todos ellos tienen su especificidad en el campo de la educación, sino que presentan aportes teóricos a la cuestión de la investigación cualitativa (Snape y Spencer, 2003; White, Woodfield y Ritchie, 2003; Denzin y Lincoln, 2006; Mendizábal, 2006; Vasilachis, 2006). Otros sí la plantean ya posicionada en ese espacio (Bogdan y Biklen, 1991; Street, 2003; Kleiman, 2007).

Street (2003) elabora un estudio crítico sobre las investigaciones en torno a la *litteracidad*<sup>5</sup> en el ámbito educativo y hace notar el resurgimiento de las

---

<sup>5</sup> El uso de los términos *literacy* y *letramento* (traducidos aquí al español como *litteracidad*) surge coincidentemente en el ámbito anglosajón y en Brasil, respectivamente, en la década de los

investigaciones positivistas en torno a este tema. Indica, asimismo, las críticas que se vienen realizando por parte de los investigadores cualitativos en este campo.<sup>6</sup> Kleiman (2007), al discutir las prácticas de *literacidad* en la educación primaria y media, también rescata el doble rol de investigador y docente, sugiriendo la necesidad de que este cumpla con una función de observador-participante (Kleiman, 2007: 19).

### 1.3.2. Los estudios sobre lectura y escritura

A las investigaciones tradicionales filológicas respecto de la escritura, se le sumarían los estudios sobre la oralidad a partir de la década de los sesenta del siglo pasado (Havelock, 2013: 26). Si bien la *oralidad* y la *escritura* son dos prácticas entrelazadas, los primeros estudios las mostraron enfrentadas y señalaron la supremacía cognitiva de la escritura respecto de la oralidad (Ong, 1996; Havelock, 2013, entre otros). Esta primera impresión sería cuestionada desde los estudios antropológicos de corte etnográfico (cf.3.2.2.).

Tanto los abordajes teóricos como las investigaciones de campo sobre la enseñanza de la lectura de las últimas décadas muestran un movimiento desde una dimensión psicofisiológica hacia otra dialógica, pasando por la toma en consideración de la dimensión contextual (Orlando, 2012). Alexander y Fox (2006) proponen una periodización de los últimos cincuenta años para la enseñanza de la lectura: 1) período de aprendizaje condicionado; 2) período de aprendizaje natural; 3) período de procesamiento informacional; 4) período de aprendizaje sociocultural; y 5) período de aprendizaje comprometido. Es precisamente en los dos últimos períodos en los que se observa la consideración de la dimensión contextual.

A partir de la década de los ochenta son varios los autores que han puesto la mirada en las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la *literacidad*. (Gee, 1998; Street, 2003; Soares, 2004; Olson, 2009). El campo de

---

ochenta, en momentos en que las prácticas de lectura y escritura asumen un papel preponderante en la discusión académica. Por mayor detalle ver Soares (2004:5-7).

<sup>6</sup> Ver Street (2003: 86-87).

estudio de la *literacidad* está centrado en las prácticas de escritura, sus usos, funciones y efectos sobre el individuo y la sociedad (cf.3.2.3.).

Street (2003) se avoca al estudio de los *New Literacy Studies* (NLS). Allí menciona los antecedentes académicos a la vez que asume una actitud crítica en referencia a ellos. Define lo que son eventos y prácticas de *literacidad* y explica su postura de que existen múltiples *literacidades* (cf.3.2.3.). Luego se detiene en las aplicaciones prácticas de la *literacidad* en el ámbito educativo.

Por su parte, Olson (2009) llama la atención sobre los esfuerzos actuales de las naciones y de la UNESCO en expandir las prácticas de lectura y escritura en la sociedad. En su artículo también menciona los antecedentes de la postura que hace depender los modos especializados de pensamiento respecto de la escritura alfabética, entre ellos a Mc Luhan (1985), Ong (1996) y Havelock (2013)<sup>7</sup>.

Desde la perspectiva posmoderna, en concordancia con los NLS, se ha sostenido que el sentido del texto depende del lector, según sean sus propósitos y el contexto social en el que se inserta. Olson (2009: 5) señala que el renovado interés en el lector ha ido transformándose en uno de los objetos de análisis de los estudios históricos, literarios y culturales. En este sentido se puede mencionar como antecedentes desde los estudios literarios a Kristeva (1981 a y b), Barthes y Compagnon (1987), y Zumthor (1989); desde los históricos y culturales a Martin (1990), Cavallo y Chartier (1998), La Capra (1998), Botrel (2002), así como Manguel (2014) que aporta una perspectiva ecléctica particular.

En la actualidad se están realizando investigaciones sobre las instancias de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura enfocándolos desde la *literacidad escolar* (considerada un tipo particular de la misma, dentro de las múltiples *literacidades* que suelen reconocerse, como ser la familiar, la profesional, etc.) desde un abordaje socio-cultural del lenguaje (Gee, 2000 y 2006; Rojo, 2006; Kleiman, 2007; Oliveira, 2009; Terra, 2013). Soares (2004) analiza la distinción entre *alfabetización* y *literacidad*, investigando los orígenes del término en el ámbito anglosajón, francés y lusoamericano; así llega a la conclusión de que

---

<sup>7</sup> La edición original de *La galaxia Gutenberg* de Marshall Mc Luhan data de 1962, mientras que *Oralidad y escritura* de Walter Ong fue publicada por primera vez en 1982.

tal distinción es problemática solo en Brasil. Pero la autora está dialogando solo con el ámbito europeo. A ello podemos agregar que el debate se extiende al ámbito hispano, también Carlino (2004) está avocada a la investigación sobre todo en el ámbito académico universitario.

Finalmente, en Orlando (2012) encuentro el punto de articulación entre el marco teórico que oficiará de guía para esta investigación y la temática de la *literacidad*; en este sentido, la autora pone en relación la perspectiva bajtiniana sobre la comprensión con la *literacidad* e interpreta que en la última obra de Bajtín se configura una especie de programa de trabajo, puesto que aborda integralmente las perspectivas sobre el tema que en general han sido consideradas aisladamente (op.cit.: 265-266).

### **1.3.3. La presencia de la tradición bajtiniana en la investigación académica**

Para comenzar, ¿a qué se debe la presencia del marco teórico bajtiniano en una investigación sobre lectura y escritura en el contexto escolar? Bajtín (2002c) señala que los enunciados pueden ser tanto orales como escritos y cuando presenta el concepto de *género discursivo* precisa que toda su exposición es válida tanto para el discurso oral como para el discurso escrito y leído. En lo que respecta a la *dialogía* sostiene que el concepto puede ser aplicado tanto a las réplicas de un diálogo como a la réplica comprensiva respecto de una obra que ha sido leída. Por otra parte, hace depender al género discursivo de la esfera de la comunicación en la que se instale, por ende, queda incluido el ámbito educativo.

Otro de los integrantes del círculo de Bajtín, Voloshinov (probablemente junto al propio Bajtín), construye la categoría de *signo ideológico* (cf.2.3.), que resulta ser muy productiva para los fines de esta investigación (Voloshinov, 2009). El *signo ideológico*, como veremos oportunamente, se conecta con la idea de *dialogismo* (cf.2.5.). Brait y de Melo (2010) analizando los conceptos de *enunciado* y *enunciación* del Círculo de Bajtín (cf.2.2.), señalan que en la obra de Voloshinov se comienza a construir una perspectiva discursiva que concluirá caracterizando al enunciado como interactivo, social, histórico y cultural.

Son varios los autores que han elaborado marcos teóricos que se conectan directamente con el del círculo de Bajtín. Entre ellos, Gee (2000), al estudiar la lectura desde un enfoque discursivo y sociocultural, hace un paneo de las diferentes áreas que convergen en esta clase de investigaciones. Allí encuentra que las fuentes para la psicología sociohistórica se hallan en Vygotsky y Bajtín. Por otra parte, construye la categoría de *significado situado* que, si bien no coincide con el *signo ideológico* de Voloshinov, presenta características comunes a este (cf.2.3.). Además, toma de Bajtín el concepto de *género discursivo*, adaptándolo a su teoría de la cognición situada (Gee, 2000 y 2006). Otro de los autores que retoma al *género discursivo* es Bazerman (2004), quien presenta una conceptualización que concuerda en muchos aspectos con la de Bajtín, y aplica la noción de *actos de habla* de Austin para el caso de los géneros (cf.2.4.). Así crea el concepto de *sistema de géneros* (cf. 2.4). En lo relativo al *dialogismo*, Linell (2009) observa los malentendidos que han surgido en referencia a este concepto y Coelho Marchesan (2010) investiga la relación entre este concepto y el de *diálogo*.

Entre los autores que han utilizado el marco teórico bajtiniano en sus investigaciones se encuentra Rojo (2006), quien trabaja sobre un corpus obtenido a partir de una investigación en el ámbito de la educación primaria. Allí analiza la hibridación que efectúa una docente entre las prácticas de *alfabetización* y *literacidad*. Para ello utiliza conceptos bajtinianos como los de *dialogismo*, *géneros discursivos* y *géneros intercalados* (Rojo, 2006: 591-592). También Kleiman (2007) discute la aplicación del concepto bajtiniano de *géneros discursivos* desde el punto de vista pedagógico. Orlando (2012) analiza las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico universitario en clases de segundas lenguas. Aborda la investigación desde el marco teórico bajtiniano, partiendo de las ideas rectoras de *dialogismo* y *heteroglosia*, así como de la noción de *comprensión* del autor.

#### **1.4. Objetivos**

Como señalaba anteriormente, el objetivo general de la investigación consiste en estudiar los procesos de comprensión evidenciados en las producciones textuales de estudiantes que concurren a dos instituciones de educación media en la clase de Idioma Español (lengua materna) desde una perspectiva dialógica.

A partir de allí, me planteo los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer e interpretar algunos de los signos ideológicos claves que indican el funcionamiento de la dialogía en los textos de los estudiantes.
2. Observar a través de los signos ideológicos identificados, evidencias de la interrelación de lecturas previas con las producciones escritas de los estudiantes y ver si estas pueden dar cuenta del grado de comprensión que los sujetos presentan respecto de esas lecturas.
3. Comparar el comportamiento de los estudiantes de las dos instituciones educativas en referencia a los objetivos anteriores.
4. Reflexionar sobre la potencialidad que tienen las prácticas pedagógicas en torno a proyectos de literacidad ideológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### **1.5. Fundamentación de la organización del texto**

Este texto se trata de un relato, según lo considero. Como tal está narrado en primera persona del singular. El sujeto de la enunciación es un costado de mí misma, el de la investigadora, que se integra en mi todo junto a otros costados, algunos de los cuales, como el de la docente, tienen mucho que ver con esta investigación, mientras que otros no tanto. Es, además, el relato de un camino, de

un proceso, que representa esta investigación. Las diferentes capas temporales están superpuestas y tal cual lo he organizado es en sí una integralidad. En este sentido, a este primer capítulo introductorio le siguen otros seis capítulos. Cada uno de ellos está localizado en el subespacio textual que consideré más adecuado para que la lectura del todo pueda ser aprehendida lo más inteligiblemente posible para mis lectores. En tal sentido comienzo por lo más general para ir accediendo paulatinamente a lo particular, al estudio de caso del que trata esta investigación.

En el capítulo 2 presento el marco teórico en el que se enmarca la investigación. Como apuntaba más arriba, se trata de la teoría dialógica del Círculo de Bajtín. Allí identifico las categorías que utilizaré en el análisis e interpretación de los datos y dedico un apartado a cada una de ellas, presentándolas, conceptualizándolas y haciéndolas dialogar con otros conceptos aledaños propuestos por autores afines al marco teórico en cuestión.

En el capítulo 3 me adentro en el tema de la lectura y la escritura, fundamentalmente desde las perspectivas histórica y lingüística. Trataré de mostrar el camino intelectual por el que tuve que transitar para llegar a localizar el concepto de literacidad y ver la relación que mantiene con el marco teórico bajtiniano. Asimismo daré una primera interpretación teórica de la idea de *entrelugar de lectura y escritura*, expresión que da título a esta tesis, y que se desprende de la puesta en relación de los conceptos desarrollados a lo largo de ese capítulo y del anterior.

El capítulo 4 es donde desarrollo los pilares metodológicos que aplico en mi investigación. La metodología cualitativa ha sido tradicionalmente confrontada con la de corte cuantitativa. En principio, caracterizo a ambas y pongo a dialogar a los autores que se han avocado a su estudio. A continuación observo la compatibilidad de la metodología cualitativa con los estudios de tipo dialógico y focalizo la atención en la práctica de la interpretación, que se ensambla al análisis. Finalmente, presento el diseño que construí para el análisis e interpretación de los datos.

El capítulo 5 es donde llevo adelante la investigación propiamente dicha; me focalizo en los tres primeros objetivos enunciados anteriormente. Comienzo

contextualizando el estudio de caso. Presento y describo las instituciones educativas y a los sujetos que participaron. A continuación, selecciono los signos ideológicos más relevantes para luego dar paso a su análisis e interpretación. Finalmente, reúno los hallazgos anteriores, tratando de hacer una interpretación global del evento estudiado, para así poder llegar a revisitar la idea del *entrelugar de lectura y escritura* presentada en el capítulo 3, en su relación con la comprensión y en particular para el caso estudiado.

En el capítulo que da cierre a esta investigación hago una recapitulación de los momentos más relevantes del desarrollo de la tesis, me adentro en el último de los objetivos y viro nuevamente hacia cuestiones de índole metodológicas a la vista de la vivencia experimentada a lo largo de los distintos momentos de la investigación y de las interpretaciones realizadas. Para terminar, me pregunto acerca de la productividad de la investigación llevada adelante.

## 2. El marco teórico bajtiniano

### 2.1. Introducción

En este apartado presento los conceptos claves que utilizaré o aplicaré en el análisis e interpretación de los datos. Quizás los dos verbos conjugados en futuro del indicativo del enunciado anterior no sean los términos más indicados para expresar lo que en realidad quiero significar: estos conceptos fueron creados y desarrollados por autores, en sus respectivas obras, con quienes dialogo, y representan los pilares teóricos fundamentales que sustentan esta investigación. En el núcleo se encuentran Mijail Bajtín y su círculo de colaboradores rusos, especialmente Valentín Voloshinov, a quien ha sido atribuida la obra *Marxismo y filosofía del lenguaje*. El orden que sigue mi exposición consiste en introducir los conceptos teóricos más relevantes para mi investigación en relación al momento en que surgen, observando cómo dialogan estos conceptos en las sucesivas obras de sus ideólogos y seguidores.

### 2.2. El enunciado

En el comienzo de *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Voloshinov (2009) discute dos corrientes que se han abocado al estudio del lenguaje; estas son el *objetivismo abstracto* y el *subjetivismo individual*.<sup>8</sup> Con respecto a la primera de ellas, el *objetivismo abstracto*, el autor señala que la corriente considera a la lengua como un sistema formado por normas objetivas, incuestionables e idénticas a sí mismas. Es esta una visión de lengua que no toma en cuenta el contexto. En general, los representantes de la mencionada corriente, entre los que se encuentran Saussure y Meillet, se han dedicado a los estudios filológicos de lenguas muertas por ser estas las más fáciles de sistematizar y estudian los

---

<sup>8</sup> Es importante tomar en cuenta que si bien este libro fue publicado inicialmente en ruso en 1929, responde a visiones teóricas contemporáneas.

enunciados independientemente de la situación discursiva en la que surgieron. El autor ruso encuentra el fundamento de la segunda corriente, el *subjetivismo individualista*, en el romanticismo. Esta corriente mantiene que lo expresado (la idea interior del individuo) es anterior a la expresión realizada. Sus máximos exponentes fueron Vossler y Leo Spitzer, quienes a diferencia de los representantes de la otra corriente, se dedicaron al estudio de las lenguas modernas.

Voloshinov rescata algunas virtudes de las dos corrientes. Entiende la productividad del *objetivismo abstracto* para ciertos fines teóricos, prácticos o de enseñanza (relativa a lenguas extranjeras), a la vez que concuerda con el *subjetivismo individualista* en el rescate del *enunciado* como la realidad concreta de la lengua y en la relación que se encuentra entre la forma lingüística y su contenido ideológico.

Voloshinov va a caracterizar al *enunciado* como la expresión de una vivencia por parte del sujeto, pero a diferencia del subjetivismo individualista, entiende que «no hay vivencia fuera de su encarnación sígnica» (Voloshinov, op.cit:136). Y sitúa la determinación del *enunciado* en el afuera del individuo, señalando que «no importa qué aspecto de una expresión-enunciado tomáramos, este aspecto siempre se determina por las condiciones reales del enunciado en cuestión, y ante todo por la situación social inmediata» (Voloshinov, op.cit:136). Más adelante agrega: «todo el camino que dista entre una vivencia interior (“lo expresable”) y su objetivación externa (“lo enunciado”) se traza a través de un territorio social» (Voloshinov, op.cit.:144). La expresión es expresión de una vivencia perteneciente al mundo interior del individuo. La expresión es lo enunciado, por tanto, la parte externa de la vivencia que toma cuerpo en el *enunciado*. Pero la forma del *enunciado* (su aspecto) no surge de la vivencia sino del espacio social, y la vivencia llega a ser vivencia porque es expresable a través del *enunciado*. De allí que Voloshinov concluya en que el centro organizador del *enunciado* se sitúa en el espacio social.

Sin embargo, tanto desde el *objetivismo abstracto* como desde el *subjetivismo individualista* se enfoca al *enunciado* como *monológico*, es decir, el enunciado

exento de contexto, olvidándose del hecho de su participación en la interacción discursiva. Habiendo encontrado que ninguna de las perspectivas resiste una revisión crítica (dada su incompletitud), Voloshinov se pregunta sobre si deberían ser ambas rechazadas o si la verdad se encuentra a mitad de camino. Concluye en que al negar tanto una como la otra (tesis y antítesis), se llega a una síntesis dialéctica.

Brait y de Melo (2010) analizando los conceptos de *enunciado*, *enunciado concreto* y *enunciación* del Círculo de Bajtín, señalan que en *Marxismo y filosofía del lenguaje*, se comienza a perfilar una perspectiva discursiva nueva que caracteriza al *enunciado* como interactivo, social, histórico y cultural:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. (Brait y de Melo, 2010: 68)

Del mismo modo, Bajtín (2002c: 260), en *El problema de los géneros discursivos*, privilegiando la función comunicativa del lenguaje, entiende al *enunciado* como la unidad de uso de la lengua, insertándose este en una determinada esfera de la actividad humana en la que se encuentran los participantes.<sup>9</sup> Los enunciados concretos pertenecen al hablante o sujeto discursivo y tienen fronteras definidas. Cada enunciado pertenece a un tipo particular, al que Bajtín denominará *género discursivo*.

Las fronteras del enunciado se determinan por el cambio del sujeto discursivo, es decir, por la alternancia de los hablantes. Este concepto de enunciado y de frontera concuerda con la concepción de que el enunciado se construye con otros. El sujeto no está aislado socialmente; por tanto, el foco está puesto en la comunicación y esta siempre se produce entre dos o más interlocutores. La culminación del enunciado del hablante posibilita la respuesta

---

<sup>9</sup> Este texto de Bajtín, compilado bajo el título *Estética de la creación verbal*, fue originalmente escrito en 1952-1953, algunos de cuyos fragmentos se publicaron en 1978 en la revista *Literaturnaia uchiova*.

de su interlocutor o interlocutores. Esa respuesta puede estar dada por otro enunciado, la comprensión activa o una acción (Bajtín, op. cit.: 257).

Así como las fronteras externas del enunciado vienen dadas por el cambio del sujeto del discurso, el enunciado también presenta una cara interna que da cuenta de su finalización: la conclusividad del enunciado. Esta se produce cuando el hablante termina de decir todo lo que quería decir. A partir de ese momento su interlocutor, quien percibe la finalización del enunciado, puede contestar o tomar una postura respecto de él. Bajtín (op.cit.) entiende que la totalidad conclusa del enunciado presenta tres momentos: el sentido agotado, la voluntad discursiva y la presencia de formas típicas (genéricas o estructurales) de conclusión. La forma de concluir un enunciado se relaciona directamente con el género discursivo correspondiente; tanto el tema como la intencionalidad que se persigue, en virtud de una situación determinada en una esfera de la actividad humana, determinan la forma genérica.

La lingüística tradicional (especialmente la saussureana) ha considerado el flujo discursivo como una abstracción y el papel del interlocutor (receptor) se ve representado como un ente pasivo. Bajtín (2002c) y su Círculo tienen una actitud contestataria en referencia a esta postura que privilegia al hablante frente al receptor pasivo. Muy por el contrario, desde esta perspectiva se sostiene que el interlocutor siempre tiene una actitud activa. No solo en cuanto a la comprensión del enunciado ajeno, sino también en lo que refiere a su futura respuesta al mismo, aunque esta se produzca de manera diferida. Además, el sujeto del discurso tiene en cuenta a su destinatario en la elaboración de su enunciado; asume que su comprensión será activa y da como sobreentendido su conocimiento respecto a otros enunciados previos relacionados con el enunciado que está produciendo en la situación concreta que los convoca. En palabras del propio Bajtín:

[...] un enunciado no sólo está relacionado con los eslabones anteriores, sino también con los eslabones posteriores de la comunicación discursiva. [...] el enunciado se construye desde el principio tomando en cuenta las posibles reacciones de respuesta para las cuales se construye el enunciado. El papel de los otros, como ya sabemos, es sumamente importante. Ya hemos dicho que estos otros,

para los cuales mi pensamiento se vuelve tal por primera vez (y por lo mismo) no son oyentes pasivos sino los activos participantes de la comunicación discursiva. El hablante espera desde el principio su contestación y su comprensión activa. Todo el enunciado se construye en vista de la respuesta. (op.cit.: 285)

Esto significa que tanto el autor como el destinatario son ambos de vital importancia y están interrelacionados en la formación de un enunciado. El enunciado se orienta discursivamente hacia su destinatario. Según el caso, este puede variar (puede tratarse una sola persona, un grupo definido o indefinido, etc.). La composición y el estilo del enunciado dependerán de a quién estén dirigidos. El sujeto del discurso proyecta su enunciado a partir de su concepción del destinatario, que depende del género discursivo del que se trate. El sujeto prefigura los conocimientos, opiniones e intenciones del destinatario, también su posición social y la relación que mantienen entre sí; anticipa, asimismo, su posible respuesta.

La afirmación largamente repetida por Bajtín de que «todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados» (op.cit: 258) adquiere nuevos matices cuando se analiza desde otras perspectivas: se puede, también, recuperar palabras pertenecientes a otros enunciados previos, a las que Bajtín (op.cit: 279) denomina «palabras ajenas». Esas palabras deben distinguirse de las «palabras neutras» que aparecen en el diccionario, porque estas últimas carecen de expresividad. La palabra adquiere expresividad al ser usada en un enunciado, en un contexto determinado. Cuando el sujeto del discurso se apropia de palabras ajenas, las hace suyas; de allí el concepto de «la palabra propia» bajtiniana. Se trata de palabras que tomamos de otros sujetos y las recontextualizamos de acuerdo a nuestros intereses discursivos. Así, Bajtín concluye que el discurso individual proviene, en gran medida, de la asimilación de palabras ajenas:

[...] un enunciado revela una especie de surcos que representan ecos lejanos y apenas perceptibles de los cambios de sujetos discursivos, de los matices dialógicos y de marcas limítrofes sumamente debilitadas de los enunciados que llegaron a ser permeables para la expresividad

del autor. El enunciado, así, viene a ser un fenómeno muy complejo que manifiesta una multiplicidad de planos. (op.cit.: 283)

Todo enunciado real es dialógico; el enunciado monológico, rechazado por Bajtín, es una simple abstracción que surge de la lingüística tradicional, cuando no toma en cuenta las variables reales de la comunicación: el tratarse de un hecho social, cultural e históricamente situado. El concepto de *dialogismo* (sobre el cual profundizaremos oportunamente), siguiendo la cita de Bajtín, abarca varias dimensiones: puede referirse a la incorporación de la palabra ajena en el enunciado del sujeto del discurso, a la actitud de respuesta del enunciado respecto de enunciados previos, a la prefiguración de la respuesta de sus interlocutores, tomando en cuenta sus conocimientos sobre el tema del que trata y del género o géneros discursivos pertinentes.

### 2.3. El signo ideológico

Uno de los grandes aportes de *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* consiste en la introducción del concepto de *signo ideológico* y su distinción respecto de lo que Voloshinov entiende como *señal*. La *señal* es «estable y siempre igual a sí misma» (Voloshinov, 2009:108) y representa «un medio técnico para indicar la presencia de uno u otro objeto (determinado e inamovible), o bien alguna acción (asimismo determinada y estática)» (Voloshinov, op.cit:109), mientras que el *signo ideológico* «está determinado por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado» (Voloshinov, op.cit: 44), siendo «siempre mutante y elástico» (Voloshinov, op.cit:108). En la situación comunicativa, el receptor reconoce la *señal*, pero comprende el *signo ideológico*, debido a que la comprensión viva se produce tomando en consideración el contexto de enunciación. Por otro lado, la *señal* queda asociada a la corriente del *objetivismo abstracto*; lo cual se evidencia cuando el autor afirma que «si transformamos en sustancia una forma lingüística exenta de su potencialidad ideológica, como lo hacen algunos exponentes de la segunda corriente [el objetivismo abstracto según

Voloshinov], aprehenderemos entonces la señal y no el signo del lenguaje-discurso» (Voloshinov, op.cit:113).

A medida que se va delineando el *signo ideológico*, surge su característica más relevante: la existencia más que reflejarse en el signo ideológico se refracta en él; o dicho en otras palabras, en el signo «se cruzan los acentos de orientaciones diversas» (Voloshinov, op.cit: 47). Podrá haber quien pretenda hacer del signo un ente monológico o monoacentual, pero él siempre estará vivo, y siguiendo la metáfora que lo relaciona con los seres vivos, cambiará.

En lo que atañe a la comprensión del *enunciado*, Voloshinov la hace depender de la comprensión del *signo ideológico*:

La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad. (op.cit:109).

Por tanto, cuando un individuo se enfrenta a un *enunciado* en una determinada situación comunicativa que comparte con algún interlocutor, es el *signo ideológico* refractante, vivo y cambiante lo que comprende y no la *señal* estática. Todo lo cual también es válido para los *signos culturales* (el canto, la música, etc.) que si bien no son reemplazables por el lenguaje verbal, se apoyan en él:

No existe un solo signo cultural que, al ser comprendido y conceptualizado, quede aislado, sino que al contrario, todos ellos forman parte de la unidad de una conciencia estructurada verbalmente. La conciencia siempre sabe encontrar una aproximación verbal hacia el signo. Por eso alrededor de cada signo cultural se forma una especie de círculos concéntricos hechos de reflejos y ecos verbales. Toda refracción ideológica del ser en devenir, no importa en qué material significante se realice, es acompañada por una refracción ideológica en la palabra, como fenómeno satélite obligatorio. La palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación. (Voloshinov, op.cit.:36)

La *palabra* de Voloshinov está orientada hacia el interlocutor, porque esta surge de la interacción comunicativa entre un hablante y los otros para quienes destina su enunciado. El concepto del término ruso *slovo* (palabra) así concebido puede referirse tanto a la unidad de la lengua como al discurso; también al enunciado o a la enunciación. Esto es así en general para el Círculo de Bajtín y aparece expresado también en esta obra:

En todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de la comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta. Como sabemos, cada palabra en los labios de un individuo aislado aparece como producto de interacción de las fuerzas sociales vivas. (Voloshinov, op.cit.: 73)

La *palabra* queda determinada, entonces, tanto por el hablante como por su interlocutor. Voloshinov afirma que «toda palabra expresa a una persona en su relación con la otra» (op.cit.: 137). Y continúa: «en la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad» (op.cit.: 137). Si bien este concepto no reaparece en Bajtín con gran fuerza, lo tomamos aquí en el entendido de que representa un aporte considerable a la categorización de análisis en la investigación que nos proponemos llevar adelante.

Otro de los conceptos claves de Voloshinov es el de *tema*, entendido como el contenido del *signo ideológico*, y que por tanto va a ser establecido, como este, desde el espacio social. En este sentido el autor se explica:

Para que un tema, cualquiera que sea el nivel de la realidad a la que pertenezca, forme parte del horizonte social de un grupo y suscite una reacción semiótico-ideológica, es necesario que dicho tema esté relacionado con los presupuestos socioeconómicos más importantes del grupo mencionado; es preciso que involucre siquiera parcialmente las bases de la existencia material del grupo señalado. [...] es indispensable que el tema posea una significación interindividual; solo entonces podrá ser objeto de una formalización semiótica. (op.cit.: 45)

En el capítulo IV de la segunda parte de su obra Voloshinov vuelve sobre el *tema*, pero ahora señalando su distinción con el concepto de *significado* de un *enunciado*. El tema es el sentido único de la totalidad del *enunciado* en una situación histórica determinada. Al actualizarse en diferentes contextos, el tema del enunciado cambia. Por otro lado, el *significado* representa todos los aspectos repetibles e idénticos que se conservan en las distintas actualizaciones del enunciado, representando así «el aparato técnico de la realización del tema» (op.cit.:161). El significado, entonces, es una potencialidad o posibilidad de significación. El autor entiende que la forma más adecuada de formular la distinción es la siguiente: «el tema es el límite superior y real de la significación lingüística» (op.cit.:163); por otro lado, «el significado es el límite inferior de la significación lingüística» (op.cit.:163).

Relacionando las categorías de *tema* y *significado* con la *comprensión* activa desarrollada en el apartado anterior, Voloshinov concluye que la significación de la palabra no puede estar asignada de antemano; la significación «pertenece a la palabra situada entre los hablantes, es decir, se realiza solamente en el proceso activo de comprensión como respuesta» (op.cit.:164). Por tanto, el *tema* queda establecido a partir de la interacción entre los interlocutores, y a partir de este, las palabras adquieren significación. El *significado* queda absorbido por el *tema*, creándose una nueva significación. De allí, que la polisemia lingüística sea una característica del lenguaje originada en la situación comunicativa.

Uno de los autores contemporáneos que retoma estas ideas es J. P. Gee cuando desarrolla su teoría de los *significados situados* (Gee, 2000: 198 y ss.)— . Gee sostiene, al igual que el Círculo de Bajtín, que la mente es social. Uno de los sentidos atribuidos a esta afirmación consiste en que cuando el sujeto se enfrenta a los datos provenientes del mundo exterior, su mente más que seguir reglas, reconoce patrones. Será a estos patrones, que se encuentran en un nivel intermedio de generalización (ni demasiado generales, ni demasiado específicos), a los que el autor denominará *significados situados*:

Situated meanings are not static, and they are not definitions (though they are the primary way in which words have meanings). Rather, they are flexibly patterns that come out of experience and, in turn, construct experience as meaningful in certain ways and not others. They are always, in fact, adapted (contextualized) to experience and in practice (activity). (op.cit.: 198 - 199).

Obsérvense las coincidencias del significado situado con el signo ideológico. Al igual que este, los significados situados no son estáticos, por tanto, se alejan de las definiciones; son patrones flexibles tomados del mundo social que pueden ser adaptados a las necesidades discursivas del sujeto de la enunciación en una situación determinada. De ahí el sentido que se le da al término *situado* en general en los artículos de Gee: el significado de las palabras, frases y enunciados están referidos al contexto, esto es, no solo al contexto lingüístico, sino también a los propósitos, valores, acciones intencionales e interacciones de los sujetos involucrados (Gee, 2006: 118). El aporte de Gee respecto a la fuente bajtiniana, según mi entender, consiste en considerar a los significados situados en un nivel intermedio de generalidad, que redundaría en la profundización del concepto de género discursivo bajtiniano. Además, al aplicar el concepto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, colabora en la interpretación del caso que voy a estudiar.

#### **2.4. Los géneros discursivos**

En el capítulo III de *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* ya comienza a prefigurarse el concepto de *género discursivo*. Surge una primera tentativa de conceptualización cuando Voloshinov plantea su propuesta metodológica para el estudio del lenguaje. Allí propone el estudio de «formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados» (Voloshinov, 2009:153), aclarando a continuación que se trata de «los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica» (op.cit.:153). Más adelante dará ejemplos de «pequeños géneros cotidianos» (una pregunta, una exclamación, una orden, etc.) y de géneros más elaborados (formas

de presentación políticas, de enunciados poéticos, leyes, tratados científicos, etc.). Todos ellos «poseen sus propias formas de estructuración de los enunciados» (op.cit.:156).

Bajtín define a los géneros discursivos como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 2002c:248). La variedad de los géneros queda determinada por la situación discursiva, la posición social y las relaciones personales entre los interlocutores. Según el autor, los sujetos aprenden a usar la lengua a partir de enunciados pertenecientes a los diversos géneros discursivos, y no a partir de la gramática. Los géneros discursivos les son dados al sujeto; este no puede inventarlos. Dice Bajtín: «cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*» (op.cit.: 248). Cuando el sujeto produce un enunciado, sus interlocutores son capaces de identificar el género discursivo que estructura su discurso; también suelen comprender, reaccionar o contestar en concordancia con ese género.

La palabra, como ya mencioné, es tomada de otros enunciados pertenecientes a un género discursivo relacionado (mayoritariamente semejante) de alguna manera con el que pretende dar forma el hablante. Y su expresividad no puede ser encontrada en el diccionario, sino en el propio enunciado, en relación a su género discursivo.

La constitución de un género se plantea indisociable entre su contenido (el tema), su estilo (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y su composición (estructuración). Estos, a su vez, se relacionan con el área o esfera de la actividad humana en la que se entabla la situación comunicativa. Como señalaba Bajtín, cada esfera o campo de actividad tiene sus clases de géneros discursivos característicos, dentro de los que se instalan los enunciados. Este factor es de suma importancia porque va a condicionar la interpretación que podamos hacer de los enunciados analizados. Como también lo es el hecho de que Bajtín (op.cit.: 268-269) haga depender la variedad de géneros discursivos de la situación discursiva, la posición social y las relaciones sociales entre los participantes de la situación comunicativa.

En referencia al estilo, Bajtín lo circunscribe a los aspectos de un enunciado que reflejan la individualidad del hablante. El estilo también se vincula naturalmente con el género discursivo. A su vez, el estilo se relaciona con los otros dos componentes que constituyen al género (el contenido y la composición). Los géneros que se adecuan más a la posesión de un estilo individual son los géneros literarios; para el resto de los géneros, el estilo no forma parte de la intención del hablante al producir un enunciado, sino que representaría un epifenómeno, un aspecto complementario.

Bajtín (op.cit.:250) subdivide a los géneros discursivos en *géneros primarios* y *géneros secundarios*. Los primeros responden a la inmediatez de la comunicación, mientras que los segundos están compuestos por enunciados con un grado de elaboración más elevado. Los géneros literarios integran los géneros secundarios junto con, por ejemplo, la producción científica, el periodismo, etc. En la realidad podemos encontrar una gran variedad de enunciados pertenecientes a géneros para los que se puede discutir su pertenencia a una u otra de las subcategorías; se encuentran en el borde entre las dos y poseen características que pueden acercarlos a ambas.

Por su parte, Gee (2006) entiende al género discursivo en relación al concepto de *Discurso*. Los *Discursos* (con mayúscula) aluden a distintas coordinaciones de personas, lugares, objetos, formas de hablar, leer y escribir, entre otros, que pueden ser reconocidos en el uso del lenguaje (*discurso* con minúscula).<sup>10</sup> Así, los géneros discursivos serán:

combinations of ways with words (oral and written) and actions that have become more or less routine within a Discourse in order to enact and recognize specific socially situated identities and activities in relatively stable and uniform ways (and, in doing so, we human reproduce our Discourses and institutions through history). (op.cit.: 126)

---

<sup>10</sup> En un artículo anterior, los había distinguido como el/los discursos (nombre contable) y discurso (nombre incontable), respectivamente (Gee, 1998: 51).

Como señalaba en el apartado anterior, Gee (2000) retoma el concepto de género discursivo bajtiniano, pero lo adapta a su teoría de los significados situados. A partir de esas ideas previas, el autor trae a la discusión la clasificación y nombres asignados a los géneros, observando que la realidad del hablante está muy distante de estos:

The names of genres [...] have a spurious generality. We do not operate (effectively) at the (overly) general level of *report*, *explanations*, *argument*, *essay*, *narrative*, and so forth. Rather, we operate at the “next level down”, so to speak (a level at which we have no simple labels). For example, in certain academic fields, things like *an essay review* [...] are the situated meanings of genre labels. The “real” genres we work with exist between overly general labels like *article* or *essay* and specific concrete instantiations of writing. Furthermore, genres, as situated meanings, must be flexible fit to and transformed by the actual contexts in which they are used [...]. (2000: 1999)

Veamos los dos conceptos claves traídos por Gee en referencia a los géneros discursivos: 1) son significados situados, establecidos en una determinada «esfera del uso de la lengua», según dice Bajtín (op.cit. 248), y por tanto, 2) son flexibles y adaptables a las circunstancias de enunciación, de ahí la relativa estabilidad a la que alude Bajtín. En este sentido, los géneros también son signos ideológicos.

A partir de la caracterización bajtiniana han surgido muchas clasificaciones para los géneros discursivos, pero como señala Bazerman (2004) estas suelen tener en cuenta solo algún conjunto de características textuales, dejando de lado el papel que cumplen los individuos en la asignación de significados: «it ignores differences of perception and understanding, the creative use of communications to meet perceived novel needs in novel circumstances, and the changing of genre understanding over time» (op.cit.: 317). El autor presenta una conceptualización de los géneros que concuerda con la expresada por Bajtín y su Círculo, pero

incorpora el concepto de *actos de habla* de Austin para su delineamiento.<sup>11</sup> Desde esta perspectiva la *verdad* de una cierta proposición, de un acto social (en otros términos) se juzga a partir de la coincidencia de su intención con el efecto que produce. Los géneros discursivos no se conforman por tipos de enunciados como en el caso de Volóshinov y Bajtín sino por tipos de actos de habla. Tanto el uso de un determinado género por parte de uno de los usuarios, como su reconocimiento y subsecuente respuesta por parte de sus interlocutores, coadyuvan a la consecución del acto comunicativo:

If we start following communicative patterns that other people are familiar with, they may recognize more easily what we are saying and trying to accomplish. Then we can anticipate better what their reactions will be if we followed these standardized, recognizable forms. These patterns are mutually reinforcing. Recognizable, self-reinforcing forms of communication emerge as genres. (op. cit.: 316).

A partir de esta caracterización de los géneros Bazerman (ibidem) introduce otros conceptos básicos relacionados: 1) la colección de tipos textuales factibles de ser producidos por un individuo al ejercer un determinado rol, que denomina «genre set» (op.cit.: 318); y 2) el sistema compuesto por las diversas colecciones empleadas por los sujetos al interactuar de forma organizada en una determinada actividad, que denomina «genre system» (ibídem). El sistema de géneros es, a su vez, parte de un sistema de actividades: «in defining the system of genres people engage in you also identify a framework which organizes their work, attention, and accomplishment» (op.cit.: 319). En este sentido, se produce la coincidencia con Bajtín cuando ubica a un género en relación a una esfera de la actividad humana.

Tanto Bajtín, como Gee y Bazerman, plantean perspectivas sociohistóricas y situadas para la delimitación de los géneros. Mientras Bajtín parte de la

---

<sup>11</sup> Según Austin (1962:12), decir algo es hacer algo, puesto que hay muchos enunciados (por ejemplo, “Yo bautizo a este barco Queen Elizabeth”) que no pueden ser catalogados de verdaderos o falsos. Bazerman (2004) toma de este autor la idea de que para que la comunicación sea fructífera, lo dicho por el emisor (acto locucionario) debe contener una acción intencional (acto ilocucionario) que se debe reflejar en la respuesta de sus interlocutores (acto perlocucionario).

consideración de los aspectos caracterizadores de los géneros, Gee realiza su aporte desde el plano cognitivo, y Bazerman se introduce en las cuestiones que hacen de los géneros unidades flexibles y eventualmente novedosas, a la vez que los observa desde una perspectiva que toma en consideración otros componentes, como ser, su calidad de elemento reforzador del acto de habla que vehiculiza y su relación con otros géneros en el marco de determinadas actividades. Hay una relación entre este planteo de Bazerman y la perspectiva dialógica bajtiniana, también. Pasemos a ello.

## 2.5. El dialogismo: del diálogo a la dialogía

El concepto de *dialogismo* aparece en las obras del Círculo de Bajtín en varios momentos. Las nociones vertidas en esos lugares apuntan a distintas facetas de la idea, y por tanto, pueden ser vistas como complementarias, nunca como contradictorias; de esta manera se va conformando una noción más abarcativa. *Dialogismo* se forma a partir de la metaforización del concepto de *diálogo*, surgiendo, asimismo, la idea de *relaciones dialógicas* o *dialogía*. Trataré de seguir el orden cronológico en que los conceptos han ido evolucionando a partir de la bibliografía del propio Bajtín, del Círculo y de los autores posteriores que se han encargado de su exégesis.

En los años veinte Bajtín había estado elaborando los pilares de su teoría sobre el lenguaje. Su primera gran obra publicada sería *Problemas de la obra de Dostoievski*.<sup>12</sup> Se trata de un ensayo en el que el autor investiga la novedad de la estética del novelista ruso. En el texto defiende la idea de que la intención de Dostoievski es «la variación del tema en muchas y diversas voces» (Bajtín, 2002b: 194), así como la disposición e interacción de dichas voces, siendo esta estética presentada como *dialogismo*. Holquist (1998) aclara el término:

---

<sup>12</sup> Bajtín inició sus estudios de la obra de Dostoievski en la década de los veinte, siendo *Problemas de la obra de Dostoievski* publicado en 1929; una versión ampliada aparecería en 1963 bajo el título *Problemas de la poética de Dostoievski* (Bajtín, 1986). Algunos fragmentos del ensayo, los que tratan específicamente sobre el *dialogismo*, han sido compilados bajo el título *Del libro "Problemas de la obra de Dostoievski"* (Bajtín, 2002b).

Dialogism is the epistemological mode of a world dominated by heteroglossia. Everything means, is understood, as a part of a greater whole – there is a constant interactions between meanings, all of which have the potential of conditioning others. Which will affect the other, how it will do so and in what degree is what is actually settled at the momento of utterance.

Bajtín (1998a: 67) define a la *heteroglosia* como el problema de la diferenciación interna, la estratificación característica de cualquier lengua nacional. El dialogismo es entendido en el fragmento citado como una doctrina o corriente epistemológica, una forma de concebir al lenguaje en particular que guiará el tipo de relaciones que se entablen en los enunciados. En esta primera obra, Bajtín establece el concepto de *relaciones dialógicas* (también denominadas como *dialogía* en la bibliografía posterior).<sup>13</sup> Sostiene que estas no pueden ser reducidas a las relaciones lógicas o semánticas, porque para que se produzcan deben “ser investidas por la palabra, llegar a ser enunciados, llegar a ser posiciones de diferentes sujetos, expresadas en la palabra” (Bajtín, 1986: 256). Es decir que las relaciones dialógicas se establecen en los enunciados concretos, siendo la forma como se materializa el dialogismo.

En la siguiente década Bajtín escribe *From the prehistory of novelistic discourse* (Bajtín, 1998a); allí, al estudiar el caso de la parodia como un híbrido estilístico intencional, señala:

Every type of intencional stylistic hybrid is more or less dialogized. This means that the languages that are crossed in it relate to each other as do rejoinders in a dialogue; there is an argument between languages, an argument between styles of languages. But it is not a dialogue in the narrative sense, nor in the abstract sense; rather it is a dialogue between points of view, each with its own concrete language that cannot be translated into the other. (Bajtín, op.cit.: 76)<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> El término *dialogía* se encuentra en Orlando (2012: 36).

<sup>14</sup> El dialogismo considerado como un diálogo entre puntos de vista se encuentra también en Tomassello (1999, apud Gee, 2006: 119) cuando desarrolla la idea de que las lenguas humanas existen para que los individuos puedan tomar distintas perspectivas y comunicarlas. El discurso, en este sentido, nunca es neutral, y cuando se comunica un determinado punto de vista, este suele contrastar con otros alternativos. De allí surge que los niños construyan sus representaciones

Según Coelho Marchezan (2010: 116) el concepto de diálogo para el Círculo representa una fuente irradiadora y organizadora de la reflexión. Como señala la cita de Bajtín, la *dialogía* se realiza en el entrecruzamiento de discursos en el interior de un enunciado (en este caso particular que se menciona, la parodia) del mismo modo (y aquí la comparación) como lo hacen las réplicas de un diálogo.

La *dialogía*, entonces, en un principio, nace asociada al diálogo, porque comparte algunas características con este; sin embargo, paso seguido, Bajtín la separa del diálogo común de la novela, debido a que es antes que nada un diálogo entre puntos de vista diferentes. Estos pueden incluso darse de modo desfasado en el tiempo, a diferencia de como sucede en el diálogo común. Sobre la incidencia del factor temporal en la *dialogía*, Bajtín vuelve más adelante en el texto:

And finally, at any given moment, languages of various epochs and periods of socio-ideological life cohabit with one another. Even languages of the day exist: one could say that today's and yesterday's socio-ideological and political "day" do not, in a certain sense, share the same languages; every day represents another socio-ideological semantic "state of affairs", another vocabulary, another accentual system, with its own slogans, its own ways of assigning blame and praise. Poetry depersonalizes "days" in language, while prose [...] often deliberately intensifies difference between them, gives them embodied representation and dialogically opposes them to one another in unresolvable dialogues. (Bajtín, op.cit.:291)

Si bien el «estado del arte» del lenguaje va cambiando, en un momento determinado coexisten diferentes estados en su diversidad. Este hecho corresponde al concepto de *heteroglosia* visto antes. La *dialogía* puede presentarse, entonces, como la muestra de una variación temporal en un momento dado que acarrea consigo diferencias socio-ideológicas, históricas y culturales.

Me interesa rescatar del fragmento citado, especialmente, el presupuesto de que el *dialogismo* intensifica las diferencias, oponiéndose estas entre sí como un diálogo sin resolución. Una de las características principales del *dialogismo* viene

---

cognitivas de manera flexible y a partir del multiperspectivismo, pudiendo estar dichas representaciones incluso dialogizadas.

a ser justamente esta idea de que no habría necesidad de concluir en que uno de los puntos de vista expuestos sea el «verdadero», sino que su acción consiste en exponer al destinatario (interlocutor, lector, etc.) a una lectura activa en la que tiene que tomar sus propias decisiones interpretativas.

Otra aproximación al concepto de *dialogía* se desarrolla en *El problema de los géneros discursivos* (Bajtín, 2002c), cuando el autor explica cómo se produce la relación entre enunciados:

Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. [...] Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. Por eso cada enunciado está lleno de reacciones [...]. (Bajtín, op.cit.: 281)

Las reacciones a las que alude Bajtín pueden ser desde una respuesta a un enunciado concreto previo, pero también la introducción de enunciados ajenos, de palabras ajenas aisladas o expresiones, que se integran al enunciado de formas diversas. Otra de las posibles reacciones, que ya antes había ejemplificado en el mismo texto (Bajtín, op.cit.: 254) viene dada a través de la introducción de los géneros primarios en las obras literarias.

Por otra parte, en *Discourse in the novel*, en referencia a la palabra, el autor hacía la asociación entre *dialogismo* y *refracción*.<sup>15</sup> Todo surge de las modalidades en que la palabra conceptualiza su objeto a partir de las opiniones del sujeto del discurso respecto de este, es decir, a partir de su ideología:

The way in which the word conceives its object is complicated by a dialogic interaction within the object between various aspects of its socio-verbal intelligibility. [...] If we imagine the intention of such a word, that is, its directionality toward the object, in the form of a ray of light, then the living and unrepeatable play of colors and light on

---

<sup>15</sup> El ensayo había sido escrito entre 1934 y 1935; no obstante, la primera publicación rusa data de 1975 en la revista *Voprosy literatury i estetiki*.

the facets of the image that it constructs can be explained as the spectral dispersion of the ray-word, not within the object itself [...], but rather as its spectral dispersion in an atmosphere filled with the alien words, value judgements and accents through which the ray passes on its way toward the object; the social atmosphere of the word, the atmosphere that surrounds the object, makes the facets of the image sparkle. (Bajtín, 1998c: 277)

Cuando un sujeto usa una palabra en un enunciado, lo hace con la intención de que esta tenga un cierto contenido ideológico (o no), pero esa palabra no puede desprenderse de su vida previa, de las muchas veces en que antes ha aparecido en otros enunciados, teniendo ese u otros contenidos ideológicos. Todos esos contenidos están en relación dialógica y de alguna manera aparecen refractados en el enunciado en cuestión. La palabra, así, se refracta al entrar en el campo del enunciado, dialogando con el enunciado en cuestión, pero también dialoga con esos otros enunciados previos, así como lo hará con los posteriores.

En *El problema de los géneros discursivos*, si bien el autor vuelve a mencionar a la palabra, el interés de Bajtín estará centrado en mostrar que todo enunciado es dialógico; lo cual hace planteando el caso extremo de un posible enunciado monológico. Y, a la vez, expande la aplicación del concepto surgido para la obra literaria en prosa a otros géneros discursivos cuya cualidad de ser dialógicos podría ser puesta en entredicho:

Por más monológico que sea un enunciado (por ejemplo, una obra científica o filosófica), por más que se concentre en su objeto, no puede dejar de ser, en cierta medida, una respuesta a aquello que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema, aunque el carácter de respuesta no recibiese una expresión externa bien definida: ésta se manifestaría en los matices de sentido, de la expresividad, del estilo, en los detalles más finos de la composición. Un enunciado está lleno de matices dialógicos, y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos,

lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro. (Bajtín, 2002c: 282)<sup>16</sup>

En lo que respecta al diálogo y al enunciado, Coelho Marchezan sostiene que para Bajtín estos son siempre conceptos interdependientes y concluye en que el diálogo en la teoría bajtiniana es entendido como la reacción o punto de tensión del sujeto de la enunciación hacia el otro, entre sus respectivos valores e, incluso, entre fuerzas sociales:

O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico.

Considerado dessa maneira o diálogo, não é difícil acompanhar a extensão do conceito para a linguagem em geral, para a pertinência do reconhecimento de seu caráter dialógico, para o entendimento de que qualquer desempenho verbal é consituído numa relação, numa alternância de vozes. (op.cit.: 117)

Se trata, entonces, de una acción entre interlocutores que pueden tener procedencias muy diferentes: entre el autor y el lector, entre el autor de una novela y sus personajes, entre diferentes sujetos sociales que, parafraseando a Coelho Marchezan (op.cit.: 128), toman la palabra y la resignifican en diversos espacios y tiempos. Como observa Bajtín (1986: 256-257), las relaciones dialógicas pueden evidenciarse entre enunciados integrales, entre partes de enunciados e incluso en una palabra aislada, siempre y cuando sea posible oír en ella la voz del otro: “a dialogia vive interindividualmente” (Orlando, op. cit. 40).

Dentro de la *dialogía* es posible distinguir dos tipos que interactúan recíprocamente, una *dialogía* intraenunciado (interior al propio enunciado) y otra *dialogía* interenunciado (entre enunciados), más allá de que esta puede darse entre enunciados (primarios o secundarios), partes de enunciados o palabras (integradas

---

<sup>16</sup> Esta idea del dialogismo presente en la obra científica es de especial interés en lo que refiere a los aspectos metodológicos a tener en cuenta en esta investigación, por lo cual será retomada en el capítulo 4.

a enunciados), estilos de enunciados y géneros, entre otros. La *dialogía* se manifiesta en el reconocimiento de los reflejos recíprocos de unos enunciados sobre otros y por detrás de cada enunciado siempre está el sujeto. Sin tal reconocimiento la comprensión profunda de un enunciado no sería posible.

Finalmente, me interesa rescatar de la cita de Bajtín (2002c) expuesta al principio de qué manera el concepto de *dialogismo* puede ser aún más abarcativo, si se considera desde una perspectiva epistemológica. Viene a representar, como señala Linell (2009: 425), una teoría que se contrapone al *monologismo* característico de los modelos de cognición, comunicación y acción que han dominado las corrientes filosóficas, lingüísticas y psicológicas a lo largo del tiempo. Pero, como observa el autor, el enfrentamiento de estos dos «ismos» nos pondría ante la paradoja de un eventual monoperspectivismo del dialogismo; una posible solución a este dilema sería considerar al dialogismo como una epistemología superordenada, dentro de la cual se instalaría, a modo de complemento, el monologismo (sería una falacia negar la existencia de prácticas monológicas).

A modo de síntesis, y dejando de lado muchos de los detalles expuestos más arriba producto de la elaboración que han sufrido los términos a lo largo de la construcción teórica del autor, del Círculo y de las exégesis posteriores, se puede entender al *dialogismo* como una doctrina general que incorpora los múltiples e infinitos diálogos humanos, y a la *dialogía* como encarnadura de esa perspectiva, como característica de los enunciados, tanto a nivel intra como interenunciado. Finalmente, recordemos que en el *signo ideológico* «se cruzan los acentos de orientaciones diversas» (Voloshinov, op.cit: 47), por lo cual el signo ideológico es signo dialógico.

### **3. Lectura y escritura**

#### **3.1. Introducción**

El objetivo de fondo de este capítulo es explicar y fundamentar el sintagma nominal que da origen al título de esta tesis: «El entrelugar de lectura y escritura». Si bien estas dos prácticas han convivido desde sus orígenes, sus modalidades, finalidades y relaciones han ido variando a lo largo del tiempo tanto en el ámbito social general como específicamente en el de la educación. Uno de los posibles comienzos sugeridos para la escritura fue la necesidad de fijar el continuum de la oralidad y de conservar la memoria; por su parte, la lectura se entendió como descodificación y consistió, en parte, en la actualización de esa memoria guardada.

#### **3.2. Andamios preliminares**

##### **3.2.1. Las posiciones teóricas sobre *oralidad y escritura***

Hasta la década de los sesenta del siglo XX la oralidad no despertó el mismo interés que la escritura. El punto de inflexión, apunta Havelock (2013), se produce con la aparición de algunas obras fundamentales, entre ellas: *La galaxia Gutenberg*, de McLuhan y su propio *Prefacio a Platón* (Havelock, 2013: 26). Las investigaciones sociológicas, antropológicas, psicológicas y lingüísticas se centraban en un principio en una relación dicotómica entre la oralidad y la escritura. Para quienes consideran a la escritura un derivado de la oralidad, como Viñao (1994, apud Botrel, 2002: 218), el pasaje de lo oral a lo escrito, así como la variación en los modos de leer y escribir en la diacronía, acarrearían consecuencias cognitivas de entidad para la humanidad. Según esta concepción, se suponía la supremacía cognitiva de las culturas escritas frente a las culturas orales

o ágrafas (Ong, 1996; Havelock, 2013).<sup>17</sup> A propósito de quienes sustentan este punto de vista, Orlando (2012) comenta:

[...] embora não incorporem distinções entre povos “primitivos” e “civilizados” e formas “mitopoéticas” ou modos “lógico-empíricos” de pensamento, trabalham em torno às mudanças sociais operadas a partir da invenção da escrita. Assim se distinguem culturas não letradas de culturas letradas, de forma a podermos concluir não só sobre a progressão, mas também sobre o progresso atingido pelas sociedades que contam com a escrita. O problema aqui é equiparar um poder superior (econômico, político ou militar) a uma superioridade moral em termos de escala evolutiva, quando, na maioria das vezes, a “superioridade” das sociedades humanas está na sua força. (Orlando, 2012: 93).

Uno de los autores más relevantes que defiende tal concepción es Ong (1996), quien distingue la oralidad primaria (característica de las culturas ágrafas) de la oralidad secundaria (producto de la escritura de las culturas letradas). Con el advenimiento de la escritura, esa *oralidad prístina* se vería afectada.

Una comprensión más profunda de la oralidad prístina o primaria nos capacita para entender mejor el nuevo mundo de la escritura, lo que en realidad es y lo que de hecho son los seres humanos funcionalmente escolarizados; seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana (Ong, 1996:81).

---

<sup>17</sup> Los estudios presentarán un quiebre en la década de los ochenta con el advenimiento de los estudios interculturales de corte etnográfico que muestran la falibilidad de aquella hipótesis. Por otra parte, con el surgimiento de los *New Literacy Studies* (NLS), se abre un nuevo campo de interés para la investigación, como expondré más adelante, en que la escritura y la oralidad son vistas como modalidades complementarias.

El autor define a la escritura como un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podría determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Evidentemente, la definición de Ong es viable para las escrituras fonéticas en que las letras tratan de emular los sonidos fónicos de la oralidad. Tomando en cuenta esta caracterización, se podría afirmar que lectura y escritura nacen juntas.<sup>18</sup>

También Havelock sostiene la superioridad cognitiva de la escritura respecto de la oralidad al reseñar los estudios contemporáneos dedicados a ambas prácticas:

Pero el mismo renovado interés por la palabra hablada ha despertado una mayor atención hacia su contraparte: el libro, el texto impreso, la palabra escrita. En lugar de concebirlo como una fuerza negativa en la evolución cultural, el libro escrito, con su creciente caudal de lectores, se puede ver como un potente factor de cambio, tanto cognitivo como social. (Havelock, 2013:34)

En una primera etapa, Olson (1998) parece ser otro de los autores que observa en la escritura un modelo para el habla que beneficia el desarrollo de la introspección del lenguaje. Sostiene que aquellos niños que provienen de padres lectores poseen una competencia lingüística más amplia, teniendo a su disposición una gran gama de recursos lingüísticos (sintácticos, semánticos y pragmáticos) cuyos modelos vienen de la escritura. En contrapartida, los demás niños solo podrían adquirir esos conocimientos letrados a través de la educación formal impartida en la escuela.

En concordancia con la postura de Olson, cuando Bernstein (1988) investigaba el desigual desempeño de estudiantes ingleses en las pruebas escolares, encontró que este estaba íntimamente ligado al tipo de código que

---

<sup>18</sup> En apoyo de esta concepción, Manguel (2014) sostiene:

Mientras aquel primer escritor ideaba un arte nuevo haciendo marcas en un pedazo de arcilla, tácitamente aparecía otro arte, un arte sin el cual aquellas marcas no habrían tenido significado alguno. El escritor era un hacedor de mensajes, un creador de signos, pero esos signos y mensajes requerían un mago que los descifrara, que reconociera su significación, que les prestara voz. La escritura necesitaba un lector. (op.cit.: 193)

manejaban los niños, fuese el *código restringido* o el *código elaborado*. El segundo coincide grosso modo con la descripción de Olson (1998) y se constituye en la variedad de habla que generalmente es usada en las instituciones educativas formales.

Volviendo a Ong, otro aspecto de la teoría desarrollada por este autor consiste en entender a la escritura como una tecnología. Vale la pena tenerlo en cuenta, por la analogía que se puede establecer con los dos grandes inventos que revolucionarían los modos de leer y escribir en la Edad Moderna: la imprenta y más adelante la computadora. Ong sostiene que una tecnología es mucho más que un recurso externo que puede ser utilizado como una herramienta, es capaz de generar transformaciones interiores de la conciencia.

La dependencia de la escritura respecto de una oralidad prístina ha sido cuestionada, entre otros, por Jacques Derrida (1971). Según este autor, hay que erradicar el mito estructuralista de la presencia de los significados puros en la mente del hablante, puesto que estos siempre están diferidos. Este mito es parte de lo que él denomina el *logocentrismo* de la cultura occidental, que ha creado una serie de dicotomías rectoras de su pensamiento, como son las de presencia/ausencia, realidad/apariencia o habla/ escritura, del cual ya vimos un adelanto en la cita de Orlando (2012). Por eso, en su crítica a la lingüística de Saussure, Derrida pone en tela de juicio la predominancia que se le ha dado al habla respecto de la escritura.

La noción de signo implica siempre en sí misma la distinción del significado y del significante, aun cuando de acuerdo con Saussure sea en última instancia, como las dos caras de una única y misma hoja. Dicha noción permanece por lo tanto en la descendencia de ese logocentrismo que es también un fonocentrismo: proximidad absoluta de la voz y del ser, de la voz y del sentido del ser, de la voz y de la idealidad del sentido (Derrida, 1971: 18).

Dada la marginalidad que se le adjudica a la escritura en la lingüística estructural, cuyo punto de partida establece que esta es un derivado del habla, aplicando un razonamiento que da prioridad a la escritura fonética y deja a un lado

otros sistemas de escritura, Derrida la rescata y crea otro de sus conceptos clave, el de *archi-escritura*, que utiliza para dar cuenta de una escritura originaria, más abarcativa de lo que se denomina *escritura* generalmente, y de la que provendría tanto esta última como el habla, junto a otras clases de inscripciones. De ser así, el origen de la escritura sería tan antiguo como la presencia del ser humano en la Tierra.

El planteo de Derrida me lleva a preguntarme sobre las distintas concepciones de la escritura: ¿hay una única escritura o diferentes escrituras en correspondencia a diferentes parámetros (entre los que se encuentra la función que la práctica conlleva en diferentes situaciones)? ¿cómo ha influido esta consideración en las posiciones teóricas sobre qué enseñar y cómo enseñar la escritura y la lectura en las instituciones educativas?

### **3.2.2. Del aprendizaje condicionado al aprendizaje comprometido**

Los estudios abocados al aprendizaje de la lectura han estado sujetos a varios virajes paradigmáticos desde la década de los cincuenta (Alexander y Fox, 2006): desde una primera concepción behaviorista de herencia empirista que proponía un modelo según el cual el lector daba sentido al texto a partir de la descodificación de las letras (aprendizaje condicionado), pasando por sucesivos modelos en los cuales los componentes mentales fueron adquiriendo mayor preponderancia (aprendizaje natural, procesamiento informacional), hasta llegar a los modelos socioculturales más recientes, para los cuales las variables sociales, contextuales y políticas afectan los procesos de significación del lector.

Saber leer y escribir rebasa ampliamente el aprendizaje del abecedario. Incluye, como se sostiene desde el ámbito de los estudios sobre *literacidad* actuales, la adquisición de la competencia discursiva; implica poder leer y escribir textos, procesándolos como pertenecientes a géneros discursivos diversos que son significativos en un determinado contexto para una comunidad histórica determinada. También, la capacidad que desarrolla el lector de desentrañar la fuerza ilocutiva (intencionalidad del autor) de un texto a través de marcas

específicas. Según señala Orlando (2012: 265): «o individuo letrado nao e aquele que sabe ler e escrever, mas aquele quem usa socialmente a leitura e a escrita, praticando-as como formas de funcionamento social dentro de sua comunidade». La *literacidad* en un contexto determinado puede reducirse a saber escribir la firma, mientras que en otro, por ejemplo, el sujeto deberá ser capaz de comprender la diferencia entre lectura literal y lectura metafórica, poder llegar a ser un lector experto y un lector crítico. A su vez, los investigadores abocados al estudio de las prácticas de lectura y escritura analizan los aspectos y los impactos sociales del uso de la lengua escrita por parte de los sujetos en diferentes ambientes sociales y circunstancias (Kleiman, 2007: 1). En este sentido:

[...] it must be said that the literacy hypothesis has created an environment in which it is no longer possible to simply ignore writing, as linguists and psychologists have traditionally done. Writing and literacy have become essential aspects of understanding of language, mind and society. For my part, I continue to believe that writing and reading make unique demands and provide unique opportunities for thinking and, in addition, provide new resources that societies may or may not exploit for various purposes (Olson, 2009: 5).

La actitud de Olson (2009), a diferencia de un artículo suyo anterior (Olson, 1998) se muestra disidente en referencia a los autores, que como Ong, sostienen la prevalencia de la escritura respecto de la oralidad; según este nuevo punto de vista las competencias intelectuales no dependen preferentemente de la lectura y la escritura en detrimento de la oralidad. Concuerta con la postura de Gee (2006) en que debido a que la oralidad y la escritura pueden aparecer en los mismos contextos sería recomendable pensar en términos de géneros discursivos y no en términos de la escritura (Olson, op.cit.: 5); por otra parte, como también podrían cumplir las mismas funciones, sería preferible preguntarse sobre las prácticas sociales involucradas más que sobre el rol de la escritura.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> En este sentido, Gee (2006: 116) señala: «[...] reading and writing cannot be separated from speaking, listening and interacting, on the one hand, or using language to think about and act on the world, on the other. This it is necessary to start with a viewpoint on language (oral and written) itself, a viewpoint that ties language to embodied action in the material and social world».

Otro de los autores que comparte esta visión en el ámbito latinoamericano es Bagno (2012):

Língua falada e língua escrita não são dois universos distintos, mas modalidades de uso que se interconectam, se influem mutuamente, se mesclam. A única e verdadeira diferença entre fala e escrita são as condições de produção e de edição de cada modalidade: a fala é produzida e editada em tempo real, no momento mesmo da interação, enquanto a escrita permite correções e emendas antes de ser publicizada. Com as novas tecnologias de comunicação, fala e escrita passam a ter os mesmos recursos semióticos, graças ao desenvolvimento das multimídias. Com isso, os gêneros discursivos se tornam cada vez mais híbridos semioticamente, com interpenetrações profundas entre fala e escrita. A ideia de que é possível livrar a escrita das “interferências” da fala é uma contradição em termos e, como tal, inalcançável, fadada ao fracasso. (Bagno, 2012: 78).

Gee (1998) relaciona a la literacidad con el uso del lenguaje en lo que él denomina discursos secundarios: ««literacy is control of secondary uses of language (i.e., uses of language in secondary discourses» (op.cit.: 56). En esta definición de literacidad hay varios términos que aclarar. Para comenzar está el concepto de *discurso* que maneja el autor, a saber: «a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful Group or “social network”» (op.cit.: 51).<sup>20</sup> Es decir que lo que determina a un *discurso* en particular y a los *discursos* en general es el hecho de ser reconocidos como tales por la sociedad. Por otro lado, clasifica a los discursos en *primarios* y *secundarios*. Los discursos primarios son aquellos que provienen de la primera socialización del niño, en el hogar y con las personas que pertenecen a su entorno más íntimo. Los discursos secundarios provienen de las instituciones secundarias, como ser la institución educativa, los medios masivos de comunicación o la iglesia, entre otros (Gee, op.cit.: 55-56). Por tanto, para este autor la literacidad

---

<sup>20</sup> Se trata de una primera definición de *discurso* por parte de Gee (1998), que como él señala, es un sustantivo contable (un discurso, muchos discursos). Gee (2000) realiza una conceptualización que concuerda con esta, pero pasará a denominarlo *Discursos* («Discourses») con mayúscula, para diferenciarlo del uso corriente del lenguaje, es decir el *discurso* («discourse»), sustantivo incontable y que comienza con minúscula.

implica el control de los discursos de las instituciones secundarias, dejando de lado lo adquirido en el seno familiar. Acá no se estaría tomando en cuenta la posibilidad de que los discursos de las instituciones secundarias puedan permerar de alguna manera la primera socialización del niño.

Otra de las categorías que ayudan a determinar la literacidad es la noción de *evento de literacidad*, entendido de acuerdo a lo expuesto por Heath (1982, apud Street, 2003: 78): «any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes».<sup>21</sup>

Desde la perspectiva de los NLS (New literacy studies) se trata de situar a la lectura y a la escritura en su contexto social. En este sentido no hay una única *literacidad*, sino muchas *literacidades*, como señalan Gee (2000) o Street (2003), entre las que se encuentra la *literacidad escolar*<sup>22</sup>. En este sentido, nuevamente Gee:

Sociocultural literacy studies [...] have stressed that there are multiple literacies (many different ways of writing and reading connected to ways of speaking and listening), each embedded in specific sociocultural practices and each connected to a distinctive and "political" set of norms, values, and beliefs about language, literacy and identity (political here means that things like power, status, and other social goods are at stake). (2000: 197)

Esta cita nos da la oportunidad de conectar la literacidad con la institución educativa, porque allí ha sido identificada una de las prácticas de *literacidad* específicas, la *literacidad escolar*, considerada como el conocimiento que habilita a los estudiantes a poder desempeñarse en el ámbito académico. Me quiero detener especialmente en el hecho de que además de ser una práctica que se desarrolla en una esfera social determinada, la literacidad puede ser objeto de enseñanza que podría no solo tener efectos sobre el desempeño académico de los estudiantes, sino sobre sus prácticas sociales externas a este ámbito específico. En

---

<sup>21</sup> Orlando (2012: 98) aclara que la noción de *evento de literacidad* fue construida por Heath a partir de las investigaciones realizadas por Anderson, Teale y Estrada en 1980.

<sup>22</sup> La *literacidad escolar* ha sido estudiada, entre otros, por Soares (2004), Rojo (2008) y Terra (2013).

ese sentido, Street (2003) distingue entre un *modelo de literacidad autónoma* y otra *ideológica*:

The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. [...] I refer to this as an "autonomous" model of literacy. [...] The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. (Street, 2003: 77-78)

Un modelo de enseñanza de *literacidad autónoma* persigue el objetivo de lograr efectos en las habilidades cognitivas de los estudiantes (sobre todo de aquellos que provienen de contextos carenciados) por medio de la presentación de actividades descontextualizadas. La dicotomía entre un modelo y el otro está puesta en que mientras el primero supone una habilidad técnica que luego podrá ser extrapolada a la vida del individuo (otros contextos por fuera del escolar), el énfasis en el modelo ideológico está en el hecho de que la *literacidad* es una práctica social en sí misma. Las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser vistas como prácticas sociales que afectan tanto la naturaleza de la *literacidad* que aprenden los alumnos como sus ideas al respecto. Según Street (2003: 78), «it is not valid to suggest that “literacy” can be “given” neutrally and then its “social” effects only experienced afterwards».<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Algunos autores han sentido la necesidad teórica de distinguir la *literacidad* de la *alfabetización* (Soares, 2004; Rojo, 2006). Soares (op.cit.: 6) muestra cómo los cambios en los paradigmas teóricos en el campo de la *alfabetización* han llevado a que la relación entre esta y la *literacidad* fuera variando a lo largo del tiempo, desde la disociación absoluta de los procesos hasta la confusión de ambos. Soares se refiere a los paradigmas behaviorista, característicos de los años '60 y '70, cognitivista, desarrollado en los '80 y parte de los '90, y sociocultural, que se perpetúa hasta el momento actual (Gaffney y Anderson, 2000: 57, apud Soares, 2004: 9-10).

En esta tesis analizo un conjunto de eventos de literacidad ideológica desarrollados en el aula, para ser investigados, observados e interpretados (en una primera instancia), reparando en los efectos sociales que se van dando en el proceso de los propios eventos. La asociación del modelo ideológico de literacidad a las actividades de enseñanza, será, pues, puesto en funcionamiento, por lo cual su caracterización es de vital importancia.

Otra de las investigadoras que concibe las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva ideológica es Ángela Kleiman, quien focaliza sus estudios en los ámbitos de la educación primaria y secundaria, a la vez que realiza un análisis crítico de la formación de profesores en su país, Brasil. La institución educativa es, según Kleiman (2007: 2), la más importante agencia de *literacidad*. La autora propone, así, que la institución educativa debería ser un espacio de experimentación, donde se practicaran formas de participación social relacionadas con el afuera de la institución.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (op.cit: 4)

Evidentemente, Kleiman se posiciona dentro de una *literacidad ideológica*. Para ella, los estudiantes deberían involucrarse con los otros actores sociales del ámbito educativo en actividades colectivas, trayendo cada participante diferentes saberes, intereses e intenciones. Por eso, recomienda especialmente el trabajo en

---

En una publicación posterior, Soares (2006) defiende la postura de que si bien son procesos diferentes, cada cual con su especificidad, también son interdependientes, indisociables y simultáneos: «a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização» (op.cit.: 14). Por su parte, Gee (2006), al argumentar a favor de la enseñanza del vocabulario, la sintaxis y el discurso asociados a un determinado estilo usado en actividades sociales determinadas, señala que la enseñanza de este tipo de contenidos forma parte de la lectura y la escritura tanto como la alfabetización; y agrega: «more people fail to become successful school-based, academic, or work related readers or writers because of failing to master this sort of mapping than the phonics one» (op.cit.: 122).

torno a proyectos que sean de interés para los estudiantes, en donde se lean y escriban textos significativos para ellos, siendo la práctica social el elemento estructurante del evento pedagógico (op.cit: 16). ¿Qué rol tiene el docente dentro de esta perspectiva?

O professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. (op.cit: 17)

Desde esta óptica, los géneros discursivos son componentes importantes de la situación, pero esto no significa que el docente tenga que planificar sus clases o secuencias a partir de estos, como suele observarse en varios libros de texto de Idioma Español en Uruguay.<sup>24</sup> Los géneros se instalan dentro de una práctica social significativa para los estudiantes, por lo cual «a flexibilidade é crucial» (Kleiman, op. cit.: 12).

Cuando se parte de las funciones de la escritura en la comunidad del alumno, el docente se distancia de creencias arraigadas, como puede ser la supuesta superioridad de la escritura frente a la oralidad o la mayor importancia de determinados géneros discursivos que han sido impuestos por la institucionalidad dominante respecto de otros. De esta forma se enseña y se aprende a convivir con la heterogeneidad.

### **3.3. El *entrelugar* de lectura y escritura**

---

<sup>24</sup> A partir de la organización de los índices de los libros de texto se puede ver que la propuesta pedagógica se organiza en torno a la enseñanza de determinados géneros discursivos seleccionados: el texto narrativo, el texto epistolar (o la carta), el texto en verso (o la poesía), el texto expositivo (Acquarone et. al., 1998; Centanino et.al., 2001; entre otros).

Si bien la relación entre las intenciones del autor y el texto son un punto importante a tener en cuenta, algunos autores sostienen que la lectura no puede reducirse a ello. Así lo entiende, por ejemplo, La Capra, cuando señala que desde el ámbito lingüístico «la teoría de los actos de habla ha prestado apoyo a la opinión extrema de que la enunciación y –presumiblemente por extensión– el texto deducen su significado de las intenciones del autor al hacerlos o escribirlos» (La Capra, 1998: 253). Sin ir más lejos, Barthes y Compagnon (1987: 190) al poner el énfasis en la importancia de la subjetividad y en el hecho de que los textos son necesariamente polisémicos, concluyen en que la lectura altera al texto: «a minha leitura não é neutra ou inocente como a da máquina: é un acto, a produção de um outro texto, e não a reprodução pelo idêntico, a amplificação do texto que a ocupa».

De hecho, en general se trata de diferentes modos de acercarse a la lectura que no tienen por qué ser excluyentes. Por consiguiente, en cierta medida nos encaminamos al concepto de «releer» un texto, ya sea en el sentido de confrontación dialéctica de lecturas diversas o por acercamientos diferentes a la materia de lectura. En este sentido, leer es siempre releer. Así lo entienden Barthes y Compagnon (op.cit.: 193): «a leitura é sempre um recomeço, na ilusão de que ela tende assintoticamente para um limite, para um momento em que uma nova leitura não diferiria em nada da anterior».

Pero ese límite al que aluden los autores nunca se alcanza por el múltiple juego de variables constituido por la subjetividad del lector, su historicidad, el contexto y la polisemia no estática del lenguaje. Como señalaba Voloshinov (2009: 73), «cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones». Manguel (2014:33) sostiene que “la lectura es siempre acumulativa y que avanza por progresión geométrica” porque la nueva lectura se basa en las anteriores. De allí que a la idea inicial de la práctica de la lectura como descodificación, deba sumársele otras: «porque a leitura é, de direito, infinita, tudo incorre numa inversão dialéctica: finalmente, não descodifica, sobreodifica; não decifra, produz, acumula linguagens, deixa-se

incansavelmente atravessar por elas; é essa a travessia» (Barthes y Compagnon, op.cit.: 204).

Visto desde el ámbito de la escritura, también se puede afirmar que escribir es reescribir, si tomamos como postulado el dialogismo de Bajtín. Recordemos que según esta perspectiva cada *enunciado–enunciación* es discurso, en tanto se conforma como diálogo con otros *enunciados–enunciaciones* del pasado, con el presente o con el futuro. Repito aquí una cita anterior de Bajtín: «los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente» (Bajtín, 2002c: 281). Desde este punto de vista, en cada práctica de escritura se elabora un texto que puede ser visto como reescritura de otros precedentes. Los casos más evidentes del ámbito literario se encuentran en la parodia y en la cita intertextual<sup>25</sup>. Pero el pretexto con el que se entabla el diálogo tiene que ser necesariamente leído (u oído) para que la dialogía sea posible. En este sentido, vale reiterar que para Bajtín su teoría sobre el dialogismo y sobre los géneros discursivos es válida tanto para los enunciados orales como para los escritos.<sup>26</sup> Recordemos que Bajtín escribía en *El problema de los géneros discursivos*: «todo lo que estamos exponiendo aquí se refiere, con las correspondientes variaciones y complementaciones, al discurso escrito y leído» (Bajtín, 2002c: 258). Antes, a propósito de los enunciados concretos señalaba: «todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto, puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor) [...]» (Bajtín, 2002c: 251)<sup>27</sup>. Y más

---

<sup>25</sup> A propósito de la intertextualidad Julia Kristeva dice: el texto «es una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto varios enunciados, tomados a otros textos, se cruzan y se neutralizan» (Kristeva, 1981a: 147). El concepto de *intertextualidad* de Kristeva está tomado de Bajtín, como ella misma lo ha reconocido, pero al poner al texto en un lugar preferencial, aparece relacionado directa y únicamente con la *escritura*. De esta manera puede llegar a afirmar que en el texto se puede «leer el otro» (Kristeva, 1981a: 194-195), en otras palabras, reconocer la intertextualidad que el texto tiene con otros textos producidos por otros sujetos que se pueden recuperar a través de la lectura.

<sup>26</sup> Esta idea bajtiniana, que aquí profundizo, fue presentada en el capítulo 1 (cf. 1.3.3.).

<sup>27</sup> Si bien aquí Bajtín está haciendo referencia a la subjetividad del sujeto del discurso, desde la propia teoría bajtiniana el enunciado nunca está aislado ni es independiente de otros enunciados, por tanto tampoco está aislado ni es independiente el sujeto del discurso: «El hablante no es un Adán, por lo tanto el objeto mismo de su discurso se convierte inevitablemente en un foro donde se encuentran opiniones de los interlocutores directos [...] o puntos de vista, visiones del mundo, tendencias, teorías, etc.(en la esfera de la comunicación cultural). [...] Todos ellos representan

adelante, en el mismo texto, llega a comparar una obra, que ha sido escrita para ser leída (valga la obviedad), con las réplicas de un diálogo:

Una obra, igual que una réplica del diálogo, está orientada hacia la respuesta de otro (de otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede adoptar formas diversas: intención educativa con respecto a los lectores, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencia con respecto a los seguidores y epígonos, etc.; una obra determina las posturas de respuestas de los otros dentro de otras condiciones complejas de la comunicación discursiva de una cierta esfera cultural. Una obra es eslabón en la cadena de la comunicación discursiva; como la réplica de un diálogo, la obra se relaciona con otras obras-enunciados: con aquellos a los que contesta y con aquellos que le contestan a ella; al mismo tiempo, igual que la réplica de un diálogo, una obra está separada de otras por las fronteras absolutas del cambio de los sujetos discursivos. (Bajtín, 2002c:265)

En este largo fragmento, que vale la pena ser citado íntegramente, se encuentra la clave del punto al cual quiero llegar. Para empezar, sería posible sustituir la palabra «obra» en los lugares en donde aparece por «enunciado» o incluso «texto», y así incluir cualquier tipo de género discursivo escrito. Luego, allí se prioriza la respuesta comprensiva del receptor o destinatario del enunciado en cuestión. Para Bajtín, la comprensión real, activa y concreta consta de una serie de factores que se funden en un proceso único, a saber: 1) la percepción psicofisiológica del signo físico (la palabra); 2) la comprensión de su significado fijo en la lengua; 3) la comprensión de su sentido según el contexto particular en el que se encuentra; y 4) la comprensión activo-dialógica, es decir, el elemento valorativo en la comprensión y su grado de profundidad y universalidad al ser insertado en el contexto dialógico (Bajtín, 2002f: 381).

Esa comprensión es a la que aspiro, como docente, para mis estudiantes. La intención educativa, como una de las formas diversas que puede adoptar la orientación del enunciado, puede ser del autor, pero también puede estar dada por el facilitador de la lectura (en mi caso, yo como docente).

---

discurso ajeno (en su forma personal o impersonal, y éste no puede dejar de reflejarse en el enunciado. [...] Pero la alusión más ligera a un enunciado ajeno confiere al discurso un carácter dialógico que no le puede dar ningún tema puramente objetual» (Bajtín, 2002c: 284).

Si ahora intentamos entender las prácticas de lectura y escritura desde el dialogismo bajtiniano, vemos que estas dos prácticas pueden estar interconectadas de formas muy diversas. Entre la escritura de un texto y su actualización a través de la lectura, entre la lectura de un texto y su actualización a través de la escritura de un nuevo texto, se generan espacios difusos, *entrelugares* refractarios generadores de signos ideológicos que pueden ser encontrados en alguno de esos eslabones llamados *enunciados* por Bajtín.

Una vez más, se puede observar la íntima relación entre *lectura* y *escritura*, entendidas ambas, como producción de sentido: escribir es, en cierta medida, haber leído; leer es reescribir (así como escribir también lo es).

## **4. Metodología**

### **4.1. Consideraciones previas**

Estrechamente vinculada a las preguntas de partida de la investigación, se encuentra la metodología que habré de emplear. Mendizábal (2006) informa sobre los procedimientos metodológicos utilizados en el diseño de la investigación. Para ello, comienza definiendo lo que entiende por método: «el método, término de origen griego que significa “camino”, se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto social» (Mendizábal, op.cit.:86).

En este caso en particular, considerando un marco teórico de base sustancialmente dialógico, se aboga por una metodología de índole cualitativa. Históricamente, desde comienzos del siglo xx, este recurso de la investigación se ha visto como opuesto a la metodología cuantitativa, que ha caracterizado mayoritariamente a las corrientes epistemológicas positivistas. Los practicantes de las estrategias cualitativas han defendido la tesis de que la presencia del número en las ciencias sociales y las humanidades representa un punto de vista dentro de una pluralidad de puntos de vista. En las versiones más flexibles de la metodología cualitativa las prácticas cuantitativas pueden ser integradas como un recurso más a ser tomado en cuenta de forma no problemática. Incluso, hay autores que sugieren la posibilidad de integración de ambas metodologías (Cook y Reichardt, 1986). Será conveniente, por tanto, partir de una caracterización breve y comparativa de estas dos metodologías, para luego, adentrarnos más profundamente en la investigación cualitativa propiamente dicha y ver cómo sus prácticas se integran en esta investigación en particular.

Denzin y Lincoln (2006:23-24) explican que mientras la investigación cualitativa pone énfasis tanto en las cualidades del objeto de estudio como en los procesos y los significados, los estudios cuantitativos lo hacen en las mediciones y en el análisis de las relaciones causales entre variables cuantificables. Snape y

Spencer (2003:16-17) realizan una síntesis de los preceptos epistemológicos que suelen asociarse a ambas metodologías; mientras las prácticas cuantitativas se relacionan con el positivismo, las cualitativas lo hacen con el paradigma interpretativista<sup>28</sup>. Para el positivismo el mundo es independiente del investigador y no puede ni debe ser afectado por este. También se plantea una diferencia o distancia insoslayable entre los hechos y los valores que conduce a la objetividad. El positivismo es el método primordial de las ciencias naturales y exactas, cuyo método incluye el planteo de hipótesis y las explicaciones causales. La interrogante que surge es si este paradigma es aplicable a las ciencias sociales cuyo objeto de estudio (los sujetos o algunas dimensiones de estos) es de una naturaleza diversa a los estudiados por las ciencias duras. Así hace su aparición el paradigma interpretativista en el que el investigador y el mundo social interactúan, ejerciendo influencias mutuas. Desde este nuevo paradigma se observa que hechos y valores no pueden separarse tan fácilmente como sostiene el positivismo; en la interacción entre el investigador y los sujetos investigados se producen intercambios que afectan al estudio. Parte de la solución a este dilema consiste en incluir la palabra de los sujetos investigados, sus puntos de vista sobre el tema en cuestión, siendo la tarea del investigador el analizarlos, confrontarlos e interpretarlos con la finalidad de que la investigación se vea enriquecida a través de la incorporación de discursos diversos.

Denzin y Lincoln (2006) sostienen que dado que se pueden distinguir diferentes momentos históricos en la investigación cualitativa, es muy difícil tentar una única definición; sin embargo, hay determinadas características que son recurrentes, captadas por los autores de la siguiente manera: «a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo» (Denzin

---

<sup>28</sup> Orlando (2012) plantea que el origen del problema puede hallarse en el método propuesto por Weber a fines del siglo XIX, y toma el término de Erikson (1986, apud Orlando, op.cit.: 136):

O termo “interpretativista” refere-se ao conjunto de abordagens de pesquisa observacional participativa, abrangendo os métodos etnográfico, qualitativo, observacional participativo, de estudo de caso, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista ou interpretativo; o interesse central deste tipo de investigação é o significado humano na vida social e sua dilucidação e exposição por parte do pesquisador.

y Lincoln, op.cit.:17). Es decir que el punto de vista del investigador (y todo lo que esto supone) es de fundamental importancia. Esa actividad situada está compuesta por una serie de prácticas tanto materiales (recolección de datos, entrevistas, observación participante, fotografías, etc.) como interpretativas que le dan visibilidad al mundo social en el que está puesto el foco de la investigación. Para Snape y Spencer (op.cit.:5) «qualitative methods are used to address research questions that require explanation or understanding of social phenomena and their contexts». Vemos que para estos autores hay dos elementos claves que se relacionan con las prácticas cualitativas: el hecho de que el objeto de estudio sea de naturaleza social y la importancia que ejerce el contexto. Luego continúan: «they are particularly well suited to exploring issues that hold some complexity and to studying processes that occur over time» (Snape y Spencer, op.cit.:5).

Snape y Spencer (op.cit.:3-5) también plantean una serie de caracteres que han sido acordados por los practicantes del método cualitativo, a saber: 1) se apunta a una comprensión profunda del mundo social de los participantes a través del aprendizaje de sus circunstancias sociales y materiales, de sus experiencias y perspectivas; 2) las muestras tomadas son pequeñas y seleccionadas de acuerdo a algún criterio previamente considerado; 3) los métodos de recolección provocan un contacto cercano entre el investigador y los investigados; 4) los datos obtenidos son muy detallados y ricos en información; 5) el análisis se abre a la elaboración de conceptos e ideas que pueden producir descripciones y clasificaciones detalladas, identificar patrones de asociación y desarrollar explicaciones; 6) se producen resultados centrados en la interpretación de significados sociales por medio de la representación del mundo social de los participantes investigados.

El uso de una multiplicidad de métodos es una de las características más llamativas de los estudios cualitativos. La triangulación es una estrategia de trabajo utilizada para garantizar la calidad de los datos en lo referente a la credibilidad de los mismos, según Mendizábal (op.cit.:90-93). Consiste, básicamente, en tomar datos provenientes de otras fuentes y confrontarlos con los

obtenidos por el propio investigador. La triangulación puede darse entre datos obtenidos por diferentes métodos o participantes:

[...] un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. (Cook y Reinhardt, 1986: 41)

Existe en el estudioso, según Denzin y Lincoln (2006), la esperanza de lograr comprender mejor el mundo a través de estas prácticas. Se van conformando así fragmentos de realidad, que no son la realidad toda, pero que al estudiarlas conjuntamente forman una colcha de retazos factible de ser interpretada. Se trata de realizar un montaje cuyo objetivo es lograr una interpretación rica, donde se vean dialogar los distintos puntos de vista, asegurando una comprensión más profunda del fenómeno en cuestión. Al tratarse de un montaje, Denzin y Lincoln (op.cit.:19-20) concluyen en que el texto de la investigación es un texto dialógico que da por sentado un lector activo que lee entre los intersticios refractarios del montaje, que interpreta y comprende generando ideas propias y en diálogo con el autor del texto.

Para algunos representantes de las prácticas cualitativas se trata de incorporar las voces de los participantes e incluso de tomar en cuenta sus intereses para que puedan ser integrados en la agenda de la investigación. Snape y Spencer (op.cit.: 9-10) plantean este asunto como uno de los grandes desafíos de las investigaciones de un tiempo a esta parte. También Cameron et. al. (2001) en el ámbito anglosajón, entre otros, han referido al punto como “empoderamiento” de los sujetos investigados; y Vasilachis (2006) en Latinoamérica propone una nueva epistemología a la que denomina «epistemología del sujeto conocido» como alternativa enraizada en la metodología cualitativa<sup>29</sup>. Los planteos de estas

---

<sup>29</sup> Vasilachis (2006) reconceptualiza las dos categorías de investigador e investigado como *sujeto cognoscente* y *sujeto conocido* respectivamente para poder dar cabida al factor cognitivo y así llegar a dar nombre a dos paradigmas epistemológicos, a saber, la *Epistemología del sujeto*

autoras consisten en tratar de quebrar las asimetrías que suelen darse entre investigadores e investigados cuando interactúan; y están en consonancia con Freire (2002), para quien la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con él y no para él. Estas posturas implican un gran desafío para el investigador, acostumbrado a tomar sus propias decisiones independientemente de lo que crean o piensen los sujetos con quienes interactúa en el proceso de la investigación. En este sentido, Snape y Spencer proponen un camino intermedio al que han denominado de neutralidad empática:

[...] findings are either mediated through the researcher (“value-mediated”), or they can be negotiated and agreed between the researcher and the research participants. Between these two positions, some researchers propose “empathic neutrality”, a position that recognizes that research cannot be value free but which advocates that researchers should make their assumptions transparent. (Snape y Spencer, op.cit.: 13)

De acuerdo con esta visión, el desafío se trasladaría a hacer que los asuntos que movilizan la investigación, los procesos y los resultados sean transparentes para todos los sujetos implicados. Según sostienen White et. al. (2006), la transparencia, tanto de la gestión de la investigación como de los abordajes metodológicos, debe estar acompañada por una producción escrita adecuada que dé cuenta de los mismos: «written accounts [...] need to explain not only how the research was conducted but also why particular approaches and methods were chosen to meet the aims of the research» (2006:289). Por tanto, a continuación presentaré mis opciones metodológicas e intentaré justificarlas a partir de los objetivos que persigo.

---

*cognoscente* y la *Epistemología del sujeto conocido*. Esta última muestra coincidencias con el *empoderamiento*, por lo que el paradigma en cuestión estaría ubicado dentro de esa epistemología.

## 4.2. Refracciones bajtinianas

Al comienzo de esta exposición hice mención de la articulación entre el marco teórico y las prácticas metodológicas. La metodología cualitativa se relaciona coherentemente con el dialogismo bajtiniano. Bajtín supo ver la contraposición que el dialogismo tiene con la epistemología monológica de las ciencias exactas:

Las ciencias exactas representan una forma monológica del conocimiento: el intelecto contempla la cosa y se expresa acerca de ella. Aquí sólo existe un sujeto, el cognoscitivo (contemplativo) y hablante (enunciador). Lo que se le opone es tan sólo una cosa *sin voz*. Cualquier objeto del conocimiento (incluso el hombre) puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter *dialógico*. (Bajtín, 2002f:383)

Aun cuando el objeto de estudio sea el hombre, el positivismo ejercita la cosificación del mismo. Bajtín nos muestra que el ser humano es siempre sujeto, sujeto social que se comunica con otros sujetos a través del habla. Por otro lado, también vio la distancia insondable que su propuesta mantenía con el estructuralismo, ahora en referencia al interlocutor:

Los investigadores actuales (en su mayoría los estructuralistas) suelen definir al oyente inmanente a una obra como un ente omnicomprendivo e ideal. [...] En realidad, en tal estado de las cosas, el oyente ideal viene a ser un reflejo especular del autor, su doble. No puede aportar nada suyo, nada nuevo en una obra comprendida de una manera ideal, ni en la idea del autor idealmente completa. Se ubica en el mismo tiempo y espacio que el autor mismo, o más exactamente, está, igual que el autor, fuera del tiempo y del espacio [...], por lo tanto no puede ser otro (o ajeno) para el autor, no puede tener ningún excedente determinado por la otredad. (Bajtín, 2002f:387-388)

En las prácticas cualitativas entran en diálogo distintas voces, la del investigador, la de los investigados, la de los teóricos que aportan su cuota invaluable al tema en cuestión, la de otros investigadores, la del lector

presupuesto y otros. Se habló antes de triangulación y de montaje. También se ha sostenido por parte de algunos investigadores cualitativos como Denzin y Lincoln (2006:17-20) que el investigador actúa como una especie de *bricoleur* en quien se refractan las voces de los investigados. La refracción supone transformación; no es una mera reproducción de las voces de los otros, sino que se genera algo nuevo, un *excedente* en la comprensión. Así lo afirma Bajtín (2002e:364): «no se puede entender la comprensión como traducción de un lenguaje ajeno al propio. [...] la comprensión puede ser y debe ser mejor que la del autor». Al mismo tiempo, relaciona la comprensión que efectúa el sujeto con su posición axiológica: «el que comprende se acerca a la obra con una visión del mundo propia y ya formada, con su punto de vista, desde sus posiciones» (Bajtín, 2002e:364). Por eso habla de excedente valorativo: «en todas las formas estéticas, la fuerza organizadora es la categoría valorativa del otro, la actitud hacia el otro enriquecida por el excedente valorativo de visión para una conclusión transgrediente» (Bajtín, 2002a:165).

Junto al concepto de *excedente*, Bajtín plantea otros conceptos relacionados que son claves para que el investigador se ubique en la investigación. Uno de ellos es el de *cronotopo*, es decir, la ubicación espacio-temporal y cultural del sujeto:

We will give the name chronotope (literally, “time space”) to the intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in literature.[...] What counts for us is the fact that it expresses the inseparability of space and time (time as the fourth dimension of space). (Bajtín, 1998b:84).

Recuerdo que comenzaba la redacción de este capítulo con la definición de lo que ha sido entendido por método y que reproduzco aquí: «término de origen griego que significa “camino”, se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto social» (Mendizábal, 2006:86). Uno de los cronotopos, el del encuentro, es aquel asociado al camino, en donde se producen los encuentros más diversos y hasta inesperados, con representantes de distintas clases sociales, edades, culturas, etc. Es también, según Bajtín, la oportunidad para que las distancias sociales colapsen:

The chronotope of the road is both a point of new departure and a place for events to find their denouement. Time, as it were, fuses together with space and flows in it (forming the road), this is the source of the rich metaphorical expansion on the image of the road as a course [...]. Bajtín, 1998b: 245-246.

La metodología cualitativa es entendida como un proceso, como un camino de encuentro entre diferentes sujetos que interactúan entre sí, cada uno de ellos trayendo sus propias experiencias de vida y donde ocurren sucesos factibles de ser narrados e interpretados por el investigador. Así, dentro de los límites de un determinado trabajo de investigación producido por un mismo autor, se podrán encontrar diferentes cronotopos y notar, a la vez, interacciones complejas entre ellos: «chronotopes are mutually inclusive, they co-exist, they may be interwoven with, replace or oppose one another, contradict one another or find themselves in ever more complex interrelationships» (Bajtín, 1998b:252). La característica principal de estas interacciones es que son dialógicas, pero, como sostiene Bajtín, el dialogismo es externo al mundo representado en el texto: «it (this dialogue) enters the world of the autor, of the performer, and the world of the listeners and readers.[...] all these worlds are chronotopic as well» (1998b:252).

Si bien los conceptos de *excedente* de la comprensión y *cronotopo* fueron pensados en su inicio para el espacio estético, Orlando (2012) los extrapola a la postura metodológica en las ciencias humanas. Originalmente el cronotopo se pensaba para el personaje de una obra y para el autor, pues como señala Bajtín (1998b), la imagen del hombre siempre es cronotópica y el momento de encuentro entre los hombres se produce en una determinada cronotopía. En este sentido, siguiendo el camino de Orlando, tomo la postura de aplicarlo para el investigador, los investigados y los lectores de la investigación. Un detalle a tener en cuenta es que cuando Bajtín habla del cronotopo del autor, se puede entender como el cronotopo de los investigados (autores de sus palabras) o el cronotopo del investigador (autor de una investigación). También distingue entre el autor primario y el autor secundario: «el autor primario es *natura non creata quae creat*; el autor secundario es *natura creata quae creat*» (Bajtín, 2002e: 371). En

otras palabras, la distinción se produce entre el autor persona (investigador o investigados) y la imagen del autor creada por el autor primario.

If I relate (or write about) an event that has just happened to me, then I as the *teller* (or writer) of this event am already outside the time and space in which the event occurred. It is just as impossible to forge an identity between myself, my own “I”, and that “I” that is the subject of my own stories as it is to lift myself up by my own hair. (Bajtín, 1998b:256)

Con esto retomo la interrogante sobre la naturaleza de los datos y el planteo desde la perspectiva de que, de hecho, se está trabajando con interpretaciones.

Faraco (2010) interpreta la dicotomía autoral bajtiniana desde la óptica refractaria:

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (Faraco, 2010:39)

En mi voz de autora secundaria (mi yo escritural) se hallan refractadas mis valoraciones de autora primaria (yo como persona que escribe esta tesis desde una dada cronotopía). Pero a la vez, soy responsable por refractar las valoraciones de los otros, situados en sus propias cronotopías. Posicionados en el local de investigación, esta investigadora como docente comparte la cronotopía del suceso investigado en el aula; por otra parte, esta investigadora en su rol como tal, debe necesariamente alejarse de ese posicionamiento inicial y estudiarlo desde un afuera. Así es entendido también por Coelho Marchezan (2010):

O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar. O texto não se dirige, ele também, a um outro ausente, reificado. O esforço do diálogo do estudioso com o texto é, então, de se aproximar, compreender as forças vivas de que surge e em que atua, de vivenciá-las, para, depois – de volta ao seu cronótopo,

ao presente e às fronteiras da reflexão teórica, sem confundir seus posicionamentos e a especificidade de sua atividade -, examinar o texto de fora, como a visão de um todo. (Coelho Marchezan 2010: 128-129)

El cronotopo del investigador, distinto del de los investigados, queda en evidencia a través de la *exotopía*, la distancia espacio-temporal, cultural y, por ende, de carácter valorativo que provoca la diferencia entre sus respectivos puntos de vista:

Por supuesto, la compenetración con la cultura ajena, la posibilidad de ver el mundo a través de ella es el momento necesario en el proceso de su comprensión; pero si la comprensión se redujese a este único momento, hubiera sido un simple doblete sin poder comportar nada enriquecedor. [...] Algo muy importante para la comprensión es la extraposición del que comprende en el tiempo, en la cultura; la extraposición con respecto a lo que se quiere comprender creativamente. (Bajtín, 2002d:352)

Por tanto, hay dos propósitos de la investigación cualitativa: el de comprender al otro de acuerdo a su cultura y el de aprovechar la *exotopía*<sup>30</sup> temporal y cultural de uno mismo para generar un excedente en la comprensión. Se trata de una «colocación desde afuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido» (Bajtín, 2002a:21). Los investigados no pueden verse a sí mismos como puede verlos el investigador; a su vez, este último los observa desde su propia realidad de investigador, pues tiene una biografía y determinadas experiencias y conocimientos que lo caracterizan y que podrá aplicar a su propio pensar sobre el objeto de estudio. Amorim (2006) toma este concepto bajtiniano y lo ejemplifica por medio de la relación entre el retratado y el retratista de una obra de arte:

A criação estética expressa a diferença entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de

---

<sup>30</sup> Si bien en Bajtín (2002d) se utiliza la traducción del término como «extraposición», en este trabajo he optado por el término de Amorim (2006), a saber, «exotopía», por considerarlo un vocablo más amigable en tanto a su capacidad de dar sentido al concepto bajtiniano.

tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior a vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordó com seus valores, sua perspectiva, sua problemática. (Amorim, 2006: 96).

Esta misma relación es la que se entabla entre investigador e investigados, pero también entre el lector de un trabajo de investigación y el investigador. Son todas relaciones dialógicas encadenadas unas con las otras. Volvemos a encontrar uno de los pilares de la investigación cualitativa: el lector de este trabajo accede a la palabra de los sujetos investigados a través de mi palabra, la de la investigadora que escribe estas líneas; y de la misma manera como el investigador obtiene un excedente de comprensión de los investigados desde su posición exotópica, también el lector podrá tenerlo. Hay, por tanto, una apuesta hacia el futuro por parte del investigador:

La comprensión vista como una confrontación con otros textos y como una comprensión en un contexto nuevo (en el mío, en el contemporáneo, en el futuro). El contexto anticipado del futuro: la sensación de que estoy dando un paso nuevo (que me he movido). Las etapas del movimiento dialógico de la comprensión: el punto de partida—el texto dado, el movimiento hacia atrás—los contextos pasados, el movimiento hacia adelante—la anticipación (y comienzo) de un contexto futuro. (Bajtín, 2002f: 384)

En este sentido, hay momentos claves en el camino para ejercer la anticipación. Quizás el primero sea cuando se diseña la investigación y los últimos se relacionen, desde una postura plenamente bajtiniana, con la anticipación de sus lectores en la escritura de la tesis. Pasemos, entonces, a exponer ese primer momento de la investigación.

### 4.3. Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación consta de siete fases.<sup>31</sup> Estas son: las unidades de análisis, el tipo de muestra, la accesibilidad al terreno y los problemas éticos, las técnicas para recabar datos, el tipo de análisis, la ubicación del investigador en el proceso de investigación y las limitaciones del estudio. La alusión al término *fases* puede ser entendida cronotópicamente, es decir, en el sentido de ubicación espacio-temporal (distintos cronotopos en diálogo), al entenderse la investigación como un proceso de carácter cualitativo, debería tenerse en cuenta que en el devenir pueden surgir interrogantes que provoquen un excedente, aunque sea mínimo, que repercuta en una variación en los contenidos de las fases. Soy consciente de que los cambios no son fáciles de mostrar en la redacción final de la investigación, pero la transparencia del proceso, como mencionaba anteriormente, es una de las prerrogativas que persigo.

#### 4.3.1. Las unidades de análisis

A partir de las interrogantes, el objetivo general y los objetivos específicos se pueden identificar las unidades de análisis. En principio puedo afirmar que se trata de varias unidades de análisis relacionadas. La forma en que estas se relacionan en la investigación cualitativa depende de los criterios considerados por quien investiga, el marco teórico al cual adhiero, principalmente. Desde esta perspectiva, en el centro está el sujeto en relación dialógica con otros sujetos. Por tanto, meditando sobre el sintagma nominal que aparece como central en el objetivo general «las producciones textuales de estudiantes», se pueden ir identificando las unidades de análisis primarias, a saber: el estudiante de secundaria, los contextos en los que se instala y que son relevantes para la investigación, sus producciones textuales en la clase de lengua materna (Idioma Español).

---

<sup>31</sup> Las fases representan una reformulación o adaptación de las sugeridas por Mendizábal (2006:86 y ss.).

A partir de los objetivos específicos surgen otras unidades de análisis. La más importante de ellas es la propia dialogía, relacionada profundamente con las unidades de análisis primarias, puesto que esta se instala entre los enunciados de sujetos reales ubicados en un determinado contexto. Articulados con la dialogía, para el caso particular de esta investigación, se trabaja el concepto de signo ideológico y los de lectura y escritura, puesto que se observarán las huellas de las lecturas previas en las producciones escritas de los estudiantes. A tales efectos, se revisarán diversos eventos de literacidad.<sup>32</sup>

#### 4.3.2. El tipo de muestra

Para examinar las unidades de análisis, selecciono un subconjunto dentro del universo en el que se ubican dichas unidades. Ese subconjunto, reducido y elegido de forma intencional, se denomina *muestra intencional* (Mendizábal, 2006:87) porque está basado en determinados criterios desarrollados a partir del marco teórico.

En este caso en particular, trabajo con un grupo de producciones textuales realizadas por estudiantes de tercer año de Educación Media, en aulas de Idioma Español donde desempeñé el rol docente. Los grupos de estudiantes concurrían a dos instituciones liceales diferentes, ubicadas en la misma zona, en un período comprendido entre junio y noviembre de 2013. Dentro del universo de producciones textuales, tomo para el análisis las palabras, enunciados y fragmentos de enunciados que considero contribuyen más al tema de estudio, los más significativos por ser factibles de una descripción más rica del fenómeno.<sup>33</sup> Además, considero necesario tomar nota de las repeticiones observadas en las

---

<sup>32</sup> Como fue expuesto en el capítulo 3, se entiende al *evento de literacidad* como cualquier ocasión en la que un texto escrito está integrado a las interacciones de los sujetos que participan y sus procesos interpretativos, de acuerdo a lo expuesto por Heath (1982, apud Street, 2003: 78). En este sentido, las producciones textuales de los estudiantes, como respuesta a un enunciado previo e interpretación del mismo, además de estar subsumidos en las interacciones entre docente, estudiantes y otros eventuales participantes, toman parte del evento de literacidad en cuestión.

<sup>33</sup> El número total de producciones textuales que forman la muestra está compuesto por 144 enunciados repartidos en 4 series (ver Anexo 4) producidas en un período de tiempo acotado. Estas fueron tomadas del total de producciones realizadas por los estudiantes a lo largo del año.

conductas escriturales de los diferentes sujetos como una manera de dar cuenta de ciertos patrones recurrentes, que pueden ser una pista fundamental para la interpretación así como para acciones didácticas futuras.

#### **4.3.3. La accesibilidad al terreno y los problemas éticos**

Las posibilidades de acceso al campo en esta investigación se han visto beneficiadas por mi rol docente en ambas instituciones en las que se efectuó el trabajo de campo y que pueden ser descritas como una coincidencia cronotópica entre investigador e investigados en la instancia pedagógica. Kleiman (2007: 19) valora la observación de los alumnos por parte del docente, entre otras cosas, porque esta puede ayudar al docente a la hora de diagnosticar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Representa, además, una oportunidad de registrar la cultura diferente que el alumno trae, por lo cual la autora sugiere que este tipo de práctica sea integrada en la formación de los docentes:

Daí a pertinência da proposta de ensinar-se, no curso de formação inicial ou continuada, princípios e técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas, minimizando os filtros grafocêntricos que impomos nas nossas interpretações do mundo social. (Kleiman, op.cit.: 19)

Como docente de los grupos de estudiantes, mi situación en la investigación podría ser entendida grosso modo como la de una *observadora participante*. Este concepto característico de las investigaciones cualitativas es graduable, como sostienen Bogdan y Biklen (1991):

Num dos extremos situa-se o *observador completo*. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos. (Bogdan y Biklen, 1991: 125)

En consecuencia, puedo considerarme una *participante observadora* en este último sentido, en el entendido de que fui quien programó las secuencias didácticas, propuso las actividades de lectura y escritura, realizó las devoluciones a los estudiantes y estuvo atenta a sus preguntas, dudas y comentarios en el transcurso de las secuencias. También pudimos instrumentar cambios en las secuencias y actividades, en la medida de las circunstancias y de los intereses de los investigados, incorporando sus propias agendas en algunas ocasiones que serán descritas y analizadas oportunamente.

Tuve especial cuidado en establecer una relación de carácter ético con todos los participantes de la investigación, estudiantes, docentes y funcionarios no docentes de las instituciones. En este sentido, solicité las autorizaciones correspondientes a las direcciones de las instituciones, las cuales fueron otorgadas; asimismo, les expliqué a todos en qué consistía la investigación y les garanticé el debido cuidado del anonimato de los autores de las producciones textuales y de los entrevistados. Tanto los planteles docentes como las direcciones de las instituciones mostraron interés en la investigación, considerándola pertinente en lo relativo a la problemática de la educación en ese contexto. Incluso, algunos sugirieron que una vez concluida la investigación se pudiera realizar una presentación de los resultados a los docentes.

#### **4.3.4. Las técnicas para recabar datos**

Una de las técnicas que utilizo es la observación participante, aprovechando mi rol en las instituciones educativas. A esta debe agregarse la creación de secuencias didácticas que incorporan, en algún momento, prácticas de lectura y escritura por parte de los estudiantes. Estas secuencias siempre parten de la lectura situada de un enunciado perteneciente a un género discursivo en particular (bases para la participación en un concurso – ver Anexo 1 -, artículo periodístico, etc.). La secuencia siempre consta de una actividad posterior en la que se propone a los alumnos la escritura contextualmente situada de un enunciado relacionado con la

lectura previa (ver Anexo 2). Desde mi rol docente los tipos de planificaciones, consignas y actividades descritas pueden ser consideradas como los propios para el contexto en cuestión.

A lo anterior se agregan las entrevistas semiestructuradas y abiertas a los alumnos y a los docentes. Si bien partí de una batería de preguntas estable para los diferentes participantes pertenecientes al mismo grupo (estudiantes y docentes), las entrevistas podían variar de acuerdo al foco de interés y al entusiasmo percibido en el entrevistado; este hecho se observó sobre todo en los docentes, quienes se explayaron más en algunas respuestas, provocando la apertura a la realización de nuevas preguntas que no estaban en la serie original. Realicé un total de nueve entrevistas a docentes y siete a estudiantes. Utilicé un protocolo para la transcripción explicitado en el anexo correspondiente. Fueron eliminados los fragmentos que atentaban contra el anonimato de los entrevistados y los que no correspondían a la temática de esta tesis (en Anexo 3).

Luego está el cuestionario escrito entregado a los alumnos y respondido en la misma modalidad por 42 sujetos. El cuestionario consta de dos partes diferenciadas. En la primera de ellas se les solicita información concreta sobre su historial académico que, en caso de ser pertinente, traduzco a datos numéricos en una tabla.<sup>34</sup> La segunda parte del cuestionario está formado por cuatro preguntas de evaluación del curso y de autoevaluación de los estudiantes en lo referente al aprendizaje de la lectura y la escritura. Algunas de sus respuestas incluyen narrativas interesantes para el análisis. Del total de 42 narraciones obtenidas, selecciono 20 para el análisis (ver Anexo 4).

Finalmente, se agrega la recopilación de documentos que pueden aportar información significativa al tema, en especial los que aluden al contexto vital de los participantes (el barrio, la cultura, la institución educativa, etc.). Una vez obtenidos los productos recolectados a partir de estas técnicas, me dirijo hacia la descripción, análisis e interpretación de los mismos.

---

<sup>34</sup> En este sentido Cook y Reichardt (1986) sostienen que «el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso conjunto de cualquiera métodos, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método » (op.cit.: 47).

#### 4.3.5. El tipo de análisis

El análisis es de índole dialógico, desde varias perspectivas. En principio está la dialogía entre el enunciado ofrecido para la lectura y la producción escrita del estudiante. Estudio la presencia o ausencia del texto fuente en el texto producido, intentando dar una interpretación de esas variantes. Para ello me remito al análisis de determinados componentes discursivos como son los signos ideológicos. Dar cuenta exhaustiva de todos ellos es una tarea imposible, por lo cual hago una selección de algunos signos ideológicos que me proveen de los datos necesarios para tener una visión panorámica de los procesos dialógicos.

En este sentido, adquiere especial importancia el contexto de enunciación, los posibles destinatarios del enunciado, la intención del sujeto de la enunciación, el género discursivo al que pertenece el enunciado producido, entre otros parámetros. En consonancia con mi planteo, Bazerman (2004) sugiere a los investigadores el siguiente delineamiento metodológico para el análisis:

Examining the genre set allows you to see the range and variety of the writing work required within a role, and to identify the genre knowledge and writing skills needed by someone to accomplish that work. Examining the genre system allows you to understand the practical, functional, and sequential interaction of documents. Understanding these interactions also allows you to see how individuals writing is directed by genre expectations and supported by systemic resources. Finally, considering the activity system enables you to understand the total work accomplished by the system and how each piece of writing contributes to the total work. Analysis of genre and activity systems also allows you to evaluate the effectiveness of the total systems and the appropriateness of each of the genred documents in carrying forward that work. (op.cit.: 326).

La propuesta de Bazerman toma en consideración las relaciones dialógicas imperantes en cualquier tipo de texto, y especialmente, el aporte que los géneros discursivos les imprimen. El autor, como ya fue mencionado (cf. 2.4), basa su propuesta metodológica en el entendido de que la comunicación se produce a

partir de actos de habla. Tanto el emisor como el destinatario ven facilitada la intercomprensión a partir de su conocimiento de los géneros utilizados.

También analizo las formas como el texto fuente es absorbido por la realización escrita, reparando en las estrategias utilizadas por los estudiantes y observando si es posible captar el grado de comprensión del texto fuente en la producción. Además, trato de apoyar la interpretación con la información obtenida en las entrevistas efectuadas tanto a estudiantes como a docentes, así como de las respuestas al cuestionario y las narrativas, lo cual implica otro tipo de análisis dialógico complementario al anterior. Concomitantemente, considero la dialogía que presenta todo lo mencionado con el marco teórico que apoya la investigación.

Ahora bien, cuando se habla de análisis se está dando por sentado que hay un agente que lo lleva adelante: la investigadora. En este sentido, y como fuera expuesto antes, a través del análisis e interpretación, y la escritura de estos, los componentes de la investigación dialogan y los conceptos y unidades de análisis se refractan. Yo leo los textos, contextualizo, comparo, veo a la luz de la teoría, escucho a los entrevistados. Si los datos están guardados en el escritorio no dialogan, para que la dialogía se haga patente alguien tiene que rescatarlos y presentarlos a los lectores que, a su vez, harán un trabajo de comprensión y producirán un excedente de conocimiento.

#### **4.3.6. La ubicación de la investigadora en el proceso de investigación**

Mi perspectiva exotópica de investigadora me pone en un lugar privilegiado. A las miradas de los entrevistados se agrega mi propia mirada. Sin embargo, como fue adelantado, las experiencias del investigador cualitativo influyen en el producto final. Mendizábal propone que el investigador «explique su experiencia laboral y profesional y el tipo de vinculación con el lugar elegido para realizar el estudio» (2006:89) como una forma de dar transparencia a su investigación.

En este caso en particular, mi doble rol de investigadora y docente me sitúa en, por lo menos, dos cronotopos diferentes, puesto que como investigadora debo ver el material a investigar desde afuera y en un tiempo posterior al de la

investigación, y como docente soy miembro participante en la investigación, lo cual implica que debo también investigarme a mí misma. Este desdoblamiento, si bien problemático, tiene como contrapartida el hecho de poder reflexionar sobre mi propia práctica y obtener un excedente en la comprensión de mi accionar que puede transformarse en el futuro en un conocimiento invaluable.

#### **4.3.7. Las limitaciones del estudio**

El hecho de tener un doble rol en la investigación puede ser visto como una limitación desde ciertas perspectivas (Bogdan y Biklen, 1991), pero también puede ser muy enriquecedor, porque genera un plus de conocimiento y se gana en experiencia. Visto de otro lado, también puede ser una ventaja porque cuando los miembros de una institución conocen al investigador se sienten en confianza y se puede lograr un grado de apertura mucho mayor.

Otra de las limitaciones puede ser el haber trabajado solo con las producciones realizadas en la clase de Idioma Español. Un estudio interesante para continuar profundizando en la misma línea será el trabajar en forma integrada con docentes de otras asignaturas que suelen crear secuencias compuestas por prácticas de lectura y escritura concatenadas.

El carácter localizado del estudio, estando focalizado en un grupo de gente particular que estudia en dos instituciones específicas de una misma zona geográfica, tiene pocas posibilidades de generalización. Por otro lado, la investigación puede ser replicable en otros contextos y sería interesante poder dialogar con otras investigaciones similares.

## 5. Estudio de los datos

En este capítulo me propongo describir, analizar e interpretar los enunciados escritos de los estudiantes en un conjunto de eventos de literacidad ideológica (cf. 3.2.2.) llevados adelante en la clase de Idioma Español, con el objetivo de llegar a responder las interrogantes planteadas originalmente en esta tesis.

Para comenzar, focalizaré la atención en dos cronotopos (cf. 4.2.) que tienen su razón de ser para esta investigación. El cronotopo evidente es el propio del aula, el salón de clase en donde interactúan los alumnos con la docente de lengua (yo misma), y que denominaré *cronotopo áulico*. Este cronotopo, en realidad, integra un cronotopo más amplio, en el cual estarían presentes todas las circunstancias espaciales, temporales y culturales de los sujetos investigados: el *cronotopo de los estudiantes*. Hay un aspecto de este cronotopo que resulta ser fundamental para esta investigación, como se verá más adelante, que es el del lugar geográfico en el que habitan los sujetos investigados, es decir, el barrio. Y no es simplemente porque las instituciones educativas a las que concurren los sujetos investigados estén ubicadas en un determinado barrio, sino porque el barrio tiene un rol preponderante como tema en los enunciados de los estudiantes, a tal punto de ser uno de los signos ideológicos más importantes en sus producciones escritas.

Una vez situados los cronotopos, me detengo en la descripción de los enunciados (cf. 2.2.). Trabajo con una clasificación en cuatro series, cuyas características presento en detalle más adelante (cf. 5.1.3), que determino a partir de la relación dialógica que identifiqué entre ellas. Seleccione entre los enunciados de los estudiantes algunos de los signos ideológicos (cf. 2.3.) que considero más importantes, paso seguido, los analizo, a la vez que doy forma a mi interpretación de los mismos, para así llegar a cumplir con el segundo y tercer objetivos de esta investigación. Recordémoslos: observar cómo se evidencia la interrelación de las lecturas previas con las producciones escritas de los estudiantes, viendo si esta puede dar cuenta del grado de comprensión que los sujetos presentan respecto de

esas lecturas y comparar el comportamiento de los estudiantes de las dos instituciones educativas en referencia al objetivo anterior.

### **5.1. Los datos obtenidos**

Los datos surgen del corpus (ver Anexos). Este está compuesto por las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en dos liceos públicos de Montevideo, el programa de Idioma Español del CES para 3.<sup>er</sup> año del ciclo básico y la planificación docente, las producciones textuales de los estudiantes en los eventos de literacidad y el cuestionario aplicado a estos últimos al final del curso de Idioma Español. Las entrevistas a docentes y parte de la información vertida en el cuestionario me ayudan a describir los fragmentos del cronotopo de los estudiantes que coadyuvan a la investigación; las entrevistas realizadas a los estudiantes, el programa de Idioma Español, la planificación de los eventos de literacidad y los datos recogidos en el cuestionario forman el entramado del cronotopo aúlico; por otro lado, los enunciados producidos por los estudiantes serán la fuente que me proveerá de los signos ideológicos más destacables.<sup>35</sup>

Como he sostenido en el capítulo asignado a la metodología de la investigación, la diversidad de fuentes es una herramienta metodológica a los efectos de la triangulación de los datos que garantiza la calidad de estos últimos.

#### **5.1.1. El cronotopo de los estudiantes**

Hablar del *cronotopo de los estudiantes* parece ser lo suficientemente ambiguo como para centrar la lupa en muy distintas y diversas informaciones sobre la realidad vital de los sujetos implicados. Aquí me limitaré a aquellos aspectos del espacio-tiempo y de la cultura de los estudiantes en el afuera de la institución educativa a la que concurren que considero relevantes para los fines de mi investigación. Es importante aclarar que el *afuera* perteneciente a los estudiantes

---

<sup>35</sup> Los docentes entrevistados dictan diferentes materias en las instituciones educativas. Se trató de abarcar la variedad dentro de la amplia gama de asignatura que son dictadas en educación media.

(distinto del *afuera de* los estudiantes) se define y adquiere sus límites a partir de lo que entendamos por el *adentro*, en este caso el espacio aúlico en donde se lleva a cabo la investigación (al cual me remito expresamente en el apartado siguiente).

Los sujetos investigados son estudiantes de 3.<sup>er</sup> año de educación secundaria, repartidos entre dos instituciones educativas distintas del mismo barrio en la ciudad de Montevideo, a las que desde ahora denomino L1 (liceo 1) y L2 (liceo 2). En L1 trabajé con dos grupos: el grupo 1 del liceo 1 (G1L1) y el grupo 2 del liceo 1 (G2L1). En L2 trabajé con el grupo 1 del liceo 2 (G1L2).

En las entrevistas realizadas a los docentes les pregunté sobre sus apreciaciones en referencia al barrio. Todos ellos coinciden en que se trata de un contexto socioeconómico deprimido, limitado en cuanto al acceso cultural y a los servicios y, en gran medida, precario desde el punto de vista habitacional: «contexto crítico, carencias económicas, pero no solamente económicas, sino también [...] de valores» (ED4L1L2).<sup>36</sup> Uno de los docentes entrevistados (ED3L2) me contó que antiguamente el barrio era una zona de quintas que se fue fraccionando y poblando progresivamente. En las décadas del sesenta y setenta se comenzaron a construir complejos habitacionales, en su mayoría de muy baja calidad arquitectónica. Actualmente es una zona con muchos complejos habitacionales. Una docente que ha trabajado durante dos años en L1 decía: «mucho no lo conozco, pero por la recorrida que uno hace con el ómnibus ve que hay asentamientos [...] el punto de vista edilicio y económico es humilde» (ED1L1). Hablando con otra docente que nació y vive en la zona, hizo referencia al cambio vertiginoso que ha sufrido el barrio en los últimos años. En un principio se trataba de una zona del Montevideo rural, pero en los últimos quince años crecieron los grandes asentamientos, «muy caóticos a nivel espacial» (ED2L1L2). Conectando el barrio con los estudiantes, también señalaba: «son chicos, en realidad, que vienen de una situación socioeconómica muy muy deprimida, que en

---

<sup>36</sup> El protocolo que utilizaré de aquí en más para referirme a las entrevistas es el siguiente:

E – entrevista

ED – entrevista docente

EE – entrevista estudiante

EEX o EDX – en donde X alude al número de entrevista, según el registro (ver Anexo 3).

su mayoría, casi todos pertenecen a los asentamientos que están en la zona del liceo xx y también acá» (ED2L1L2), refiriéndose a L1 y L2, respectivamente. Esa misma docente agregaba que los asentamientos de los que provienen gran parte de los estudiantes de L1 no tienen más de diez años de existencia, con lo cual concluía: «el sentimiento de pertenencia que pueden tener los gurises en el liceo xx [L2] es mucho más elevado que el que tiene el xx [L1]» (ED2L1L2).

De las entrevistas realizadas a quienes han vivido en el barrio toda su vida o parte de ella y han experimentado sus cambios, se desprende que el factor tiempo ha dejado la marca en el territorio:

Una de las cosas que, si yo pudiera comparar, el barrio, más específicamente la zona donde yo viví, que era las viviendas, [...] había mucha gente de trabajo y con un nivel, más o menos, de una cultura un poco más media, vamos a decir, y lo que pienso que ha influido, que a medida que yo he visitado el barrio y he venido a visitar a otra gente que era de aquella época y pueden comparar porque ellos se quedaron viviendo, lo que me dicen es que [hay] muchos delincuentes, se ha transformado, se han apropiado del espacio porque muchas familias bien que estaban de emergencia se han ido. Entonces, ha proliferado lo otro, vamos a decir, gente que está conectada con la droga o [...] con otras características, ¿no? (ED4L1L2)

Podemos leer el paso del tiempo en el espacio, lo cual es coincidente con la concepción de cronotopo de Bajtín: la percepción del tiempo como la cuarta dimensión del espacio. Se trata de un barrio en continua mutación, dependiendo de las situaciones históricas del momento, ha sido barrio jardín de casas-quintas, han proliferado los complejos habitacionales en períodos diferentes (los primeros, de muy baja calidad, durante la dictadura militar, en la década de los setenta), se han establecido diversos asentamientos y están «las casas de gente trabajadora que se ha ido construyendo su casa de a poco» (ED3L2). Por otro lado, es un barrio, según el entrevistado, «que no había estado mirado en muchos planes sociales, sobre todo, y que ahora se le está dando un poco más de importancia, se está interviniendo un poco más en la zona» (ED3L2).

Si bien ambos liceos están ubicados en el mismo barrio (según aparece en los mapas oficiales de la ciudad de Montevideo), desde la perspectiva subjetiva de los sujetos investigados y de los vecinos en general, se considera que son barrios distintos. Se habla de que son «varios barrios en uno» (ED9L1). Estos datos se desprenden de las entrevistas realizadas, así como de una serie de conversaciones informales que mantuve tanto con los estudiantes como con sus familiares, vecinos, docentes y funcionarios de los liceos: «un barrio segmentado y con grandes diferencias inclusive entre las familias» (ED9L1). Una docente reflexionaba al respecto: «ahora estamos como geográficamente todos metidos ¿no? es una gran estructura donde todo es XX [da el nombre del barrio], cuando [...] en lo simbólico para la gente del barrio, esto era XX [da el nombre del barrio incluido en donde está ubicado L2], y lo sigue siendo porque la gente te lo repite como XX» (ED2L1L2). Luego agrega: «y había una subdivisión a la interna, ¿no?, que respondía también a perfiles de los espacios geográficos que hoy por hoy son muy diferentes» (ED2L1L2).

Una de las consecuencias más evidentes se percibe a la hora en que los estudiantes y sus familias optan por cuál de los dos liceos será en el que continúen sus estudios de educación media. En este sentido, nuevamente, el tiempo, como la cuarta dimensión del espacio en el cronotopo bajtiniano, también deja su huella. L1 empieza a funcionar seis años antes que L2 en una zona en donde había varias escuelas, pero ningún liceo. A este respecto, un docente que vive allí me informa: «hace cuatro o cinco años no había nada de enseñanza media en la zona de XX, y para este año hay cuatro proyectos en camino junto con el liceo» (ED3L2). Más adelante agrega que «la parte de enseñanza media se va cubriendo para una zona que tiene un alto índice de natalidad y hay muchas escuelas» (ED3L2). Cuando L2 comienza a construirse, la opinión de vecinos e incluso de profesores que dictaban clase en L1 era muy negativa respecto de L2, puesto que consideraban que el *barrio* en el que se estaba construyendo era *zona roja* y sería muy difícil que los vecinos quisieran enviar a sus hijos allí. Una de las docentes hacía referencia a comentarios de sus alumnos de L2: «con distintas problemáticas que han salido a la prensa relacionadas con este barrio, ellos me han hecho

comentarios tales como “profe, vio que somos el barrio más pobre del país”, o “vio que estamos en la zona roja”... y [...] está más relacionado con lo cultural que con lo económico» (ED6L2). En este sentido, otro de los docentes entrevistados me decía: «nos fijamos mucho en trabajar el tema de no estigmatizarse por la zona en que viven, etc. etc., por lo de zona roja, por lo que es complicada» (ED3L2).

La percepción subjetiva de los vecinos iba a incidir en lo acontecido luego, pues cuando el liceo finalmente abrió sus puertas, el grupo inicial de alumnos de 2.<sup>do</sup> y 3.<sup>er</sup> año que comenzó a concurrir se formó, principalmente, con adolescentes de la zona que anteriormente iban a otros liceos que estaban muy alejados del barrio, a instituciones privadas o aulas comunitarias cercanas (en la mayoría, el cambio se produjo por problemas de repetición o por haber sido expulsados de los colegios privados). Fueron contados los casos de estudiantes de L1, que aún viviendo en las cercanías de L2, decidieron cambiarse a este. La mayoría continuó concurriendo a L1, aún cuando les quedaba más lejos, porque tenían una idea muy negativa sobre L2 y el *barrio* en el que este se encontraba. En este sentido viene la interpretación de Bauman (2002):

[...] las fronteras no reconocen ni registran ninguna clase de enajenación, sino que generalmente se las traza antes de que aparezca un indicio siquiera de esa situación. Primero está el conflicto, el intento desesperado de dividir el «nosotros» del «ellos», luego los rasgos intensamente buscados en «ellos» empiezan a considerarse prueba y origen de una amenidad inconciliable. Como los seres humanos son criaturas multifacéticas, con muchos atributos, no es difícil encontrar esos rasgos una vez que la investigación se ha lanzado. (op.cit: 187-188)

El cuestionario aplicado a los estudiantes el 27 de noviembre del 2013 arroja datos que dan cuenta de esta realidad. La TABLA 1 está construida a partir de la información vertida por los estudiantes en el cuestionario. Como se observa, el conjunto de estudiantes de L2 en los que se aplicó el cuestionario provienen de otras instituciones distintas de L1. Hay que aclarar que por *barrio* en la tabla entiendo a la zona geográfica que incluye a los diferentes *barrios* que lo

componen (estos últimos según lo consideran los estudiantes y los vecinos de la zona en general).

Grupo	Alumnos que realizaron el cuestionario	Alumnos que repiten el curso dentro de los encuestados	Alumnos que provienen de otros barrios dentro de los encuestados	Alumnos que concurren a escuela privada dentro de los encuestados	Alumnos que concurren previamente a otra/s instituciones de ed. sec. pública o privada
L1G1	16	2	0	2	2 (liceo público y aula comunitaria)
L1G2	10	7	1	0	4 (liceos públicos y aulas comunitarias)
L2G1	7	5	0	1 (colegio católico de la zona)	7 (ningún alumno proviene de L1)

TABLA 1

Al ser interrogados sobre la importancia del contexto social en el desempeño de los estudiantes, varios de los docentes entrevistados priorizaron la carencia de contención familiar y su falta de interés en que los adolescentes continúen sus estudios de educación media: «no tienen respaldo familiar» (ED8L1), «en el contexto en el que estamos la mayoría de las familias tiene muy desvalorizada lo que es la enseñanza» (ED3L2); «a los chiquilines que les va mejor en el liceo, son los que tienen el apoyo desde la familia» (ED3L2).

Buscando explicaciones de estos faltantes, uno de los docentes entrevistados lo relaciona con la percepción de que la educación no garantiza una solución a las carencias económicas:

[...] yo considero que siempre hubo gente con pocos recursos, pero que le daba un valor a la educación, por lo tanto, los hijos venían con esa idea de que la educación tenía un valor [...] Actualmente, lo que yo veo es que la educación cada vez tiene menos valor, tanto para los

padres, por supuesto, para los hijos. Al los padres no darle valor porque... no le ven rédito económico. Creo que esto viene de aquella época que se hablaba que bueno [...] se mencionaba que había arquitectos que eran taxistas o ingenieros que viajaban en ómnibus, todo eso ayudó a que [...] “la educación no sirve”, “la educación no te va a dar un futuro ni nada por el estilo”. Esa generación, que viene a ser los padres de hoy en día, no consideran la educación como un camino viable [...], por lo tanto, los hijos tampoco, porque no se los apoya, no se les exige que tengan buen rendimiento. El hijo que tiene un buen rendimiento, son un poco los padres que están detrás de ellos. (ED5L1)

Algunos atribuyen estas privaciones a que los propios padres no superaron el nivel de educación primaria: «la mayoría de ellos [...] no ha culminado o culminó solo el primer ciclo de enseñanza primaria y no ha continuado» (ED3L2), «dicen que los hijos son los primeros, que ellos nunca fueron al liceo, no saben cómo funciona un liceo» (ED8L1), «no saben... vos les decís, “pero bueno, ponete a estudiar con tu hijo”, “no, no sé”; no saben...» (ED7L1L2), «lamentablemente son familias que... están lejos de la cultura del liceo» (ED9L1). Pero también se considera que desde el propio sistema educativo no se contempla la situación de vulnerabilidad extrema que presentan muchos de los estudiantes: «no es inclusivo, o sea, tiende a expulsar chiquilines en masa. No puede ser así. Considero que no es una oferta atractiva para los jóvenes» (ED3L2). Para otros se trata de un problema cultural: «creo que es un barrio de mucha pobreza cultural. Creo que los alumnos acceden... a las cosas materiales con mucha facilidad, pero culturalmente están muy rezagados» (ED6L2). Otra opinión coincidente:

[...] están inmersos en la cultura, en la cultura que rige, que predomina, que es esa, hasta en los estilos de música, de temas de interés, [...] que son muy, muy, muy acotados, muy circunscritos a la realidad, por lo tanto, muy pobres, ¿no? No están expuestos a una variedad donde puedan elegir. Por lo tanto, siempre eligen de lo mismo, porque es lo único. Se vuelve todo muy monotemático, ¿no? De una pobreza bien cultural que influye, también, en los aprendizajes. (ED4L1L2)

Finalmente, una docente lo relaciona directamente con el territorio: «yo creo que influye mucho el lugar en la educación que ellos reciben, sobre todo porque ellos tienen una identidad muy fuerte [...] como barrio, y contra esa identidad que ellos tienen es muy difícil competir muchas veces con el discurso docente» (ED6L2).

Con respecto a la relación que los liceos entablan con la comunidad, un docente de L2 (ED3L2) considera que el trabajo para generar vínculos ha quedado en el debe, básicamente porque al ser el primer año que funcionaba la institución, no se pudo abarcar todos los proyectos que se pretendía llevar adelante. Por ende, tuvo que ser postergado. No obstante, señala que de parte de los vecinos se ha mostrado interés en el liceo y su entorno: «[...] se acercan, nos han ayudado muchísimo [...] colaboran mucho con el cuidado del entorno del liceo [...]» (ED3L2). También destaca la importancia que ha tenido la participación de algunos de los padres en las Mesas de convivencia, lo cual ha contribuido a solucionar algunos problemas (como la inseguridad) en los que el liceo también ha estado involucrado como parte integrante de la comunidad barrial.

Para concluir me gustaría citar las palabras de uno de los docentes entrevistados que hace una apuesta al futuro de los estudiantes en relación a su contexto vital:

Es una zona muy estigmatizada desde el afuera, y lo que tratamos de lograr es que no incorporen esa estigmatización como natural y que sepan que de acá se puede, se puede salir y se puede quedar, o sea, uno puede continuar con sus estudios, su trabajo, su carrera y todo lo demás y continuar viviendo en la zona, porque yo vivo en la zona. (ED3L2)

### **5.1.2. El cronotopo áulico: una apuesta a la *literacidad ideológica***

Con la expresión *cronotopo áulico* denomino a la evolución del contexto del aula a lo largo del proceso que estoy investigando. Como son tres las aulas en cuestión, comenzaré delimitando los espacios y agrupando a los sujetos investigados en cada uno de ellos. Como se observa en la TABLA 2, el número de

alumnos que integra cada uno de los grupos de L1 es levemente superior al número de alumnos que integra el grupo de L2. En total, la investigación fue realizada con 69 sujetos, todos estudiantes de 3.<sup>er</sup> año de ciclo básico, en un período de tiempo que va desde junio a octubre del 2013. En ese intervalo se planificó una secuencia didáctica de la que se desprenden las producciones textuales que analizaré.

Grupo	N° de alumnos
G1L1	24
G2L1	24
G1L2	21
Total	69

TABLA 2

Al observar los lugares, constato algunos de los datos encontrados en las entrevistas: las aulas de L1 son compartidas con alumnos de educación primaria, pues el horario del liceo es el vespertino, funcionando en el turno matutino un colegio privado. La construcción es vieja, las paredes están despintadas, los pizarrones son improvisados (una parte de la pared pintada de negro) y las carteleras están llenas de trabajos realizados por los alumnos de primaria. Los alumnos son conscientes de estar en una institución *prestada*:

Entrevistadora: Contame sobre el liceo, los profesores y las materias.

Entrevistada: Es un liceo prestado, porque es colegio pero lo prestaron para hacerse liceo para que hubiese más liceos en el barrio. Eh... las materias, algunas son aburridas; según, si no te gusta, obvio te van a parecer aburridas, te las vas a llevar a examen con el tiempo, pero si les prestás atención y trabajás y todo, ta, se te hace más fácil. Los profesores son buenos; algunos medio rezongones y... yo qué sé...pero ta, dentro de todo está todo bien. (EE7L1)

A pesar de las carencias, hay alumnos que tienen una visión positiva acerca de la institución: «los tres años que estuve estuvo bastante bueno» (EE3L1), «yo qué sé, el liceo es chico, como quien dice. Los profes todos se conocen y está bueno porque si precisamos algo podemos contar con ellos» (EE4L1).

Entrevistadora: ¿Cómo ves al liceo, a los profes y a las materias?

Entrevistada: El liceo es chico, no tiene tanta comodidad, pero ta, a pesar de todo nos llevamos bien y los profesores... son exigentes, pero son buenos, y se aprende en el liceo; si venís a estudiar, se aprende. (EE6L1)

La infraestructura del aula de G1L2 es completamente diferente: paredes pintadas, mobiliario nuevo, pizarra blanca, mucho espacio para ubicar carteleras. Una estudiante de G1L2 comenta: «el liceo [...] al ser nuevo está bueno. El tema es que ya está un poco descuidado [...] Este liceo está mucho mejor que el que yo iba» (EE1L2).

En esos espacios áulicos me situó en mi rol como docente de lengua materna en el período considerado, interactuando con los sujetos investigados en diversos eventos de literacidad a los que me remitiré más adelante.

#### **5.1.2.1. Sobre el programa y la planificación**

A los efectos de completar la definición del cronotopo áulico, es relevante considerar también los aspectos culturales, entre los que se pueden ubicar el programa de la asignatura para el nivel correspondiente y la planificación docente. El programa de Idioma Español para 3.<sup>er</sup> año de ciclo básico, en su reformulación 2006, plantea como sus objetivos:

“1 Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.

2 Lograr que desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.

3 Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de su lengua materna”. (CES, 2006a: 3)<sup>37</sup>

A continuación recojo aquellos aspectos del programa que se relacionan específicamente con la secuencia didáctica en cuestión. En ese sentido, el programa adjudica a la oralidad y a la escritura la virtud de ser las formas básicas de la interacción social. Si bien implican formas de proceder socialmente y niveles de organización socio-cognitivos diferentes, también son complementarias. La comprensión y la producción de textos, tanto escritos como orales, son considerados aspectos centrales en la enseñanza de la lengua materna (CES, 2006a: 2).

Según el programa, dentro de las responsabilidades del docente está el «integrar diversos tipos de texto a su plan anual, de modo que el estudiante llegue a ser un lector atento» (op.cit.:4). Se recomienda la lectura explicada, aunque no se descarta la lectura en voz alta, la lectura expresiva y hasta la memorización (op.cit.: 5). Se pone especial énfasis en generar en el estudiante la consciencia sobre la finalidad del acto de leer para poder utilizar las estrategias pertinentes (op.cit.: 5).

En cuanto a la escritura, el objetivo específico consiste en que el estudiante logre escribir con autonomía, dominando estructuras complejas. Se solicita que los trabajos escritos realizados en clase cumplan un proceso en dos etapas, a saber: 1) una planificación que incluya una preparación previa, aclaración a los estudiantes sobre los objetivos de su realización y las características de su evaluación; 2) una devolución que incluya un comentario general y una orientación sobre lo realizado, así como la explicación sobre la calificación numérica (op.cit.: 7). El programa recomienda el tipo de evaluación formativa, con instancias de autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes (op.cit.: 6-7).

---

<sup>37</sup> La reformulación 2006 del programa de Idioma Español para 3.º año del ciclo básico puede ser descargada en:  
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/idespprog1cb.pdf>.

En lo referente a la coordinación con otros docentes se sugiere trabajar disciplinar e interdisciplinariamente mediante la modalidad colaborativa; de esta forma se propende a fortalecer la integración del conocimiento (op.cit.: 6).

Hasta aquí va mi síntesis de los elementos del programa que considero previos a la elaboración de mi planificación para el curso, en la cual planteo los siguientes objetivos generales:

- Posibilitar el desenvolvimiento de la reflexión, evaluación y crítica de los diversos aspectos que hacen a la lengua y su relación con las experiencias vitales.
- Potenciar el desarrollo de las operaciones cognitivas y las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Ejercitar sus actuaciones comunicativas, poniendo énfasis en el respeto por el otro y sus derechos a también ser escuchado.
- Familiarizarse con la utilización de plataformas virtuales.

En lo relativo a los objetivos específicos:

- Profundizar los conocimientos lingüísticos adquiridos en cursos de lengua previos y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos.
- Generar consciencia acerca de las diversas funciones que cumple el lenguaje.
- Promover la lectura y producción de textos pertenecientes a géneros discursivos diversos, prestando especial atención a la contextualización.
- Enseñar estrategias para la elaboración de resúmenes.
- Desarrollar la comprensión y discusión crítica de artículos periodísticos (la temática de los mismos se irá calibrando de acuerdo a los intereses de los alumnos y al contexto sociohistórico de los mismos).

Me propongo trabajar a partir de secuencias didácticas, organizando cada secuencia en torno a eventos de literacidad ideológica, compuestos de prácticas de lectura y escritura de enunciados (en relación dialógica) pertenecientes a géneros discursivos específicos.<sup>38</sup> Considero las evidencias de lecturas previas en las

---

<sup>38</sup> Entiendo a la literacidad ideológica de acuerdo a lo planteado en el capítulo referido a los aspectos teóricos de la lectura y la escritura, en especial lo planteado por Street (2003: 77-78). Parto del concepto de géneros discursivos de Bajtín como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 2002: 248).

producciones textuales de los estudiantes (en sus relaciones dialógicas) datos fundamentales para evaluar la comprensión.

Planifico secuencias para el aprendizaje de los géneros discursivos, en base a la descripción de las características más relevantes del género en cuestión, disponiéndolas para su enseñanza. Organizo cada secuencia en una serie de clases destinadas a los problemas técnicos de dicho género, pero conservando la flexibilidad necesaria para dar cabida a las dificultades que se evidencien a lo largo de la misma y a otros imponderables. Por ejemplo, a partir de una introducción general del género los alumnos producen un primer borrador que será tomado como punto de partida para la introducción de otros aspectos relacionados con el género en cuestión. Son esos primeros borradores los que componen el corpus de producciones textuales a analizar en esta investigación.

Poco antes de finalizar el curso apliqué un cuestionario a los estudiantes en el que solicitaba información personal y les formulaba cuatro preguntas, a saber:

- 1) ¿Qué aprendiste en Idioma Español?
- 2) ¿Qué estuvo bueno en este curso?
- 3) ¿Qué cosas habría que mejorar?
- 4) Cuenta de qué manera pudiste desarrollar tu forma de leer y escribir a lo largo del año.<sup>39</sup>

Las respuestas más frecuentes a la primera de las preguntas están asociadas a los contenidos gramaticales del curso: «aprendí a encontrar verbos conjugados y no conjugados, a reconocer un G.S.N. y encontrar el adverbio y sustantivo [...]» (C2L1G2), «aprendí a analizar oraciones» (C3L2G1).<sup>40</sup> Muchos hacen mención al aprendizaje de recursos para la elaboración de resúmenes: «lo que pude aprender mejor fue a resumir información, cosa que antes no lo hacía» (C1L1G1), «mi manera de escribir la mejoré resumiendo, sacando palabras que me sirvan,

---

<sup>39</sup> La muestra del cuestionario está conformada por las respuestas de 10 estudiantes de L1G1, 16 de L1G2 y 7 de L2G1.

<sup>40</sup> Según el código utilizado, C refiere a cuestionario y en CX, X refiere al número que identifica la respuesta de un determinado sujeto de acuerdo al criterio utilizado en el Anexo 4.

revisando palabras importantes» (C5L1G2). Alguno trae a colación los aspectos más comunicacionales: «en el curso de Idioma Español he aprendido de una manera u otra a expresarme mejor... y a escuchar al otro» (C5L1G1).

La mayoría de los estudiantes valoran las prácticas de lectura y escritura realizadas en clase, aunque hay quienes consideran que estas no han afectado sus prácticas personales de literacidad: «no cambió en lo absoluto» (C3L2G1), «a lo largo del año, mi forma de leer no cambió mucho; solamente que al leer un texto comprendo mejor lo que quiere expresar el emisor» (C4L2G1). Algunos enfatizan en la lectura comprensiva: «practicando, leyendo despacio para poder entender lo que decía en un texto o lo que estuviste leyendo» (C2L1G1), «de la forma que logré desarrollar mi forma de leer, escribir... fue en primer lugar entendiendo lo que se lee y si no se entiende leerlo nuevamente hasta entenderlo, como dice el docente» (C5L1G1). Otros hablan de la lectura en voz alta, destacando el hecho de si a lo largo del año pudieron vencer la timidez y animarse a leer en frente a los compañeros: «yo me pude desarrollar frente a mis compañeros cuando leíamos todos juntos y sin vergüenza» (C1L2G1). También en las entrevistas hechas a los estudiantes aparece esta concepción de la lectura reducida a su aspecto fónico o como uno de los aspectos más relevantes:<sup>41</sup>

Entrevistadora: Bien. ¿Qué es leer bien para vos?

Entrevistada: Leer sin vergüenza, de equivocarte en algo, de que otros se rían, leer... yo qué sé... Si te equivocás en algo, ta, eso suele pasar siempre, te ponés nerviosos y todo, pero... que la otra persona entienda lo que vos estás queriendo decir, [...] lo que estás leyendo; entender vos también lo que estás leyendo y... escribir, poder expresarse, porque algunos se expresan escribiendo, porque le dan una carta o algo, están a la distancia y no se pueden expresar, así, hablando en persona y se escriben, y la otra persona tiene que entender lo que vos le estás queriendo decir por la carta. (EE7L1)<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Tal como se señaló anteriormente (cf.4.3.4.) se realizaron 7 entrevistas a estudiantes.

<sup>42</sup> Las expresiones “leer bien” y “leer mal” fueron tomadas de los propios discursos de los docentes y utilizadas por la entrevistadora intencionalmente como una forma de profundizar en la interpretación.

La identificación de la lectura con la lectura en voz alta surge desde los docentes, como se desprende de las entrevistas:<sup>43</sup>

Entrevistadora: ¿Qué es para vos leer mal?

Entrevistado: Leer mal, que no... no puedan leer. Leer mal es que no te puedan leer una oración completa de forma fluida. (ED7L1L2)

Creo que ahora no se trabaja mucho la lectura en voz alta. Yo me acuerdo que antes, cuando estaba en quinto y en sexto era todos los días, bueno, levantarse y leer; (...) tenías que leer. Salías leyendo bien. (...) Siempre te encontrás con alumnos que me dicen que para ellos mismos, ellos leen bien, pero si tienen que leer en voz alta, se truncan, no leen bien (ED5L1).

Leer “mal” es leer “mal” en voz alta; por tanto, leer es leer en voz alta. He aquí una valoración positiva en referencia a la lectura en voz alta:

(...) una de las cosas que a ellos les fascina es el relato, pero contado. Es lo que pude ver, porque quedan como en misa, quedan con un silencio (...) Tal vez, pienso, que a través de eso, educarlos a ellos para que hagan lo mismo, que lean y seducirlos a que puedan contar (ED4L1L2).

El docente en cuestión describió cómo en varias oportunidades él les solía leer o contar oralmente relatos a los estudiantes, actividad que desarrollaba por fuera de los contenidos curriculares de la materia.

Por otro lado, específicamente en la clase de Idioma Español, esa concepción es considerada e integrada a una concepción más amplia sobre la lectura, en la que esta práctica representa un eslabón en la compleja práctica que significa leer, como fue expuesto para la planificación anual. En el aula la lectura en voz alta fue practicada a lo largo del año de forma voluntaria por los alumnos, considerándola una forma de aporte al grupo que fue valorado y sujeto a una evaluación siempre positiva. Traté de transmitir siempre estas valoraciones; y para muchos de los estudiantes tímidos representó un desafío. En este sentido, quienes se ofrecían

---

<sup>43</sup> Se trata de docentes que dictan distintas asignaturas.

para la lectura no siempre eran los que mejor lo hacían, pero muchas veces este hecho, reconocido por sus compañeros, fue valorado con el aplauso generalizado del grupo.

Encuentro en las entrevistas otros docentes que plantean formulaciones más elaboradas respecto de las prácticas de lectura y escritura, sobre todo en el caso de aquellos cuyas asignaturas están relacionadas con el estudio de la lengua (idiomas, literatura, etc.), más allá de visiones sobre esas prácticas que no necesariamente coinciden con los conceptos sobre la temática defendidos en esta tesis. Por ejemplo:

(...) después ellos se van dando cuenta de que leen por la comprensión lectora, no el modo lector (...) la comprensión lectora, bueno, de ir hilvanando ideas, asociando de qué se trata el tema... Cómo leer, no sé, no te sabría decir la cuestión de cómo leen, en el modo lector, pero sí tenés que trabajar comprensión lectora. (ED4L1L2)

Ellos no son autónomos como estudiantes. No tienen la iniciativa de leer por sí solos un texto, por ejemplo. Y si lo leen, de pronto (...) no llegan a descubrir el significado profundo del texto, ¿no? Quedan siempre en una lectura literal, en una lectura que es más bien de comprensión lectora. (ED6L2)

Varios estudiantes asocian el desenvolvimiento de sus prácticas de escritura con el aprendizaje de las reglas ortográficas y de la puntuación: «aparte de la ortografía, que estaba mal, que podía dar a entender una palabra con otra» (C6L1G1), «hasta ahora logré mejorar cómo expresarme en un texto, colocar más comas, puntos, que eso yo no lo hacía» (C6L1G1). Para otros, lo esencial está en poder expresar la identidad: «y el escribir de la manera que pude mejorar es de una manera u otra usar mis palabras» (C5L1G1). El componente normativo de la escritura estuvo presente en el aula de Idioma Español, especialmente a la hora de evaluar los borradores. En las actividades de reescritura se propendía a que los estudiantes corrigieran ortografía, puntuación y sintaxis, entre otras cosas. En este sentido, se trató de integrar los componentes normativo y sintáctico al evento de literacidad.

De las respuestas de los estudiantes en los comentarios se desprende que la mayoría valoró positivamente la instancia del proyecto: «la parte que más me gustó fue la parte que hicimos con el proyecto *Mové tu barrio*, cuando fuimos a la plaza a trabajar todos y la cooperación de los vecinos también fue muy buena» (C4L1G1), «lo que más me gustó del curso fue cuando la profe nos propuso hacer un proyecto llamado *Mové tu barrio*» (C10L1G2). Varios consideraron los eventos de literacidad suscitados en torno al proyecto, oportunidades para el desenvolvimiento de sus prácticas de lectura y escritura, así como de la práctica de escuchar al otro: «pude desarrollar mejor dando orales para la clase de diversos temas, cuando la profe nos ponía en grupo y una del grupo escribía las cosas que tenían que hacer y explicarlas» (C1L1G2), «del curso lo que estuvo bueno fue el proyecto que logramos llevarlo a cabo, en el cual a lo que todos pensamos diferente, logramos escucharnos» (C5L1G1). En este sentido, también en las entrevistas los alumnos expresan la importancia que tuvo para ellos el proyecto como una forma de profundizar la competencia lectora:

Entrevistadora: ¿Qué actividades se desarrollaron este año en las distintas materias para mejorar la forma de leer?

Entrevistada: Eh... cuando participamos en el proyecto *Mové tu barrio* del Municipio xx y ta, cuando leemos acá en la clase, profe, en la clase de Idioma Español. (EE2L2)

Por otro lado, varios mencionan el espíritu colaborativo que acompañó en las actividades asociadas al proyecto: «[aprendimos] a ser más solidarios, en fin, no solo se aprende sobre los verbos conjugados, etc., se aprende a estar bien con los otros y muchas cosas más que nos sirven para otros cursos» (C5L1G1), «este año en Idioma Español aprendí a compartir y convivir con los compañeros a pesar de tener diferencias, a trabajar en equipo y poder hacer un buen trabajo» (C2L2G1).

La concepción de que la lectura y la escritura se hace en interacción con otros sujetos aparece también en las entrevistas realizadas a los alumnos: «saber escribir es saber lo que vos estás escribiendo, que la otra persona te entienda» (EE2L2), «si estás trabajando en equipo lo tenés que leer y saber lo que estás leyendo, ¿no?, para que te puedan entender» (EE3L1). La presencia del otro también se evidencia

con interlocutores a quienes el emisor está unido por una relación epistémica, como puede ser el acto de explicar al destinatario lo que se ha leído:<sup>44</sup>

Entrevistadora: ¿Qué es leer bien para vos?

Entrevistada: Entender, tratar de primero uno entender para tratar de explicárselo a otro.

Entrevistadora: Bien, ¿y escribir bien qué es? Para vos, ¿no?

Entrevistada: Aprender como una persona te lo enseñó... entender lo que te explica el profesor o el maestro. Ya sea en el instituto que estés, ¿no?, o en la materia que estés.

Entrevistadora: ¿Y qué te explicaron o te dijeron este año para que vos mejoraras tu forma de escribir?

Entrevistada: Responsabilidad y... responsabilidad.

Entrevistadora: ¿En qué relacionás la responsabilidad con la forma de escribir?

Entrevistada: En que si no le ponés empeño, no vas a poder hacer nada. (EE1L2)

Entrevistadora: ¿Crees que es importante leer y escribir bien?

Entrevistada: Sí...

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque nos entienden más, podemos... nos pueden entender a lo que queremos llegar, también. (EE3L1)

Finalmente, también he hallado la reflexión metacognitiva, la del individuo frente a sí mismo, meditando sobre la situación de aprendizaje de la lectura y la escritura:

Entrevistadora: ¿En qué se relacionan esas dos actividades?

Entrevistada: Que tienen letras las dos y [...] por ejemplo, si vos escribís vos mismo, tratar de comprenderte después leyendo lo que vos escribiste.

Entrevistadora: Bien, muy bien. ¿Qué es para vos leer bien?

---

<sup>44</sup> Scardamalia y Bereiter (1992), al diferenciar los dos modelos de «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento», para escritores inmaduros y maduros respectivamente, señalan que la diferencia sustancial de los segundos respecto de los primeros consiste en la incidencia que tienen los aspectos retóricos a la hora de escribir. Estos, a su vez, están en relación a la conciencia que se tiene del hecho de estar escribiendo para otros y no para uno mismo. En este sentido, Carlino (2004: 323) señala que «los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida».

Entrevistada: ¿Leer bien? Y... que no quedes pegada así delante de otros cuando estás leyendo, en un discurso, por ejemplo, y... entender lo que dice, comprender. (EE6L1)

Por otro lado, vemos al mismo sujeto en una posición ambivalente, pues paso seguido, su discurso da un giro y quedan en evidencia aspectos emocionales, como ser la inseguridad que provoca la interacción con otros individuos. Aparece nuevamente la concepción de la lectura reducida a su aspecto fónico, pero paso seguido la estudiante lo considera y la extiende incorporando la lectura comprensiva.

En lo precedente he tratado de delinear parte del cronotopo áulico. En el apartado siguiente intentaré dar cuenta de otros elementos conexos, como ser, mi propio relato de lo acontecido en el aula, en el período considerado e incorporando la descripción de los aspectos más específicamente dialógicos presentes en las producciones textuales de los estudiantes.

### **5.1.3. El dialogismo observado en los enunciados de los estudiantes**

Comencemos por el relato del suceso pedagógico integral, contexto en el cual se ubica la secuencia didáctica que da origen a los enunciados, base de datos de esta investigación. Es este un relato de la vivencia experimentada por esta investigadora en su rol docente y sus estudiantes, pero que trasciende el cronotopo áulico, como se verá a continuación.

A mediados del año 2013 el municipio de la zona en la que están los dos liceos (L1 y L2) realiza una convocatoria a participar del programa *Mové tu barrio* (en el Anexo 1 puede leerse el texto de la convocatoria completa). A instancias de la sugerencia de otra docente de lengua, compañera de trabajo de quien escribe en uno de los liceos (L1), pensamos proponerles a los estudiantes su participación en la misma. Decido extender la invitación al grupo del mismo nivel del cual soy profesora de lengua en el otro liceo (L2); allí se incorpora desde el principio la docente de Educación Social y Cívica del grupo (G1L2) y se invita al

otro grupo del mismo nivel del liceo (del cual yo no soy docente, aunque ella sí lo es) a integrarse.

Los alumnos, en general, se entusiasman con el programa y comenzamos a pensar en proyectos y propuestas para presentar. En un período que va de junio a setiembre del 2013 las ideas van surgiendo y madurando hasta llegar a la primera instancia de escritura, a cuyo conjunto denominaré SERIE 1. Posteriormente, se genera en el aula de cada grupo una instancia en la cual los estudiantes argumentan y votan por uno de los proto-proyectos para representarlos en el programa. Los proyectos más votados fueron el arreglo de una plaza de la zona (G1L1), la realización de un simulacro de accidente de tránsito como mecanismo de propiciar la educación vial (G2L1) y la planificación de un centro de rehabilitación juvenil (G1L2).

Hay también, en ese período, dos reuniones (pre-Cabildos) entre los delegados de cada grupo y los miembros organizadores para preparar el evento final del Primer Cabildo Joven, en donde se iba a realizar la presentación de los proyectos a los grupos participantes de otras instituciones, la votación de los proyectos ganadores (a cargo de los propios adolescentes) y la entrega de premios: un diploma y tres días de campamento en la Estancia Anchorena. Ese encuentro final se lleva a cabo el 19 de octubre.

En los días sucesivos al encuentro se producen varios hechos significativos: los alumnos de G1L1 y G2L1 plantean en clase su disconformidad con algunos de los sucesos acaecidos durante la instancia del Cabildo joven final, mientras que los de G1L2 (uno de los 5 grupos ganadores de instituciones diferentes) se enteran de que no todo el grupo podrá participar en el campamento, pues este tiene un cupo limitado. Tales sucesos son los desencadenantes de las producciones agrupadas como SERIE 2 y SERIE 3 respectivamente. El último evento de literacidad relacionado con los anteriores se produce el 20 de noviembre, fecha para la cual estaba fijada la evaluación escrita correspondiente a dicho mes, en todos los grupos. La misma consistió en la producción individual de un resumen escrito a partir de un texto fuente, conjunto al que aquí llamo SERIE 4. Se trataba de un artículo tomado de la página web del municipio con fecha 30 de octubre, en

el que se relataban los momentos más relevantes del programa *Mové tu barrio* (en Anexo 2).

El corpus de producciones textuales realizadas en el contexto del aula por los alumnos está formado por un total de 144 enunciados que se dividen en las cuatro series pertenecientes a géneros discursivos diversos. El punto de partida para la caracterización del género discursivo está en el desarrollo del marco teórico (cf. 2.2.4), de acuerdo a lo expresado por Bajtín: «cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*» (Bajtín, 2002c: 248).<sup>45</sup> Es desde esta perspectiva que establezco las cuatro series, a saber:

- 1) serie 1 (S1): proto-proyectos y propuestas de los estudiantes para participar en el programa *Mové tu barrio* del Municipio de la zona en la que están instaladas las dos instituciones educativas.
- 2) serie 2 (S2): textos pertenecientes al género epistolar escritos por los participantes, dirigidos a los organizadores del programa *Mové tu barrio* con el objetivo de plantear sus puntos de vista, críticas e inquietudes acerca del desarrollo del mismo, una vez que este hubo finalizado.
- 3) serie 3 (S3): textos argumentativos escritos con el propósito de debatir sobre la cantidad de alumnos que deberían participar de un campamento en la Estancia

---

<sup>45</sup> El concepto de género discursivo es enriquecido con las contribuciones de Gee (2000) y Bazerman (2004):

The names of genres [...] have a spurious generality. [...] The “real” genres we work with exist between overly general labels like *article* or *essay* and specific concrete instantiations of writing. Furthermore, genres, as situated meanings, must be flexible fit to and transformed by the actual contexts in which they are used [...]. (Gee, 2000: 199)

[...] the view of genre that simply makes it a collection of features obscures how these features are flexible in any instance or even how the general understanding of the genre can change over time, as people orient to evolving patterns. Students writing papers for courses have a wide variety of ways of fulfilling the assignment, and may even bend the assignment as long as they can get their professor or grader to go along with the change. (Bazerman, 2004: 323-324).

Anchorena (premio que se otorgó a los grupos ganadores del certamen incluido en el programa *Mové tu barrio*).

- 4) serie 4 (S4): resúmenes realizados por los estudiantes a partir de un artículo periodístico que relataba las instancias más relevantes llevadas adelante en el programa *Mové tu barrio*.<sup>46</sup>

En la TABLA 3 aporto la información correspondiente al número de enunciados por serie y por grupo.

Serie	G1L1	G2L1	G1L2	Totales parciales
S1	18	22	20	60
S2	10	11	-	21
S3	-	-	11	11
S4	19	23	10	52
Totales parciales	47	56	41	Total: 144

TABLA 3

Como se observa, todos los grupos participaron en los eventos correspondientes a S1 y S4. En lo que respecta a S2 y S3, solo uno o dos de los grupos tomaron parte del mismo (G1L1 y G2L1 en el caso de S2 y G1L2 en el caso de S3). Esto se debe a que, como parte de lo que conceptualmente suponen las instancias de literacidad ideológica, se procedió a tomar en consideración las agendas de los propios participantes cuando fuera pedagógicamente posible: un enunciado planteando críticas al número máximo de estudiantes que podrían participar del campamento no hubiera tenido sentido para aquellos que no fueron galardonados; del mismo modo, G1L1 y G2L1 experimentaron la necesidad de expresar sus objeciones en referencia a la gestión y desarrollo del programa *Mové*

<sup>46</sup> Las versiones completas de los enunciados pueden ser leídas en Anexo 2. Solamente se introdujeron los cambios necesarios para preservar el anonimato de los investigados, entre los que se encuentra la utilización de nombres ficticios para los estudiantes.

*tu barrio*. También podemos ver que no todos los estudiantes de los grupos de L1 participaron de S2, ni todos los de G1L2 de S3 (en este último caso se debió, principalmente, a la ausencia de varios estudiantes el día en que se llevó a cabo el evento de escritura). Esta circunstancia fue motivada por el hecho de que no se trataba de actividades obligatorias para los grupos y que, además, estuvieron exentas de evaluación numérica por parte de la docente (yo misma). Para el caso de S4 (los resúmenes del artículo) la situación fue la más restrictiva y controlada por mí, debido a que la elaboración de los enunciados estuvo precedida por una consigna presentada en un contexto de evaluación con valor de *escrito del mes*. Todo esto explica la distancia generada entre S1 y S4 por un lado, y S2 y S3 por otro, en lo relativo al número de enunciados obtenidos. El bajo número de estudiantes de G1L2 que participó del evento S4 se debe a que era un grupo con menor número de estudiantes que los dos restantes, pero además, se trataba de un grupo en el que la asistencia a clase era mucho más irregular que en los otros dos. En lo que refiere a la cantidad de enunciados por grupo, como se observa en la TABLA 3, los grupos estuvieron relativamente parejos en el número total de producciones: 47 para G1L1, 56 para G2L1 y 41 para G1L2. La mayor diferencia se observa en S4, serie en la cual G1L2 tuvo el menor conjunto de producciones. La explicación está en la deserción de estudiantes que caracterizó al grupo de L2.

Cada serie, como fue explicado en el apartado anterior, se corresponde con un evento de literacidad ideológica diferente. Esto supone, entre otras cosas, que se trató de prácticas de literacidad situadas, es decir, eventos de lectura y escritura no descontextualizados. Por ende, los sujetos, a través de sus enunciados se abren al diálogo con otros enunciados que los precedieron en el tiempo y también con otros posteriores. Pasemos a ello.

Recordemos las palabras ya citadas de Bajtín, proveedoras de la teoría que fundamenta las decisiones pedagógicas, a la vez de oficiar de marco de referencia desde el cual interpreto lo sucedido:

Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada

enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. [...] Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. Por eso cada enunciado está lleno de reacciones [...]. (Bajtín, 2002: 281)

Si se tratara de enunciados autosuficientes, estaríamos en el caso de un evento de literacidad autónoma, lo cual no es el caso. Los enunciados de los estudiantes, todos ellos (las cuatro series expuestas más arriba), están respondiendo a enunciados anteriores, no solo escritos, sino también orales (lo vivenciado en las clases de lengua, la instancia de Cabildo propiciada por el Municipio de la zona, la muestra de los proyectos, por ejemplo). Aquí nos detendremos especialmente en los enunciados previos escritos, facilitados a los alumnos en el aula por mí y que derivarían en las enunciaciones posteriores de estos. Sus enunciados están llenos de «ecos y reflejos», como escribe Bajtín, de esos otros enunciados previos; pero además se relacionan con ellos porque comparten una determinada esfera de la comunicación discursiva. ¿Cuáles son esos otros enunciados con los cuales se relacionan los enunciados de los sujetos investigados? ¿Y qué características presenta la esfera de la comunicación discursiva en la que se instalan dichos enunciados?

Los casos más evidentes son los de S1 y S4 porque responden, cada uno de ellos, a un enunciado previo. S1 es la respuesta a la convocatoria a participar del programa *Participá: Mové tu barrio* (en Anexo 1); S4 está constituido por los resúmenes escritos por los estudiantes a partir de un artículo que relata las instancias más relevantes del programa, cuya autoría proviene de la propia institución organizadora (en Anexo 2). A su vez, S2 y S3 se instalan en el *entrelugar*, como dos eslabones más en la cadena discursiva generada a partir de S1 y que culminaría con S4. De hecho, hablar aquí de un comienzo y un final de la cadena discursiva es bastante artificial, ya que sabemos por Bajtín que la cadena discursiva se perpetúa y es imposible hablar de un comienzo, de un «Adán», que dé origen a la misma. Lo que realmente importa es ver la dialogía que se produce entre las cuatro series de enunciados: S2 y S3 tienen razón de ser porque antes existió la convocatoria al programa, porque existió S1 y una serie de

vivencias relacionadas a los mismos, sin las cuales, como veremos más adelante, tampoco S4 habría sido posible (si bien esta última serie parece ser la que se acercaría más a un evento de literacidad autónoma, por ser la elaboración de resúmenes una actividad típica de la clase de lengua tradicional descontextualizada).

En cuanto a la esfera de la comunicación discursiva en la que se activa el dialogismo, esta podría ser visualizada como círculos concéntricos (¿tal vez mejor esferas?, para continuar con la misma imagen) formados por ondas en expansión, como cuando tiramos una piedra en las aguas quietas y la observamos. En el círculo interno está la esfera de la comunicación del salón de clase en la institución educativa. Las actividades de lectura y escritura se producen allí: la profesora trae textos para la lectura, facilita la comprensión, propone, sugiere o impone actividades de escritura, se habla y comparten opiniones al respecto, etc. Pero ese círculo interno no está aislado, porque hay dialogía también con el afuera de donde provienen los enunciados que se leen (la convocatoria del Municipio y el artículo). Así, la esfera de la comunicación comienza a expandirse, porque se integran otros interlocutores, los miembros de las instituciones organizadoras del programa y los otros estudiantes provenientes de otras instituciones educativas que deciden responder a la convocatoria. Además, si la institución educativa de la cual provienen los sujetos investigados se integra a los eventos de literacidad, si otros profesores participan en mayor o menor medida en el proyecto de los alumnos, entonces se producen nuevas interacciones comunicativas que pueden dejar sus huellas en las producciones de los estudiantes. Por ende, la esfera de la comunicación discursiva, como mínimo, integra a varios interlocutores provenientes de otros contextos y realidades, pero que coinciden en los eventos discursivos y provocan instancias dialógicas, cuyas evidencias aparecen bajo la forma de signos ideológicos en los enunciados de los participantes.

#### 5.1.4. Selección de signos ideológicos

Para comenzar deberíamos recordar la distinción de Voloshinov (cf. 2.3.) entre el signo ideológico y la señal: mientras esta es «estable y siempre igual a sí misma» (Voloshinov, 2009: 108), aquel está «determinado por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado» (Voloshinov, 2009: 44), siendo «siempre mutante y elástico» (Voloshinov, 2009:109). Sin embargo, hay una articulación entre la señal y el signo ideológico: una y el otro vienen juntos; no hay señal sin signo ideológico y viceversa. Por tanto, la señal fija y estable puede ayudarnos, aunque sea mínimamente, a identificar al signo ideológico mutante y elástico; pero siempre sin perder el norte, el objetivo es reconocer el signo ideológico funcionando en un contexto dado:

La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad pero no al reconocimiento de su identidad. (Voloshinov, 2009:109).

El contexto dado en el caso particular que me propongo estudiar está dado por los enunciados producidos por los estudiantes que componen mi corpus. Habría signos ideológicos en cuantía, directamente en esos enunciados o implícitos en ellos. El tratamiento exhaustivo de todos o casi todos sería una tarea tan inabarcable como ardua, imposible. Por eso, intento focalizarme en aquellos que entiendo más significativos por distintas razones.

La comprensión de la novedad a la que alude Voloshinov en la cita puede estar precedida por el reconocimiento de una identidad recurrente. En este preciso momento, me propongo hacer uso de un argumento de base cuantitativo para poder profundizar más adelante en su significación, desde una perspectiva metodológica cualitativa. En la TABLA 4 pueden verse tres de los signos más recurrentes en los enunciados de los sujetos investigados; estos son las palabras *proyecto*, *barrio* y *mejorar* (esta última en sus diferentes formas, como ser,

palabras derivadas y diferentes conjugaciones del verbo).<sup>47</sup> Como se observa en la tabla, el sustantivo *proyecto* aparece 279 veces en los enunciados de los investigados, el sustantivo *barrio*, 313 veces, el verbo *mejorar* y derivados, 119 veces. Este hecho salta a la vista cuando se leen las producciones de los estudiantes y me habilita a preguntarme sobre los motivos de tal recurrencia. Allí es cuando la señal da paso al signo ideológico.

Signo ideológico	G1L1			G2L1			G1L2			Total
	S1	S2	S4	S1	S2	S4	S1	S3	S4	
Proyecto	17	31	57	13	31	58	26	13	33	279
Barrio	52	10	46	67	15	56	38	3	26	313
Mejora	23	4	6	38	8	16	21	0	3	119
Estancia de Anchorena	0	0	11	0	0	8	0	1	4	24

TABLA 4

El cuarto signo que voy a seleccionar es el sintagma nominal *Estancia de Anchorena* (no así *Estancia Anchorena*, debido a que el primer sintagma es más frecuente que el segundo en los enunciados de los investigados). La razón por la cual elijo este signo también es de índole cuantitativa, aunque por motivos diferentes a los anteriores. Observando la TABLA 4, se puede ver que el número total de recurrencias del sintagma es notoriamente inferior al de las otras tres palabras; además la serie en la que aparece el signo mayoritariamente es S4, los resúmenes (con una única aparición para el caso de G1L2S3). Si vamos al artículo que da origen a los resúmenes (ver Anexo 4) podemos ver que el sintagma no aparece en el texto original. Entonces, ¿cómo es posible que el signo ideológico sea tan recurrente en los enunciados de los estudiantes cuando no aparece en el enunciado previo con el que se propició la relación dialógica? ¿Se tratará de una mera coincidencia? Son estas algunas de las preguntas que pretendo responder en el siguiente apartado cuando analice e interprete los signos ideológicos.

<sup>47</sup> El procedimiento seguido para el conteo fue de índole manual, realizándose a continuación la verificación digitalizada.

Los tres signos ideológicos restantes que he seleccionado para el análisis no responden a razones de origen cuantitativo sino cualitativo, dado que no tienen una gran frecuencia en los enunciados de los sujetos investigados. Sin embargo, en los tres se repiten patrones que se vuelven a encontrar en varios de los enunciados producidos por los estudiantes (lo cual será analizado en el siguiente apartado). Estos signos son los sintagmas nominales *menores y mayores* y *el individuo biopsicosocial*, y el constructo formado por las oraciones yuxtapuestas *mové tu barrio, movete vos*. Estos signos ideológicos, como decía Voloshinov, adquieren su significación en el o los enunciados en los que aparecen. Me pregunto entonces de dónde provienen esos signos, con quiénes dialogan, cómo son refractados en sus respectivos enunciados y si los patrones que repiten generan las mismas significaciones en sus respectivos enunciados o no.

## **5.2. Análisis e interpretación de los signos ideológicos en clave dialógica**

Partiendo de un supuesto dado signo ideológico, me formulo la siguiente pregunta conductora para el análisis de este: ¿cómo se desarrolla el proceso que lleva a una señal a ser signo ideológico? Intentaré dar respuesta a esta interrogante a partir de la definición de signo ideológico dada por Voloshinov (cf. 2.2.).

### **5.2.1. Nuestro proyecto**

El enunciado propuesto para la lectura que abre la secuencia didáctica es *Bases del proyecto «Participá: mové tu barrio»*.<sup>48</sup> A partir de su lectura en el aula de Idioma Español surge S1, la serie de producciones en la que los estudiantes plantean sus propuestas y proto-proyectos. Estos serán oportunamente puestos a consideración del grupo para que los estudiantes puedan elegir el proyecto que los representará en el programa.

---

<sup>48</sup> El texto completo de las bases del proyecto «Participá, mové tu barrio» puede ser leído en el Anexo 1.

La primera vez que los alumnos se enfrentan al signo ideológico *proyecto* será en ese enunciado. Cito el apartado III de las *Bases*:

#### BASES DEL PROYECTO

##### III- DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

¿*Qué características deben tener los proyectos presentados?*

Los proyectos deberán tener como objetivo realizar acciones concretas de intervención en la comunidad sobre los siguientes temas:

- Integración barrial
- Reconstrucción de la memoria de la cultura del barrio
- Mejora de la convivencia
- Cuidado del medioambiente
- Propuestas para mejorar la educación
- Tutorías y apoyos a otros adolescentes, niños o adultos mayores
- Promoción en salud
- Promoción de derechos
- Educación vial

La parte del fragmento en la que me quiero detener versa: «los proyectos deberán tener como objetivo realizar acciones concretas de intervención en la comunidad sobre los siguientes temas [...]». De la lectura se desprende que el proyecto no es entendido como la realización de «acciones concretas de intervención en la comunidad» sobre una serie de temas, sino que lo citado debe ser el objetivo formulado en el proyecto. Un proyecto, en este sentido (planteado como noción previa en el aula), sería el diseño de una idea de algo que se podrá llevar a cabo o no, que incluye la descripción de esa idea, su relevancia, el planteamiento de objetivos, los aspectos organizativos, entre otros, utilizando como herramienta la escritura u otros soportes semióticos (la construcción de una maqueta, por ejemplo, como fue el caso de G1L2). Por otro lado, *proyecto* también es la denominación que se le puede asignar a un tipo de género discursivo. Recordemos la definición de Bajtín (2002c: 248): «cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*».

A partir de la señal *proyecto* se va perfilando el signo ideológico en el contexto de enunciación de las *Bases* para la participación en el mismo. Con esa idea, nos pusimos a trabajar en el aula.

Sin embargo, en la primera reunión o pre-Cabildo, al cual asistimos con un grupo de delegados estudiantiles de cada uno de los grupos, la comisión organizadora nos informa que ellos interpretaban *proyecto* como la realización de «acciones concretas de intervención en la comunidad» y no como la formulación del texto que tendría tales acciones como objetivo. A partir de esta segunda aparición del signo *proyecto*, que da cuenta de la polisemia del lenguaje, tenemos que replantearnos el evento de literacidad. Por el hecho de tratarse de un evento de literacidad ideológica, surgen debates en las respectivas aulas con el objetivo de encontrar soluciones al problema que ha surgido. Se trabaja en torno a dos sentidos diferentes del sustantivo *proyecto*: 1) el que queda en evidencia en el discurso de las *Bases*, y 2) el expuesto en el pre-Cabildo por los organizadores. Llegamos, así, a la conclusión de que a pesar de que habrá que reformular el plan de acciones, los enunciados S1 escritos por los alumnos no pierden vigencia.

Para G1L1 y G2L1 el plan de acciones a seguir, si bien significaba un trabajo arduo, no era imposible de conseguir, pues se trataba para el caso del primer grupo de la intervención en una plaza del barrio y para el segundo de la producción de un video en el que se presentaba un simulacro de accidente de tránsito. El mayor problema surgió con G1L2, ya que sus proto-proyectos tenían como objetivos la pavimentación de calles o la creación de un centro de rehabilitación juvenil, entre otros. Evidentemente, la construcción edilicia, su infraestructura y la contratación de personal especializado, escapaban a las posibilidades reales de los estudiantes de llevar adelante esas acciones concretas. Fue así que, tras largo debate, se propuso llevar a cabo dos acciones simbólicas concretas con el objetivo de ser mostradas en la exposición del 19 de octubre: 1) escribir una carta presentación del proyecto para que los vecinos la firmaran y así lograr un apoyo importante (para ello los estudiantes se llevaron cada uno una fotocopia de la carta para recolectar firmas y también hicimos una salida didáctica a la feria del barrio con el mismo objetivo); 2) crear una maqueta mostrando

cómo quedaría el centro de rehabilitación (una vez que este fue seleccionado como el proyecto a llevar adelante por todo el grupo). De esta forma se lograría cumplir con los dos posibles sentidos del signo *proyecto*. La primera acción posibilitaba la inclusión en S1 de otro género discursivo, a saber, el epistolar. He aquí uno de los enunciados más representativos de la serie a este respecto:

TODO POR MEJORAR

Estimados y amables vecinos, queremos informarles a ustedes: nosotros, los alumnos de 3.<sup>er</sup> año del liceo N.º XX tenemos pensado un proyecto para que nuestro barrio continúe mejorando, como lo hace hasta el día de hoy.

Nuestro proyecto trata sobre asfaltar las calles que aún no lo están, ya que las calles de gravilla suelta, son una gran causa por las cuales, la mayor parte de los servicios que requieren transporte vehicular, se niegan a ingresar a nuestro barrio a través de las de gravilla suelta, ya que, las mismas cuentan con grandes pozos y sin un pequeño relieve firme que separe a la calle con las canaletas que allí se encuentran, provocando caminos de barro, los cuales impiden el avance de los vehículos, salvando aquellos que tienen tracción 4x4, pero, no todas las empresas cuentan con ese tipo de vehículos.

Queridos y amigables vecinos, los invitamos a sumarse y a apoyar este proyecto, realizado por jóvenes y adolescentes convocados por el Municipio XX, con el programa *Mové tu barrio*, para que todos juntos podamos mejorar nuestra calidad de vida. Para ayudarnos, solo será necesaria la recolección de firmas y la tuya es igual de importante como la de los demás.

Le agradecemos su amable y voluntaria colaboración y si no firma, también le agradecemos su amable atención por recibirnos y dedicarnos un poco de su tiempo. Desde ya, muchas gracias.

Los alumnos de 3.<sup>er</sup> año del liceo N.º

XX  
(redacción a cargo de Juan)<sup>49</sup>

Anteriormente decía la cantidad de veces que el signo ideológico aparecía en los enunciados. Es interesante observar que en S1 la utilización del vocablo es en general sostenida según el primer sentido planteado; el segundo sentido aparecerá en las siguientes series y muy especialmente en S2: «Y creo que nosotros fuimos

---

<sup>49</sup> Los nombres asignados a los estudiantes son ficticios con el objetivo de preservar el anonimato de los sujetos implicados.

uno de los pocos liceos que presentó el proyecto ya hecho porque la mayoría presentaron ideas a realizar a futuro» (Mariela, G1L1S2). La explicación está en Voloshinov (2009: 73): «cada palabra es una pequeña arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones». Pero también el vocablo alude a referentes diversos, a saber, el género discursivo, un enunciado perteneciente a ese género discursivo en particular (producción textual) y una intervención concreta en la comunidad (producto).

Cuando Mariela y varios otros compañeros argumentan sobre la injusticia de no haber ganado el concurso, lo hacen desde una orientación muy precisa, de acuerdo con sus valoraciones de lo sucedido: ellos entienden el signo ideológico desde una perspectiva que invalidaría a algunas de las propuestas que resultaron ser las ganadoras. De hecho, solo G1L2 presentó un proyecto no realizado; el resto de los liceos mostraron en la feria sus realizaciones, no habiendo en ninguno de los casos una producción textual que diera cuenta del proyecto (y si las hubo, no fueron expuestas en los stands de la feria). La confusión de Mariela y sus compañeros se debe a que varios de esos proyectos estaban realizados a partir del soporte de la escritura. Veamos un ejemplo: un grupo investigó sobre el nombre de la calle en la que está ubicado su liceo y presentó textos en donde se mostraban los resultados de dicha investigación. La desatención de Mariela y sus compañeros al contenido de las producciones escritas de los otros grupos participantes también tiene su razón de ser. El encuentro final del 19 de octubre tuvo una dinámica en la que, mientras unos estudiantes estaban a cargo de los stands, otros iban puntuando los proyectos y otros estaban participando en debates temáticos. Es decir, solo algunos de ellos tuvieron la oportunidad de ir stand por stand interiorizándose con los proyectos de los otros grupos. Considero que esta dinámica puede interpretarse como un evento de literacidad ideológica. El tiempo con el que contaban los alumnos para observar, leer, escuchar e interactuar era mínimo y en mi rol de participante-observadora pude percibir que los sujetos investigados no siempre pudieron interiorizarse con la profusa variedad de objetos y sujetos a los que se enfrentaban.

Me interesa rescatar del signo ideológico el proceso que va sufriendo a lo largo del tiempo y de las situaciones experimentadas. En el discurso de Mariela aparece otro cambio en relación a la mayoría de los enunciados de la serie inicial S1, el hecho de que ahora se liga el proyecto a un *nosotros*. También en el texto epistolar que Juan escribe en representación del grupo (G1L2) aparecía *nuestro proyecto* (solo que en este caso se trataba de un proto-proyecto que todavía no había sido puesto a consideración del grupo para su elección frente a otros proto-proyecto). Pero ambos usos del pronombre de primera persona del plural responden a situaciones contextuales diferentes. En el caso del texto epistolar, cuyo sujeto de la enunciación es Juan, la utilización del posesivo se debe a que hay un *nosotros* (los estudiantes), frente a un *ellos* (los vecinos cuya firma se solicitará). Por su parte, en el grupo de Mariela (G1L1) ya se había tomado la decisión de concentrarse en un proyecto en particular, los alumnos habían transitado por la experiencia del Cabildo y habían obtenido insumos para evaluar el proceso; ahora ellos se sienten un *nosotros* enfrentado a un *ustedes* (los organizadores del evento) y un *ellos* (los otros grupos participantes). El signo ideológico es refractario a estas nuevas posibilidades que se le abren.

En el DRAE se consignan las siguientes entradas para *proyecto*:

proyecto, ta. (del lat. *proiectus*). adj. *Geom.* Representado en perspectiva. // 2. m. planta y disposición que se forma para la realización de un tratado o para la ejecución de algo de importancia. // 3. Designio o pensamiento de ejecutar algo. // 4. Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería. // 5. Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva [...].

El esfuerzo por tratar de ubicar al signo ideológico, «siempre mutante y elástico» (Voloshinov, op.cit:108), en los cinco casilleros propuestos por el diccionario sería vano pues su realidad sobrepasa ampliamente los significados fijos de la señal «estable y siempre igual a sí misma» (Voloshinov, 2009:108).

### 5.2.2. *Mové tu barrio*

En el título de la convocatoria del programa *Participá: mové tu barrio* ya aparece el signo ideológico *barrio* cuya función gramatical resulta ser la de objeto directo del verbo *mover*. Este verbo necesita de dos posiciones argumentales, la de un sujeto agente del *mover* y la de un tema, el objeto que sufre el *ser movido*.<sup>50</sup> Por ahora me quedaré con esta primera aproximación, general si se quiere, dejando para más adelante sus implicancias. Recordemos lo que se indicaba como objetivo de los proyectos en las bases que prosiguen al título de la convocatoria: «acciones concretas de intervención en la comunidad». Aquí no aparece la señal *barrio* pero sí el tema del signo ideológico, porque se deja asociada la noción de *barrio* con la de *comunidad*. Más claro aún queda cuando a continuación se especifican las acciones y aparece nuevamente, en dos oportunidades, la señal: «integración barrial» y «reconstrucción de la memoria de la cultura del barrio». En el resto del listado también se observa la continuación del tema: «cuidado del medio ambiente», «educación vial», etc. Es decir, cuando los estudiantes leen el enunciado de la convocatoria, el signo ideológico *barrio* se perfila como el centro de atención de los proyectos a realizar. Todos los proyectos y propuestas tienen, necesariamente, que estar referidos al barrio, tienen que representar una mejora para el barrio, de acuerdo con las valoraciones e intereses de los participantes.

En el relato de los alumnos a veces aparece la necesidad de afianzar por medio del discurso la idea del protagonismo que adquieren: «los alumnos de 3.<sup>er</sup> año están elaborando propuestas para el barrio y también para nosotros mismos» (Nara, G1L2S1). A través de la utilización de la forma perifrástica verbal que incluye el gerundio *elaborando* se muestra el accionar *hic et nunc*. Aparecen también las nociones de *barrio* y *nosotros mismos* separadas, en posiciones complementarias, unidas por medio del nexos copulativo: en el barrio no se está incluyendo al colectivo de estudiantes, según el discurso de Nara. Sin embargo, no son posiciones contradictorias: las propuestas para el barrio se conjugan en

<sup>50</sup> Por agente Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) entienden «el participante que lleva a cabo la acción» (op.cit.: 273); el tema, por otra parte, es «el participante que resulta afectado por el suceso, es decir, el que se altera, desplaza o sufre algún proceso» (ibídem).

propuestas para la comunidad estudiantil; el cronotopo áulico penetra en aquella instancia del cronotopo del estudiante referida al espacio vital que habita naturalmente. La institución educativa ya no es una pompa de jabón separada del resto de las vivencias del alumno.

Esto explica la profusa aparición del signo ideológico (o su tema) en los enunciados de los estudiantes:

[...] Lo que los alumnos podemos hacer es una campaña en la feria de los viernes a informarles a los vecinos. También pediríamos firmas para que estén de acuerdo.

Lo más importante es que los vecinos se adhieran a la propuesta, mediante la recolección de firmas. (Manuel, G1L2S1)

[...] Juntaremos interesados que nos ayuden a colaborar y conseguir firmas con vecinos, familiares, amigos, entre otros. Eso nos ayudará para conseguir la aprobación del Ministerio de Desarrollo y Cultura.

Todos aquellos que tengan problemas, el centro de rehabilitación les ayudará sin costo alguno. Sería bueno tener un centro en este barrio, donde la ayuda es carente, por eso todos los que vivimos en el barrio nos alegraría mucho, y más que nada porque la propuesta la realizarán adolescentes implementando sus ideologías. (Yilda, G1L2S1)

#### Arreglo mi barrio

Mi objetivo es arreglar las calles de mi barrio. Poner asfalcote en las calles, poner luces, arreglar la plaza.

Quiero arreglar mi barrio porque quiero que quede prolijo y que tenga iluminación, para que no roben. Arreglar la plaza para que los niños del barrio o de otras partes para que puedan jugar y también las familias. Arreglar las calles para que los transportes puedan andar mejor y no se rompan. [...] (Belén, G2L1S1)

En los enunciados de Manuel, Yilda y Belén la señal se repite en varias oportunidades mientras que el signo ideológico organiza el tema que se desarrolla a través del discurso. Surgen así otros signos ideológicos que mantienen con el signo ideológico *barrio* relaciones de tipo metonímica: *feria, vecinos, vecinos, familiares y amigos, entre otros, todos los que vivimos en el barrio, las calles de mi barrio, el transporte*. Pero además se trata de un barrio «donde la ayuda es

carente» para Yilda y es imperioso para Belén «que quede prolijo y que tenga iluminación, para que no roben». Y todo lo lograrán los adolescentes, según Yilda, «implementando sus ideologías». El signo ideológico *barrio* queda asociado al signo ideológico *ideología*, refractando en él, el sentido de la carga ideológica. Valorar el barrio, reconocer carencias es, ya de por sí, una tarea de índole ideológica y las acciones que se implementen serán también propuestas desde una determinada perspectiva ideológica. De eso se da cuenta Yilda; ella utiliza el verbo *ayudar* (y palabras derivadas del mismo) en cuatro ocasiones en su enunciado. Su discurso presenta un ideologema que intento parafrasear: la ayuda es una acción de ida y vuelta, o una cadena cerrada de ayuda, es decir, partiendo de la premisa de que «la ayuda es carente», si los vecinos ayudan a los estudiantes en la consecución de un fin perseguido, estos pedirán ayuda al ministerio, que consecuentemente, ayudará a la comunidad barrial.<sup>51</sup> Sintetizando, diría que las buenas acciones siempre regresan a uno. Volvemos a encontrar esa misma concepción en el enunciado de Ramiro cuando plantea el imperativo «ayuda a ayudarte»:

#### Ayuda a ayudarte

Pavimentar las calles de balastro, iluminar las calles oscuras y también las plazas, colocar lomoburros en las calles que más se precisa, techar las paradas.

Propongo eso porque me parece lo más necesario y para aumentar la seguridad de nuestro barrio así sea seguridad vial, peatonal etc.

Podríamos reunir firmas entre los vecinos para colocar lomoburros, enviar cartas a la intendencia pidiendo pavimentación, iluminación para los pasajes y paradas techadas para que la gente no se moje.

---

<sup>51</sup> Para Voloshinov «la personalidad interior, con todas sus intenciones subjetivas, con todas sus profundidades no es sino un ideologema [...]» (2009:240). Arán toma el concepto de *ideologema* de Bajtín: «aquellas expresiones que presentan marcas estilísticas y contextuales que las relacionan con una determinada época, concepción del mundo, profesión o ideología» (Arán et.al., 2009:96-97). Y más adelante, a propósito de la ideología: «Todo producto ideológico –señalan Bajtín-Voloshinov– posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como un signo. Donde no hay signo, no hay ideología... Todo lo ideológico posee una significación *signica*» (Arán, 2009:97). También tomaré en cuenta los aportes de Elvira Narvaja de Arnoux: los *ideologemas* son «condensados ideológicos», «máximas o principios que orientan en cada época, de una manera bastante restrictiva, la evaluación de las situaciones y la formulación de propuestas» (Arnoux, 2010:18).

Ayudanos a ayudarte, mi barrio es tu barrio no dejes que empeore colabora para tener un mejor barrio. (Ramiro, G2L1S1)

El título de su enunciado epistolar se repite grosso modo en el último párrafo, «ayudanos a ayudarte», solo que ahora queda en mayor evidencia el sujeto del discurso (la primera persona del plural), que ya había aparecido en la flexión verbal del verbo que introduce el párrafo anterior, «podríamos». Luego completa la idea en relación al barrio, explicitando la ecuación «mi barrio es tu barrio». Es decir, si ambos poseen el barrio, entonces el clítico *nos* del verbo *ayudanos* incluye al clítico *te* de *ayudarte*. Ramiro está tratando de fundamentar a favor de su propuesta frente a sus compañeros utilizando la estrategia de la inclusión. El hilo conductor de su argumentación está reforzado por el juego de palabras que establece con los pronombres. Podemos observar un ideograma similar, con matices, en el enunciado epistolar de Vivian, ahora dirigido a los vecinos: «únete al barrio y lo cambiaremos para un bien común», «hazlo por ti, hazlo por todos».

[...] Únete al barrio y lo cambiaremos para un bien común, haciéndolo entre todos podemos empezar, mandando una carta a la División de Basura de la IMM dirigiéndole lo que está sucediendo. No tirando basura en las puertas, en la calle ni en las alcantarillas de nuestro barrio, poniéndola en bolsas y enterrando a los perros o hablar de eso con algún lugar dedicado para ello y sobre todo haciéndolo en conjunto saldrá mucho mejor.

A ti te gustaría encontrarte en la puerta, calle y vereda cualquier desecho tóxico en variedad con un olor muy feo y que tu hijo/a lo agarre sin saber hazlo por ti, hazlo por todos. Con tu ayuda seremos más, POR MENOS BASURA EN LAS CALLES, ¡Despierta, tú eres parte de la Sociedad! (Vivian, G2L1S1)

No obstante, la inclusión de la comunidad estudiantil en la comunidad barrial no siempre está exenta de la presencia de actores ajenos al barrio. Belén quería arreglar la plaza para «los niños del barrio o de otras partes». Para Esteban importa la presentación del barrio hacia el afuera, «la gente de otros barrios»:

### Un barrio más limpio

Este proyecto busca tener un barrio sin residuos, como bolsas, botellas, etc., tirados en la calle.

De esta forma se evitarán las molestias de los vecinos, y el barrio se verá más limpio y generará otra primera impresión para la gente de otros barrios.

Se pondrían limpiadores levantando los residuos de las calles del barrio y también se colocarían contenedores de basura en las esquinas, por último se pondría una pantalla gigante en las plazas para incitar a las personas a que no tiren basura y para que se den cuenta que tirando basura en la calle hacen mal al barrio, y así tendríamos un barrio sin residuos en las calles, ¡Un barrio mejor! (Esteban, G1L1S1)

Ambos estudiantes usan el pronombre indefinido para referirse a los individuos no incluidos en el barrio. Belén y Esteban, por un lado, comparten representaciones similares en referencia a la otredad: «generará otra primera impresión para la gente de otros barrios» (Esteban, G1L1S1). Ellos creen que los otros tienen una representación negativa del barrio, por tanto, es necesario cambiarle la cara, que esté prolijo para generar en el individuo externo el deseo de ser incluido, es decir, ellos entienden que ese deseo no existe y por eso hay que «generar otra primera impresión». Voloshinov señala: «en la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad» (2009: 137). El deseo es el deseo del Otro, repite incansablemente, por su parte, Lacan (2008):

Es alrededor del deseo del Otro que la demanda del discurso, del discurso tal como lo ordenamos en la experiencia analítica, del discurso precisamente que, bajo su aspecto que se pretende falazmente neutro, deja abierto, bajo su punta más aguda, el acento de la demanda; esto es de modo convergente alrededor del deseo del Otro.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> El Otro de Lacan puede referirse al inconsciente del sujeto, el campo de la verdad, un lugar (el de la demanda), tanto como la posibilidad de estar representado por un ser vivo:

¿Qué es el Otro? Es ese campo de la verdad que definí como el lugar donde el discurso del sujeto adquiriría consistencia, y donde se coloca para ofrecerse a ser o no refutado. (Lacan, 2008.: 23)

También Mariela expresa el ideologema de la negatividad externa en referencia al barrio en expresiones como «estar mal vistos»:

[...] La creación de nuevas plazas en barrios «marginados» o «zonas rojas» pueden llevar a ser un cambio a favor de ellos para no estar mal vistos, lo primero sería poder construir plazas grandes y completas donde allí sea un lugar que los vecinos puedan unirse como barrio para evitar problemas entre sí y todos puedan llevarse cordialmente. Bien. Lo segundo sería que estos barrios puedan sentirse con los mismos derechos de tener una plaza que otros barrios. [...] (Mariela, G1L1S1)

El uso de las comillas por parte de la estudiante para el adjetivo calificativo «marginados» referido al barrio y para la expresión «zonas rojas» indica la presencia de la palabra ajena en el discurso de Mariela, una palabra ajena que conoce pero de la que se distancia. Como señala Voloshinov, «cada una de las formas de transmisión del discurso ajeno percibe a su manera la palabra ajena y la asimila activamente» (2009:243). Se trata de una clara muestra de la relación dialógica que se establece con la opinión pública, y en especial, con los medios de comunicación masivos.<sup>53</sup>

Concluyendo, el signo ideológico *barrio* tiene una presencia muy marcada en los enunciados de los estudiantes, incluso cuando la señal está ausente. El signo está en relación dialógica con las *Bases*, con otros enunciados previos (como los provenientes de los medios de comunicación masivos) y es parte de la vida cotidiana y de la identidad de los sujetos investigados, como queda en evidencia

---

(...) suele ocurrir que este Otro del que les hablo esté representado por un ser vivo real que ustedes tienen por ejemplo cosas para demandarle, aunque esto no es forzosamente así. (Lacan, 2006: 54)

¿Cómo reconciliar todos estos aspectos del «Otro» expuestos en el discurso de Lacan? Según parece, estas ideas tienen en común el hecho de que el Otro es generado por el discurso, es decir, su existencia es posterior a este (igual que el sujeto lacaniano).

<sup>53</sup> Pueden consultarse, a modo de ejemplo, tres noticias que hacen alusión a las denominadas «zonas rojas» de Montevideo publicadas el 14/06/2012, el 26/05/2013 y el 12/12/2014 respectivamente:

<http://www.elmundo.es/america/2012/06/14/noticias/1339683045.html>

[http://www.republica.com.uy/la-otra-casavalle/325351/;](http://www.republica.com.uy/la-otra-casavalle/325351/)

<http://www.informarte.com.uy/2014/12/12/taxistas-ya-ingresan-zonas-rojas-de-montevideo/>

en la utilización de los pronombres. A partir de sus relaciones dialógicas, el signo ideológico se llena de contenidos en el proceso de los eventos de literacidad sucesivos generados en el aula.

### 5.2.3. *Mejor mejora mejoral*

#### TODO POR MEJORAR

Estimados y amables vecinos, queremos informarles a ustedes: nosotros, los alumnos de 3.<sup>er</sup> año del liceo N.º XX tenemos pensado un proyecto para que nuestro barrio continúe mejorando, como lo hace hasta el día de hoy. [...] (elaboración grupal de G1L2, redacción a cargo de Juan, G1L2S1)

La expresión «mejor mejora mejoral» ha sido atribuida al poeta mexicano Salvador Novo, quien la habría escrito para publicitar la venta de un conocido analgésico. Dos puntos me interesa rescatar de la anécdota; en primer lugar, la insistencia retórica de la repetición cuyo objetivo es persuadir al usuario para que adquiera el producto. En segundo término, el creador utiliza un juego de palabras similar al citado por Jakobson (1985: 359) «*I like Ike*», a la aliteración se le suma el hecho de que los sonidos de una palabra quedan incluidos en el interior de los sonidos de la otra, a la vez que forman una oración con sentido, adquiriendo la inclusión de sonidos una significación metafórica. La propaganda habla de la existencia de un antídoto que, si bien no es perfecto, resulta más beneficioso que otros para curarse de la enfermedad. La idea de la personificación del barrio, como un ser vivo que está enfermo, se observa en el discurso de Lorena:

#### Educación vial

De lo que quiero que mejore el barrio es el tránsito porque todos los días está muriendo una o más personas por el tránsito, y más el atropellamiento de motos por no usar el casco donde deben, siempre lo usan en el brazo colgando, y también el uso de los chalecos. [...] (Lorena, G2L1S1)

Llama poderosamente la atención el uso recurrente del verbo *mejorar*, el adjetivo comparativo *mejor* y el sustantivo *mejora* en los enunciados de los estudiantes. En las bases para participar del Programa *Participá: mové tu barrio* se consignaban dentro del listado de acciones concretas la «mejora de la convivencia» y «propuestas para mejorar la educación». Se establece así una relación dialógica entre el signo presente en la consigna y la utilización posterior que los alumnos realizan del mismo.

La idea es reconocer ahora cuál o cuáles son los agentes considerados patógenos por los estudiantes y los antídotos propuestos. En el enunciado de Lorena, por ejemplo, la enfermedad es el tránsito y el mejor antídoto, el uso del casco. Algunos otros enunciados:

#### CENTRO DE REHABILITACIÓN JUVENIL

El grupo de los terceros junto a profesores del liceo XX se unieron a un proyecto que será realizado por el Municipio XX.

El proyecto tiene que ser de algo que ayude a mejorar el barrio. Hay que saber que no solo nosotros participamos sino que otros liceos también realizarán distintos proyectos e intentarán tener el mejor ya que el que realice el mejor proyecto se irá de campamento a la estancia Anchorena y el municipio se encargará de realizar en el barrio el proyecto más importante.

Nuestro objetivo es realizar un centro de rehabilitación juvenil, ya que todos sabemos que la adolescencia está pasando una etapa difícil, ya que la mayoría de los jóvenes está pasando por distintas situaciones, entre ellas drogas, alcohol, embarazo adolescente, etc.

El centro contará con profesionales expertos en esos temas que ayudarán a distintos adolescentes a solucionar sus conflictos y así mejorar su calidad de vida. Dentro del centro habrá diferente tipos de actividades para los jóvenes: charlas juveniles, citas con psicólogos y psiquiatras, etc. [...] (Daniela, G1L2S1)

[...] El proyecto consiste en ayudar a los jóvenes para que puedan tener una vida y un futuro mejor. Ayudarlos y explicarles cómo prevenir estar en una mala situación, también enseñarles que se puede salir adelante. [...] (Yeny, G1L2S1)

#### Caminando hacia nuestro futuro

Un proyecto para mejorar el barrio y a las personas niños, adolescentes que viven en él podría ser hacer un club para adolescentes y niños. Ese club tendría actividades extra curriculares por ejemplo enseñar a los niños a hacer manualidades, cocinar, hacer deportes, enseñar a leer y leer cuentos para mejorar la cultura y todo lo que pueda hacer para mejorar el futuro de los niños y adolescentes. [...] (Dinorah, G1L1S1)

Para Daniela la enfermedad son las adicciones y el embarazo adolescente; y el antídoto, la creación de un centro de rehabilitación juvenil. En el caso de Yeny es más ambiguo, se trata de que los jóvenes logren salir de «una mala situación» y la manera de hacerlo es «ayudarlos», «explicarles» y «enseñarles». En Dinorah hay una apuesta a la educación informal.

¿A quién o a qué se mejora? Al barrio, a los sujetos que habitan el barrio, entre los que se incluye los propios adolescentes, o a ambos. Lo mejorable, en definitiva, remite a un concepto proveniente del curso de Biología, replicado por algunos estudiantes. Según augura el programa de dicha asignatura:

En este curso, el docente tiene la oportunidad de generar espacios para que los alumnos aprendan a analizar las situaciones o problemas relacionados con la Salud, interpretarlos a la luz de información adecuada y reflexionar sobre los valores que llevan implícitos las acciones. Este trabajo les permitirá tomar decisiones en forma responsable para mejorar su calidad de vida y la de las personas que los rodean. El punto de partida para este logro será la promoción del autoconocimiento y la autoestima así como el respeto y valoración del ser humano y del medio. (CES, 2008:3)

Por ende, se trata de la idea de mejorar la calidad de vida propia y la de los otros miembros de la comunidad, la que está por detrás del signo ideológico, siendo «la calidad de vida» un signo ideológico que mantiene una relación temática inobjetable con aquel, conectándolo por la vía de su intermediación dialogante con otra disciplina del currículo escolar (la Biología).

Pasemos ahora a otro de los aspectos del signo ideológico. Así como en el eslogan publicitario de Novo el adjetivo comparativo *mejor* valoraba el modo en como la acción de *mejorar* se producía, en los enunciados de los estudiantes este

se llena del contenido ideológico que presenta el evento discursivo. Daniela explica que todos los liceos «intentarán tener el mejor, ya que el que realice el mejor proyecto se irá de campamento a la estancia Anchorena». *Mejor* adquiere la significación de superlativo. Estamos, entonces, ante la presencia de dos signos ideológicos, *mejorar* al barrio y sus habitantes de agentes patógenos, y ser el *mejor* en una competencia a cuyo premio se aspira. Sin embargo, ambos signos están entrelazados en el evento discursivo y hay una relación lógica entre ellos, pues para poder ser el mejor hay que mejorar al objeto mejorable de la mejor manera posible.

En el texto de las *Bases* para la participación en el programa se observaba el uso del signo ideológico *mejorar*; veamos ahora si es posible identificar el otro signo ideológico. En el apartado VII asignado al reconocimiento que se le hará a los estudiantes que participen se ha escrito: «los grupos que obtengan mayor reconocimiento en el ENCUENTRO participarán de un campamento a realizarse en la Estancia Anchorena, departamento de Colonia». Si bien en esta cita no está el superlativo *mejor*, se hace uso de otro superlativo, *mayor*. Los alumnos interpretan que obtener «el mayor reconocimiento» es equivalente a ser el *mejor* o tener el *mejor* proyecto, lo cual es expresión del ideograma que identifica calidad con reconocimiento. Se observa así de qué manera la comprensión del enunciado de las *Bases* está atravesada por las ideologías de quienes son sus lectores.

#### **5.2.4. Menores y mayores**

Una de las finalidades de la convocatoria *Participá: mové tu barrio*, de acuerdo con el enunciado leído por los estudiantes en el aula, implica «compartir proyectos y propuestas de promoción de valores democráticos, integración y convivencia» y, como citaba y comentaba antes: «los proyectos deberán tener como objetivo realizar acciones concretas de intervención en la comunidad». El enunciado de la convocatoria plantea una idea base algo ambigua y muy general sobre los posibles beneficiarios de las propuestas y proyectos a presentar, que

tendrá una relación dialógica con los enunciados producidos por los alumnos. ¿Qué sabe el estudiante al respecto antes de ponerse a escribir? Sabe dos cosas: 1) que la intervención es en la comunidad (aunque no se especifica cuál es esa comunidad), por lo cual el beneficiario podrá ser un grupo de gente integrada de diversas maneras en un espacio-tiempo determinado; 2) que la intervención sobre esa comunidad tendrá como finalidad la promoción de valores relacionados con la integración de la misma y de su convivencia. Esta idea es muy abarcativa, por lo cual, habilita distintas interpretaciones. Lo cierto es que los estudiantes tienen la opción de elegir a sus beneficiarios con una gran amplitud, pero dentro de los parámetros que infieren de la lectura del texto de la convocatoria. Además, tendrán que fundamentar su elección, pues para que exista el beneficiario, este tiene que evidenciar un faltante (en conexión con el contenido tratado en el apartado anterior); y deberán convencer al destinatario de su enunciado, quien puede coincidir (total o parcialmente) o no, con el beneficiario, de la necesidad de suplir ese faltante.

¿Quiénes son esos posibles beneficiarios de las propuestas y proyectos de los estudiantes? Realizando un paneo de los enunciados de la primera serie (S1) observo que los signos ideológicos que aluden a los sujetos beneficiarios pueden tener distintos referentes de acuerdo con la franja de edad a la que pertenezcan: 1) los niños; 2) los adolescentes; 3) los adultos; o 4) distintas combinaciones de los anteriores. Para la primera franja etaria aparece recurrentemente, por ejemplo, el sintagma «los niños» (Anabel, G1L1) u otros similares, «niños chicos» (Karen, G2L1). La segunda franja es nombrada de las siguientes maneras: «los adolescentes» (Daniela, G1L2), «la adolescencia (que) está pasando una etapa difícil» (Daniela, G1L2), «jóvenes» (Yeny, G1L2), «chico o chica» (Yeny, G1L2), «solo para jóvenes entre 13 y 18 años» (Telma, G1L2), «toda esa juventud que se junta con el malandrage» (José, G1L2), «esos jóvenes que roban» (Tina, G2L1), «los jóvenes (que destruyen el espacio)» (Selene, G1L1). Para la tercera franja se consignan «los adultos» (Anabel, G1L1), «padres y familiares» (Tina, G2L1). El referente también puede ser una combinación de los anteriores, como es el caso de los sintagmas «los chicos y los grandes» (Fabiola, G1L1), «niños o

personas» (Camila, G2L1), «vecinos» (Marina, G1L1), «las personas» (Romina, G1L2), «la gente» (Maximiliano, G2L1), «todo tipo de personas» (Gerardo, G1L2), «la gente (vaya) con sus hijos y familias» (Lurdes, G2L1), «todos aquellos que tengan problemas» (Yilda, G1L2), «las personas mayores o adolescentes» (Paula, G1L2), «las señoras o adolescentes que tienen hijos chicos» (Paula, G1L2), «los niños y padres» (Micaela, G1L2), «adolescentes y niños» (Dinorah, G1L1), «las personas que lo necesitan» (Nara, G1L2), «cualquier tipo de persona, niños, adultos, bebés, adolescentes» (Nara, G1L2), «usted y todos (disfrutemos de nuestro tiempo libre)» (Carol, G2L1), «personas inocentes y no tan inocentes» (Lorena, G2L1), «menores de edad» (Abril, G2L1), «menores y mayores» (Gonzalo, G1L2; Carlos, G1L2).

De lo anterior es posible sacar algunas conclusiones. En primer lugar, los beneficiarios pueden ser exclusivos o compartidos –como se observa en los ejemplos expuestos para (1), (2) y (3), por un lado, y para (4), por el otro–. En segundo lugar, cuando el beneficiario es compartido, este puede estar explicitado o no; cuando no lo está se utiliza un signo ideológico que denota una generalidad, como ser «las personas» (Romina, G1L2), «la gente» (Maximiliano, G2L1) y «todo tipo de personas» (Gerardo, G1L2). En tercer lugar, cuando se explicita el referente compartido a través de un signo ideológico se pueden apreciar dos cuestiones simultáneas: a) que se une lo diverso; y b) que se señala la diferencia entre lo diverso. Así, por ejemplo, lo expresa Fabiola (G1L1) cuando escribe «los chicos y los grandes», Dinorah (G1L1) en «adolescentes y niños» o Camila (G2L1) en «niños o personas». Lo diverso suele venir asociado a una diferencia en la franja etaria (como se observa en los ejemplos anteriores, aunque «niños o personas» podría adquirir otras connotaciones también), a una diferencia de roles familiares, es el caso de «la gente (vaya) con sus hijos y familias» (Lurdes, G2L1) o «las señoras o adolescentes que tienen hijos chicos» (Paula, G1L2) o a cuestiones que implican otros tipos de valoraciones éticas o ideológicas: «personas inocentes y no tan inocentes» (Lorena, G2L1). Este tipo de valoraciones también se encuentran en algunos de los beneficiarios exclusivos: José (G1L2) escribe «toda esa juventud que se junta con el malandrage», en el

enunciado de Tina (G2L1) se puede leer «esos jóvenes que roban», mientras que Selene (G1L1) menciona a «los jóvenes (que destruyen el espacio)».

El signo ideológico *menores* viene asociado sintagmáticamente con el de *mayores* en el discurso de dos de los estudiantes. Veamos cómo lo plantea Gonzalo:

Los objetivos de mi propuesta son sacar a mayores y menores de las drogas, alcohol, etc.

Estaría bueno que crearan un centro de Rehabilitación para menores y mayores porque en este barrio hay muchos de ellos con problemas de drogas, alcohol, etc. Y si lo crearan sacarían a muchos de esos problemas. [...] (Gonzalo, G1L2S1)

Los beneficiarios del proyecto de Gonzalo son los «menores y mayores», que refiere a individuos pertenecientes a dos franjas etarias combinadas, es decir: menores de edad y mayores de edad (lo que los diferencia). Aunque el referente se restringe porque ambos grupos tienen algo en común, el hecho de ser adictos a alguna sustancia (lo que los identifica y ubica en situación de igualdad).

Pero además, la palabra *menores* ha sido repetida frecuentemente por la prensa en los últimos años como una expresión abreviada de *menores infractores*, por lo cual la sociedad se ha acostumbrado a relacionar a *menores* con el referente del menor de edad que ha cometido algún tipo de ilícito y no con el menor de edad en general.<sup>54</sup> También hemos sido testigos en Uruguay de un largo debate a propósito de la baja de la edad de imputabilidad que no ha hecho más que reforzar tal asociación. Observando las maneras como los estudiantes nombran a la segunda franja etaria, vemos que el tema de asociar a los jóvenes con la infracción aparece reiteradamente en expresiones tales como las ya mencionadas «toda esa juventud que se junta con el malandraje» (José, G1L2), «esos jóvenes que roban» (Tina, G2L1), «los jóvenes (que destruyen el espacio)» (Selene, G1L1). Por tanto, la asimilación de parte de la juventud que habita el barrio con quienes efectúan

---

<sup>54</sup> Ver al respecto, por ejemplo: <http://www.elpais.com.uy/tag/menores-infractores>. También los videos de cuplés de murgas: <https://www.youtube.com/watch?v=AqsdAquQvbQ> (la Mojigata, 2010), <https://www.youtube.com/watch?v=rSUj70KpD8U> (Agarrate Catalina, 2011) y <https://www.youtube.com/watch?v=EUVf4Wkj4co> (Curtidores de Hongos, 2012).

acciones delictivas de algún tipo es un ideologema compartido por un grupo de estudiantes. A lo que se agrega el hecho de que algunos hablan de «la adolescencia (que) está pasando una etapa difícil» (Daniela, G1L2) y se conecta a estos con el consumo de droga y alcohol (de allí la propuesta de los alumnos de G1L2 de crear un establecimiento de rehabilitación juvenil).

El signo ideológico *menores y mayores* refracta el cronotopo de los estudiantes. En este cronotopo pueden incluirse sus puntos de vista previos sobre el tema del signo, de lo que los sujetos ven y escuchan en los medios de comunicación en relación a este, en sus interacciones conversacionales con sus familiares, vecinos y docentes de la institución educativa. Pero el signo ideológico también es refractante, porque a partir de él, de su uso en un contexto determinado, integrando un enunciado en particular, se originan nuevas significaciones. La expresión acuñada por Gonzalo así como por Carlos como signo ideológico es parte del interjuego en el que se conjugan varias nociones provenientes de los discursos con los que el enunciado dialoga. Asimismo, es partícipe de una eventual resignificación al ser usado en un contexto determinado, que hace mutar al signo ideológico, por el hecho de ser este el lugar en donde se producen las luchas de las diversas fuerzas sociales (Voloshinov: 2009).

### **5.2.5. *El individuo biopsicosocial (y el sujeto de derecho)***

El beneficiario de los proyectos de dos estudiantes, «los vecinos», viene ligado al signo ideológico *individuo biopsicosocial*:

(sin título)

Objetivo: La seguridad y la construcción de nuevas plazas.

Fundamentación: Porque queremos que hayan nuevas plazas en el barrio para mejorar la convivencia de los vecinos y que se sientan más seguros con ellos.

Desarrollo: A través de este proyecto queremos lograr muchos objetivos. El 1° de ellos es la integración de los vecinos para que tengan un lugar donde reunirse, que sea confortable, seguro y de buenos tratos para evitar la delincuencia y que la zona no sea mal vista y nuestro segundo objetivo es mejorar la salud de los individuos

«Biopsicosocial» para que él mismo esté bien y pueda despejarse de problemas y pasarla bien, que puedan conocer personas y hacer un buen vínculo. (Marina, G1L1S1)

A través de este proyecto: queremos lograr muchos objetivos.

El 1ero de ellos es la integración de los vecinos, para que tengan un lugar donde vincularse, para que sea un lugar seguro, confiable y de buenos tratos, y para evitar la delincuencia, y que el barrio no sea mal visto.

El 2do objetivo sería mantener la salud del individuo «Biopsicosocial» para que él mismo esté bien, mentalmente, físicamente y socialmente.

Mentalmente porque los vecinos podrán despejar su mente y librarse también de problemas familiares, y también divertirse.

Socialmente, porque podrá relacionarse con el contorno que lo rodea y generar un buen vínculo.

Físicamente porque tendrían juegos para hacer ejercicios y una buena calidad de vida y estén activos. [...] (Andrea, G1L1S1)

Marina y Andrea, ambas alumnas de G1L1, trabajaron coordinadamente en la elección de su proto-proyecto y en la búsqueda de los objetivos que proponen poner a consideración de sus compañeros; luego, en una segunda instancia de escritura, cada una redacta su enunciado de modo independiente. Desde mi posición de participante y observadora puedo verlas interviniendo en una interacción conversacional en subgrupos de estudiantes que he propuesto para que comenzaran a pensar sobre los objetivos del proyecto, argumentando sobre su relevancia. Los discursos escritos se construyen a partir de ese diálogo previo, tomando en consideración los aspectos más importantes, pero dándole cuerpo de una forma que le es peculiar a cada una, profundizando más o menos en la información vertida de acuerdo a los conocimientos que ya traen, a su experiencia vital, a sus valores, a la vez que preservando lo ya pautado de antemano. Ambas estudiantes saben que tienen que defender la concepción del *individuo biopsicosocial* como beneficiario de su proyecto, porque lo han coordinado así. ¿Dónde se origina ese conocimiento? ¿Cuáles son las causas que explicarían la presencia de este signo ideológico en los enunciados de Andrea y Marina? ¿Con qué intención se usa el signo?

El signo ideológico proviene del discurso de autoridad, específicamente del ámbito institucional educativo al que concurren las estudiantes.<sup>55</sup> Tanto Marina como Andrea escriben el signo colocándolo entre comillas. Todo indica que esta decisión discursiva de las estudiantes es un recurso para mostrar que están haciendo uso de un discurso ajeno, en este caso proveniente del conocimiento disciplinar que traen de otras materias curriculares en las que interactúan con otros docentes y están expuestas a otros discursos, tales como los del libro de texto. La asignatura en la que el concepto recibe tratamiento es Biología, e indirectamente, según veremos, también en Educación Social y Cívica. Si vamos a los respectivos programas, podemos hallar al signo ideológico funcionando en la primera y a su tema, en la segunda.

En el programa de Biología, objetivos tales como «explorar las múltiples y complejas interrelaciones entre los seres vivos y el medio que los rodea» (CES, 2008: 3), conocer «algunas de las consecuencias ambientales de la actividad humana y la importancia de la adopción de un estilo de vida saludable, tanto en lo individual como en lo social» (op cit:3) o «tomar decisiones que les permitan avanzar hacia el logro real de conductas más saludables, participando a su vez activamente en instancias de promoción de salud individual y colectiva» (op.cit:3) están dando la pauta de que uno de los focos de interés del curso está puesto en los aspectos sociales de la salud, propiciando el involucramiento de los estudiantes en actividades consecuentes con ese objetivo. La unidad 1 de los contenidos programáticos incluye dentro de los contenidos conceptuales (op. cit.: 8):

El hombre como ser bio-psico-social

- Concepto ecológico de salud
- Evolución del concepto de salud OMS
- Indicadores de salud física, psíquica y social
- Signos y síntomas de salud y de enfermedad

---

<sup>55</sup> Según Gee (2000) el discurso adquiere sentido al ser asociado con los significados situados («situated meanings»). El autor destaca entre los significados situados al *mundo* que se construye (*world*), al *quién* (*who*) y al *qué* (*what*). Conceptualiza al *who* de la siguiente manera : «a socially situated place (position) from which the utterance is “authorized” and issued (and these are not always the same)» (op. cit.: 202).

- Niveles de atención de la salud
- Calidad de vida

El signo ideológico se construye y adquiere consistencia a partir de la señal, asociándose directamente con el concepto de salud en sus tres dimensiones: física, psíquica y social.

En lo que refiere al programa de Educación Social y Cívica, encuentro el mismo interés por la participación estudiantil en el ámbito social que en el de Biología (CES, 2006b: 1):

- [El curso] pretende iniciar el proceso de:
- Información y reflexión, para la participación ciudadana conciente y responsable en los distintos ámbitos en que debe desempeñarse el adolescente
  - Actividades prácticas que se relacionen con los aspectos teóricos desarrollados, donde el alumno se involucre en proyectos reales y realizables en el aula y en la institución educativa

La búsqueda de instancias de participación social en Educación Social y Cívica hace que la coordinación con la propuesta de Idioma Español sea más amigable. El estudio de la convivencia social es uno de los contenidos destacados de la unidad 1 del programa (op.cit.: 3), mientras que la participación ciudadana es el contenido a desarrollar en la unidad 3 (op.cit.: 4). Si bien el individuo es considerado en la asignatura un «sujeto de derecho» (op.cit.: 5), es posible encontrar un acercamiento al individuo biopsicosocial cuando se considera las necesidades humanas como «fundamento de la vida social (biológicas, sociales, económicas y culturales)» (op.cit.: 2). El *sujeto de derecho* corresponde a la idea de que las personas tenemos derechos y obligaciones. En un manual de derecho clásico, estudiado por todo aquel que sigue la profesión docente de la disciplina correspondiente, se sostiene que «el hombre es un ser social por naturaleza, siempre ha vivido en grupo con los demás individuos de su especie» (Véscovi,

1978: 3).<sup>56</sup> Y prosigue: «El instinto, la necesidad biológica y el sentimiento de debilidad frente al medio, lo llevan a agruparse con los otros hombres sobre un espacio geográfico formando clanes, tribus, Estados, etc.» (op.cit: 3). Una de las consecuencias del afán gregario del hombre es el surgimiento de normas de convivencia:

No hay duda, pues, que el Derecho, como norma de conducta, lo encontraremos en toda nuestra vida. Pero a veces se habla de Derecho en otro sentido; cuando yo digo que tengo derecho a expresar mi pensamiento, a practicar un culto, a vivir, no me refiero a la norma sino a la facultad que me da la norma para ejercer cierta libertad. (op.cit: 7)

Para el primer sentido de Derecho, se usa la expresión Derecho objetivo; para el segundo, Derecho subjetivo. Cuando los estudiantes presentan sus proyectos y propuestas están ejerciendo su derecho a la libertad. Por otro lado, por el hecho de haber una normativa previa (expresada en las *Bases*) en donde se exponen determinados requisitos y las consecuencias que acarrearán el cumplimiento de los mismos, también estamos frente a normas de conducta:

Debe destacarse que las relaciones jurídicas existen no sólo entre el facultado y el obligado en sentido técnico jurídico, o sea, en el ámbito del derecho subjetivo, sino también entre las personas integradas en una organización, como son, por ejemplo, las partes del proceso con el tribunal, los miembros de una corporación, o los individuos de una familia.

Se puede hablar de «relación», en cuanto que la situación de un sujeto de derecho le impone deberes que se corresponden con la situación de otra persona que a su vez, puede reclamar dicho cumplimiento, susceptible de ser impuesto por el aplicador de la norma en la comunidad. (González Piano et.al., s/d :45-46)

Por ende, las relaciones generadas en el salón de clase, con el Municipio y con otros participantes de la convocatoria, de acuerdo a la cita anterior, deben ser

---

<sup>56</sup> En este sentido, esta área del conocimiento ha sido aplicada para el caso de los niños y adolescentes en el área de la salud:  
[http://www.unicef.org/uruguay/spanish/guia\\_derechos\\_ninos.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/guia_derechos_ninos.pdf).

incorporadas a las relaciones jurídicas que mantienen los sujetos de derecho. Los estudiantes tienen el deber de cumplir con los requisitos expuestos en las *Bases* y tienen el derecho de expresar libremente sus ideas; por su parte, el Municipio se compromete en el mismo enunciado a cumplir con lo prometido.

Como se observa, en las citas precedentes referidas al sujeto de derecho se hace mención a los aspectos sociales, pero también a los biológicos y psicológicos. En definitiva, ambos programas disciplinares tienen en común el hecho de atribuir al individuo biopsicosocial el carácter de beneficiario de determinadas acciones sociales que los estudiantes (sujetos de derecho, para Educación Social y Cívica) podrían llevar a cabo en las respectivas materias.

En los libros de texto de Biología de 3.<sup>er</sup> año de ciclo básico oficiales, el tema del individuo biopsicosocial es desarrollado con cierto cuidado, más allá de la transposición didáctica a la que están sujetos.<sup>57</sup> Así, encuentro que en *Biología 3. Educación para la vida* (Valli y Bustos, 2009) la noción es tratada en el capítulo 3: «al considerar los conceptos de hombre y cultura, es posible construir una idea del colectivo, el cual está integrado por los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que hacen a la persona» (op. cit.: 40). Y más adelante:

En 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS) redacta una nueva definición [de salud], que tiene en cuenta todos los aspectos que forman parte de una persona: la salud es el estado de completo bienestar físico, psíquico y social, y no solo la ausencia de enfermedad.

Según este concepto, un hombre sano no es solo el que siente bienestar en su anatomía y fisiología corporal, sino aquel que, además, posee armonía en su vida afectiva y en su mente, y se integra a la sociedad y al medio ambiente en el que está inserto.

Este ambiente no es solo de naturaleza físicoquímica o biológica, sino que contempla los llamados factores socioculturales, que son aquellos creados por el hombre con un fin determinado. [...]

Esta definición de salud representa una reacción contra la concepción habitual, que la considera como una mera ausencia de enfermedad,

---

<sup>57</sup> En el sentido de Chevallard (2009:45): «Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*».

pero también lleva a pensar que existe un estado de salud ideal aplicable a todo el mundo.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) afirma que: salud es el estado de adaptación diferencial de los individuos al medio en el que se encuentran. (op.cit.: 40).<sup>58</sup>

El texto escolar pone en tela de juicio un concepto de salud y de enfermedad absolutos, con un significado fosilizado (la señal de Voloshinov), a partir de la exposición de distintos conceptos de salud, como son el tradicional, el de la OMS y el de la OPS. El signo ideológico surge de la discusión dialéctica y será asimilado por las estudiantes a partir de estas refracciones, siendo, a su vez, refractado en la enunciación de sus proto-proyectos en donde adquiere nuevos matices provenientes de la situación creada, del cronotopo de los estudiantes y de las características individuales de cada estudiante.

Ambas alumnas asocian al signo ideológico con el concepto de salud (lo cual demuestra su relación dialógica con el curso de Biología), ya sea en lo que respecta a mantener la salud del individuo biopsicosocial o a mejorarla. Para ello, se deben llevar determinadas acciones concretas (recordar el discurso de la convocatoria) que traerán eventualmente determinadas consecuencias o beneficios para el individuo: 1) sociales: «conocer personas y hacer un buen vínculo» (Marina, G1L1), «librarse también de problemas familiares» (Andra, G1L1) y «generar un buen vínculo» con el entorno (Andrea, G1L1); 2) psicológicas: «despejarse de problemas y pasarla bien» (Marina, G1L1) y «despejar su mente» (Andrea, G1L1); 3) biológicas: estar «activos» y «generar una buena calidad de vida» (Andrea, G1L1). Las expresiones citadas contribuyen a darle al signo ideológico matices particulares, personales y hasta novedosos como parte de un proceso que se originó bastante antes que en 1948, como señalaba el texto escolar.

---

<sup>58</sup> En otros libros de texto se presentan tratamientos similares del signo ideológico y su tema. Por ejemplo en el capítulo 2 de *Ciencias Biológicas* de Camarotte y Barattini (s/d), o en el capítulo introductorio de *Educación para la salud* de las autoras argentinas Maitena G. de Copello y Victoria Perés (1993).

### 5.2.6. *La estancia de Anchorena*

#### VIII RECONOCIMIENTO

Los grupos que obtengan mayor reconocimiento en el ENCUENTRO participarán de un campamento a realizarse en la Estancia Anchorena, departamento de Colonia. Todos los participantes recibirán un diploma de reconocimiento de Presidencia de la República.

La cita con la que se introduce este párrafo ha sido tomada de las *Bases* de la convocatoria del programa *Participá: Mové tu barrio*. Allí se nombra el tipo de reconocimiento del que serán objeto los participantes. Entre ellos, figura el premio de un campamento en la Estancia Anchorena. Dicha estancia, una de las residencias presidenciales, ha sido considerada tradicionalmente un lugar de descanso, esparcimiento y encuentros oficiales para los gobiernos de turno. Como signo ideológico *Estancia Anchorena* viene cargado de un complejo de significaciones simbólicas dentro de las que rescato las asociadas a la belleza, el valor histórico-cultural, el poder, el honor y el prestigio. La estancia está ubicada en el Parque Anchorena, un establecimiento muy amplio (1.369 hectáreas), situado en el departamento de Colonia, donado por un argentino, Aarón de Anchorena (de allí su nombre), con la finalidad de que «se estableciera un parque con fines educativos, recreativos y de interés general, “para bienestar y solaz de la población”». <sup>59</sup> Por ese motivo, si bien se trata de una residencia presidencial, el lugar está abierto al público, previo pago del valor de una entrada.

El premio de una estadía en el campamento de la estancia representó para los estudiantes de L1 y L2 un aliciente extracurricular de fundamental importancia y un agente persuasivo considerable. La motivación provocada, como veremos a continuación, puede ser recuperada en los enunciados, fundamentalmente en las series S3 y S4.

Recordemos lo que motivó la serie S3. Los estudiantes se habían sentido amenazados debido a la información de último momento, suministrada por los miembros organizadores, referente al establecimiento de un cupo limitado de

---

<sup>59</sup> Se puede visitar la página oficial del establecimiento en <http://www.parqueanchorena.gub.uy/>.

estudiantes que podrían asistir al campamento. Esto provocó una serie de reacciones en los alumnos que fueron plasmadas en S3. Veamos el planteo de Juan:

En mi opinión, deben de ir los que se encargaron de crear la maqueta, por el simple hecho de que dejaron de lado las actividades que tenían planeadas para que el grupo pueda ir a la Estancia de Anchorena. No solo cedieron su tiempo, sino que además se encargaron de comprar y conseguir los materiales para crear la maqueta. (Juan, G1L2S3)

En el enunciado de Juan puede percibirse la presión que ejerció el deseo de obtener el premio en el desempeño de algunos estudiantes, quienes tuvieron la voluntad de extender su horario en la institución educativa con la finalidad de poder concluir la construcción de la maqueta en tiempo y forma, antes de ser expuesta en el encuentro final.

Un factor interesante a tener en cuenta para la serie S3 es que por ser esta una actividad de escritura no planificada de antemano, sino producto de las circunstancias, el género discursivo resulta ser ambiguo. Para la elaboración de la consigna del trabajo de escritura intenté tomar en cuenta las necesidades que interpreté en los estudiantes. Era este un momento crucial, impostergable, por otra parte, debido a que la decisión debía ser tomada en los días siguientes. Por ese motivo, está entre ser un texto epistolar posiblemente dirigido a los miembros organizadores o, incluso, a las autoridades de la institución educativa (que intentaron establecer criterios sobre quiénes deberían ir y quiénes no, sin previa consulta a los estudiantes), una forma de pasar en limpio las ideas que habían sido expresadas oralmente en el debate previo o la catarsis de una situación frente a la que sentían emocionalmente impotentes. No todos los alumnos lo encararon de la misma manera, como puede apreciarse en sus enunciados. Incluso en varios de ellos es posible observar la coexistencia de varias de estas opciones. De hecho, en la consigna yo ofrecía la explicación de que la actividad tenía como objetivo poner en claro los criterios que cada uno sostenía y que mi intención era entregárselo a los responsables de la institución que estaban elaborando sus

propios criterios. El resultado del suceso es que finalmente no hubo necesidad de hacerlo ya que se aumentó el cupo y todos los interesados pudieron concurrir al campamento.

Sintetizando lo más sustancial, en S3 la aparición de la señal del signo ideológico no es tan frecuente como en S4, pero el tema del signo es el tema de los enunciados que componen la serie.

En S4 la presencia de la señal es más notoria. Se trataba de un evento de literacidad en que los alumnos tenían que resumir un artículo informativo enunciado por el Municipio organizador del programa, tiempo después de que el suceso en cuestión había finalizado. Se trataba de una actividad de escritura obligatoria sujeta a evaluación numérica. Es de crucial importancia señalar que el signo *estancia (de) Anchorena* no aparecía en el texto fuente.<sup>60</sup> Lo más cercano al signo ideológico es la alusión que sigue: «al finalizar la actividad se dieron a conocer los grupos con mayores puntajes [...]».<sup>61</sup> Como se observa, la referencia a la estancia no aparece, pero el conocimiento previo del enunciado de las *Bases* y de lo acontecido en el encuentro hace que los estudiantes recuperen la información implícita en el fragmento.

De esta actividad participaron 52 estudiantes, consignándose 11 apariciones del signo en los resúmenes de G1L1, 8 en los de G2L1 y 4 en los de G1L2. Es decir, un total de 24 apariciones de la expresión *estancia de Anchorena* o *estancia Anchorena*. Son demasiadas, considerando que el signo no aparece en el texto fuente a resumir. Veamos algunos ejemplos:

[...] Durante el Cabildo se presentaron proyectos que fueron evaluados por los propios participantes. Algunos presentaron videos y al mismo tiempo los jóvenes discutían sobre las drogas el medio ambiente, etc. Al finalizar se conocieron los grupos seleccionados para ir a la estancia de Anchorena. (Esteban, G1L1S4)

---

<sup>60</sup> La decisión de poner entre paréntesis la preposición se debe a que la mayoría de los estudiantes la usaban, quedando su no uso restringido a solo unas pocas apariciones en los enunciados de los estudiantes.

<sup>61</sup> La cita ha sido tomada del texto web: «Jóvenes moviendo el barrio» (ver Anexo 4).

[...] Al finalizar la jornada los propios adolescentes votaron y el más votado tenía un premio. Era ir a la estancia de Anchorena. Luego los propios jóvenes se comprometieron para estar en la Mesa de Juventud para que en el futuro se pueda hacer de nuevo. (Belén, G2L1S4)

[...] Al finalizar el evento se dijo quiénes eran seleccionados para viajar a la estancia de Anchorena.  
Los mismos adolescentes dijeron para que se vuelva a repetir la actividad. (Manuel, G1L2S4)

Un elemento a tener en cuenta es que en el significante del signo ideológico *estancia de Anchorena*, utilizado por la mayoría de los alumnos, queda en evidencia la sensación de extrañeza que estos experimentan en relación al mismo. Es notorio que la mayoría se refiere al establecimiento como «estancia de Anchorena» (usando un complemento prepositivo para el sustantivo), cuando es de público conocimiento que popularmente la estancia es nombrada como «estancia Anchorena» (con el nombre propio en aposición), y también sin preposición aparecía en el enunciado de las *Bases* trabajado en el aula.<sup>62</sup> Por tanto, de lo anterior se puede inferir que los estudiantes no habían estado mayormente expuestos al signo ideológico con anterioridad al evento de literacidad escolar. Esto se condice con los comentarios que realizaban en el aula. La huella de esa sensación de extrañeza, representada por la elección sintáctica que utilizan para representar el signo ideológico, indica, por ende, que estamos ante la presencia de un caso de discurso ajeno inserto en el propio discurso. Pero este discurso ajeno está sufriendo un proceso de progresiva interiorización, transformándose en el discurso propio, debido a las fuertes vivencias emocionales experimentadas, durante los eventos de literacidad a los que los estudiantes estuvieron expuestos. Lo cual explicaría el uso profuso del signo en un contexto discursivo en el que no era esperable.

---

<sup>62</sup> Tomo como premisa la siguiente afirmación de Gee (2000) a propósito de la incidencia que tiene el uso de una determinada forma gramatical en el discurso: «for those interested in reading and writing, it is important to note, as well, that the very form of language is always an important part of Discourses» (op.cit.: 204).

Otro factor a tener en cuenta es que el signo es usado más por los alumnos de L1 que por los de L2. Cuando se produce la instancia de elaboración del resumen, los estudiantes de L2 (ganadores del premio) ya habían participado del campamento en la estancia, mientras que los de L1 (no galardonados) no contaban con esa experiencia. Además, el grupo de L2 había participado de otro campamento en el transcurso del año y la mayoría de los alumnos coincidían en que habían disfrutado más el primer campamento que el segundo, entre otras cosas por las comodidades, el tipo de dieta y las actividades recreativas que les fueron propuestas. Por su parte, los grupos de L1 no habían tenido una experiencia similar y además el liceo no contaba con los medios como para instrumentar un campamento; incluso algunos docentes les habían sugerido que pensarán mecanismos para obtener los medios necesarios, pero este plan había fracasado por falta de constancia en los alumnos en la consecución del fin. Cada una de las vivencias grupales en referencia al signo ideológico fue diferente, lo cual queda plasmado en la frecuencia de uso del signo ideológico en los enunciados de los alumnos.

#### **5.2.7. *Mové tu barrio, movete vos***

El último signo ideológico al cual me voy a referir, a diferencia de los anteriores, tiene la forma sintáctica de dos oraciones yuxtapuestas. Voy a organizar su estudio separando inicialmente el análisis de la forma sintáctica del análisis del contenido o tema del signo ideológico, para poder llegar a reunirlos hacia el final en una visión integradora. Los signos ideológicos pueden variar su forma sintáctica; pueden ser desde un simple nombre hasta una oración completa o combinación de oraciones. Pero también, desde la perspectiva de la comunicación, los signos pueden variar su forma genérica, por lo cual, todo enunciado perteneciente a un género discursivo dado también es un signo ideológico. Así, cada uno de los enunciados que integran las series de mi corpus, por ejemplo, son signos ideológicos.

La forma del signo ideológico que me propongo analizar ahora, como señalaba, muestra un tratamiento sintáctico particular que puede ser observado en otros signos ideológicos utilizados en los enunciados de los alumnos: «Cuida el ambiente, cuidate a vos» (Federico, G1L1S1), «Cuidá tu plaza, cuidate a vos» (Mariela, G1L1S1), «Mové tu barrio, movete vos» (Andrea, G1L1S1). Todos tienen en común que se repite el mismo verbo de la primera oración en la segunda, que el primer verbo está en imperativo y presenta una desinencia de 2.<sup>da</sup> persona del singular, el segundo verbo conserva estas mismas características pero se le agrega un pronombre clítico reflexivo y al final de la oración se escribe el pronombre de segunda persona *vos*, repitiendo así la información semántica del clítico. La estructura temática de ambas oraciones muestra que coinciden los agentes pero cambia el tema. El argumento interno del primer verbo denota un objeto que contiene el rasgo [-humano], el del segundo presenta el rasgo [+humano] y tiene como referente al destinatario del mensaje.<sup>63</sup> Por otra parte, el referente del objeto no humano del primer verbo mantiene una relación con el referente humano, establecida por medio del posesivo de 2.<sup>da</sup> persona en dos de los ejemplos: «tu plaza», «tu barrio».

La relación semántica entre las dos oraciones yuxtapuestas es ambigua, lo cual enriquece la interpretación del todo, pues puede tratarse de una relación consecutiva o causal. En el primero de los casos, *movete vos* es el efecto o consecuencia de *mové tu barrio*; en el segundo es la causa.

Desde una perspectiva estilística, el signo presenta características similares al slogan, por el uso del imperativo y por lo repetitivo del recurso. Tiene además una

---

<sup>63</sup> Tomo la noción de argumento de base generativista aportada por Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009):

[..] *x* es un argumento de *P* si *x* denota un individuo de los que contiene el conjunto asociado con *P*. La relación de predicación es una relación que se establece entre un predicado y un argumento. Semánticamente, la relación de predicación se corresponde con la relación de pertenencia a un conjunto o una clase, o la de aplicabilidad de un concepto o una propiedad a un individuo, si adoptamos el punto de vista conceptual o intencional. Cuando predicamos *P* de *x*, lo que estamos afirmando es que el individuo denotado por *x* pertenece al conjunto / clase denotado por *P* (o bien, de nuevo, que el individuo *x* tiene la propiedad expresada por *P*) (2009: 252).

determinada cadencia rítmica que lo hace ser muy efectivo; se va generando una expectativa en referencia a cómo se llenará el último lugar argumental, que en todos los casos es *vos*. El sentido que expresa es un paralelismo entre el argumento interno del primer verbo y el del segundo: el ambiente-*vos*, tu plaza-*vos* y tu barrio-*vos*. Se genera así una relación de identidad entre ambos términos.

Todas las coincidencias expuestas me hacen pensar en que los estudiantes parecen tener un grado alto de familiaridad con los patrones formales evidenciados en estos tres signos ideológicos. Son parte de una experiencia cultural compartida. Debe sumársele, además, la intertextualidad con el título de la convocatoria al repetir el enunciado «mové tu barrio» (el caso de Andrea) o su forma gramatical (los casos de Federico y Mariela), provocando, de esta manera, la dialogía con el enunciado perteneciente al texto de la convocatoria. Dicho enunciado es tomado como punto de partida para generar un nuevo enunciado por parte de cada uno de los estudiantes; son los ecos de un enunciado del pasado, del discurso ajeno del cual se apropian los estudiantes adaptándolo a sus propias necesidades enunciativas.<sup>64</sup>

En lo que respecta al tema, el signo *mové tu barrio, movete vos* puede tener una lectura literal o metafórica. El verbo *mover* puede referirse tanto a un accionar físico, social (el sujeto de derecho que a través de su acción intenta cambiar una realidad), de carácter emocional (reminiscencias del individuo biopsicosocial) o epistémico; estando los dos últimos aspectos enfocados en el nivel psicológico del individuo. Veremos si estas ideas están presentes en el discurso de los estudiantes.

En este caso me limitaré a las series S2 y S3, por razones que paso a argumentar. Recordemos que estas dos series fueron motivadas por las propias agendas de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades comunicativas del momento. En el discurso epistolar de los estudiantes de L1 se pueden encontrar expresiones en las que se evidencia la carga emocional experimentada por el evento de literacidad previo: «fue un proyecto muy solidario, que los alumnos de

---

<sup>64</sup> El signo *cuidate vos* que integra una de las expresiones analizadas, es también recurrente en la opinión pública. Ver a estos efectos, por ejemplo, un slogan lanzado por el gobierno uruguayo para un programa de sensibilización frente al consumo de alcohol (23 de enero del 2013): <http://www.vtv.com.uy/cuidate-vos-disfrutamos-todos/> (consultado el 30 de abril del 2015).

XX organizaron con mucho empeño y dedicando su tiempo al lugar» (Rosario, G1L1S2), « [...] felicito a mis compañeros de clase por el trabajo que hicieron y el esfuerzo, porque el proyecto empezó desde junio de 2013. Eso significa que duró 4 meses [...]» (Richard, G1L1S2), «le pusimos muchas ganas a lo que hicimos» (Avril, G2L1S2), «pero yo me quedo con mejores momentos con mis compañeros y con mis docentes que nos dieron ganas de hacer algo distinto como fue el proyecto *Mové tu barrio*» (Camila, G2L1S2), «[...] nosotros nos comprometimos mucho con el proyecto» (Mariela, G1L1S2), «lo que me gustó del proyecto es que pudimos hacer algo nosotros mismos para cuidar nuestro barrio, nuestra vida y la vida de las demás personas» (Karen, G2L1S2). También en S3 los estudiantes de L2 muestran la manera como los afectó el número reducido de alumnos que podrían participar en el campamento en expresiones tales como «es feo ver a tus compañeros ir a un campamento y que un par no pueda ir» (Anónimo, G1L2S3), «espero que los alumnos a los que realmente les interesó la propuesta e hicieron todo lo posible por que se diera a cabo, vayan al campamento. ¡Se lo merecen!» (Telma, G1L2S3), «yo el sábado no fui, ya que no pude. No voy a decir el motivo, pero para mí es algo importante» (Valeria, G1L2S3), « [...] es injusto que los que no hicieron nada vayan sin que se lo merezcan» (Manuel, G1L2S3), «sería otra experiencia ir todos juntos, como el campamento anterior que pasamos muy bien» (Gonzalo, G1L2S3). A partir de estos ejemplos podemos ver en funcionamiento en ambas series los factores emocionales que motivaron la necesidad de los alumnos de propiciar los respectivos eventos de literacidad (S2 y S3).

Para Sandy (G1L1S2) la necesidad de contar lo sucedido es también un imperativo, más allá de las posibles críticas que puedan hacerse al desarrollo del programa, como se observa al inicio de su enunciado:

Estimada comisión organizadora:

El motivo de esta carta es contarles como fue para mí el proyecto *Mové tu barrio* (cómo me sentí, qué hicimos y qué nos generó).  
Primero nos organizamos en clase cómo iba a ser el proyecto. Luego fuimos a la plaza a pedir donaciones a la barraca que por suerte nos

ayudó mucho. Luego volvimos a ir otro día a arreglar la plaza entre los dos terceros y unos chicos del barrio que se sumaron. Pintamos y plantamos flores allí. Quedó muy lindo, pero duró poco.

Aunque nosotros sabíamos que no era un lugar donde se preocuparan por el ambiente, lo quisimos intentar.

Cuando fueron a votar por el proyecto perdimos, pero no importa porque está bueno participar en algo para demostrar que el liceo XX existe y dejar la Marca.

Le saluda atentamente,

Sandy (G1L1S2)

Es este un caso en el que su propio discurso habla del discurso (función metadiscursiva); y lo hace rescatando el nivel pragmático («el motivo de esta carta es [...]»), lo cual deriva en la presentación del contenido de su enunciado. Cuando Sandy escribe «cómo me sentí, qué hicimos y qué nos generó» en referencia al proyecto, está colocando en un mismo plano los cuatro aspectos del movimiento, el físico, el social, el emocional y el epistémico, percibidos integralmente. El cuerpo principal de la carta trata del aspecto físico: «nos organizamos», «fuimos a pedir donaciones», «volvimos a ir otro día a arreglar la plaza», «pintamos y plantamos flores», etc. Sin embargo, en estas acciones aparece también el nivel social impregnando lo físico, por ejemplo, cuando escribe que fueron a pedir donaciones a la barraca o cuando participaron otros habitantes del barrio en las actividades, entre otros. El aspecto emocional también deja su huella: «pero no importa porque está bueno participar en algo». Otro aspecto muy importante es el epistémico en verbos tales como *organizar*, *saber* o *demostrar*. Algo está moviéndose también en el nivel epistémico en Pedro cuando escribe en su texto epistolar:

Hola, me llamo Pedro y escribo esta carta para informarles que el proyecto *Mové tu barrio* fue algo muy bueno y bastante organizado. Creo que el proyecto del simulacro fue una experiencia muy buena y educativa y también estuvo muy organizada y buena. Esto es desde mi punto de vista.

Desde ya mi saludo,

Pedro (G2L1S2)

Obsérvese que para culminar su discurso Pedro señala que todo lo anterior es de acuerdo a su perspectiva personal. La expresión «desde mi punto de vista» podría haber aparecido antes en su discurso como *marcador del discurso* precediendo algunas de sus afirmaciones: él usa la forma conjugada «creo» introduciendo una subordinada, que podría funcionar como marcador discursivo similar a «desde mi punto de vista», aunque dada la construcción del enunciado (en soporte escrito y con cierto grado de formalidad) no estaría esperándose la aparición de un marcador discursivo allí.<sup>65</sup> Sin embargo, toma la decisión discursiva de ubicar «desde mi punto de vista» al final. Así le da un énfasis especial, relativiza el discurso a la vez que reivindica el poder expresarse de acuerdo con sus convicciones. También en Mariela se moviliza el nivel epistémico: «a través de esta carta quería expresarles mis críticas buenas y malas sobre el proyecto *Mové tu barrio*» (Mariela, G1L1S2). En las cartas de otros estudiantes el experimentador epistémico se ubica en otro lado, como por ejemplo en la carta de Karen (G2L1S2) o en la de Ramiro (G2L1S2), para quien la experiencia de participar en el proyecto traía como objetivo «trasmitir el mensaje de concientización a la gente» (Ramiro, G2L1S3).

Estimados organizadores, me gustó mucho la experiencia del concurso de «Mové tu barrio», porque hubo muchas ideas diferentes y todas estuvieron buenas. Pero no estuvo bueno que la intendencia no pudiera venir porque estaban de «paro» y no pudimos transmitir el mensaje de concientización a la gente sobre la seguridad vial. Fue una muy buena experiencia de día a día ir agregando ideas nuevas, nuevos personajes y más que todo para salir de la rutina en los ensayos. Estaría bueno que el año que viene se repitiera.

Ramiro (G2L1S2)

---

<sup>65</sup> Recorro aquí a *marcador del discurso* de acuerdo a los aportes de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057): «los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación».

Veamos cómo lo experimenta Karen: «espero que el Proyecto que nosotros hicimos haya reflexionado en las personas que andan distraídas por la calle o que no tienen control en manejar autos y motos» (Karen, G2L1S2). Por otro lado, el experimentador epistémico también puede estar repartido entre el conjunto de estudiantes en el que está integrado el sujeto de la enunciación y los otros sujetos pertenecientes a la comunidad estudiantil o generacional: «nos sirvió la idea para demostrarles a los demás chicos, lo que puede llegar a pasar si no tenemos cuidado cuando andamos en la calle» (Lurdes, G2L1S2).

Es posible encontrar en las series algunos enunciados en los que se practica la crítica al otro y hacia sí mismo. Este es otro de los factores que contribuyen al movimiento y que puede estar relacionado con los aspectos sociales, emotivos y epistémicos del mismo. En el enunciado que presento a continuación el estudiante va construyendo el hilo argumentativo de su exposición, a partir de estrategias tanto epistémicas como emotivas, en su camino hacia la consecución de un fin social que compete a los estudiantes involucrados y a los organizadores del programa, quienes serán, en definitiva, los que tomen la decisión final:

Tendrían que ir aquellos alumnos que participaron de la maqueta, de juntar firmas, de ir a la feria el sábado. Los que fueron, los que colaboraron en lo mínimo para el proyecto porque sin la colaboración de ellos no hubiésemos ganado ningún campamento. Así que los principales serían aquellos que hicieron el proyecto y después en segundo lugar aquellos que hicieron algo como por ejemplo: ir solo a ver el proyecto! Y ver que la elección de los que van sea justa. Y no que alumnos enojados se queden sin ir siendo ellos quienes participaron.

En mi caso, me hubiese gustado participar del proyecto porque lo elegimos nosotros. Era interesante pero no tenía tiempo para dedicarle.

Y un aguante para [menciona a los dos grupos implicados]. Ojalá que se realice el proyecto! ¡Será de gran ayuda para el barrio y para la sociedad joven! (Anónimo, G1L2S3)

En la evaluación de los acontecimientos vividos por parte de Camila se superpone el movimiento en su aspecto social con el emotivo: «estuvimos más cerca, nos ayudamos entre nosotros y nos apoyamos unos a otros» (Camila,

G2L1S2). También en la evaluación de Sheila es posible percibir este solapamiento de movimientos, en expresiones claves como «no nos gustó» y «fueron injustos»:

[...] Bueno esta parte está re de menos a la hora de decirlo: lo que no nos gustó fue que el día que fuimos a arreglar la plaza había gurises que iban destrozando lo que nosotros hacíamos. Y del día que fuimos al Municipio que calificaran los alumnos y tendrían que calificar los adultos. Fueron injustos porque nosotros planeamos y creamos el proyecto y el liceo XX fue la única institución que lo llevó adelante. Gracias por leer nuestra carta.  
Les saluda atentamente,

Sheila (G1L1S2)

El componente de evaluación es también replicado por otros estudiantes: «cuando fueron a votar por el proyecto perdimos, pero no importa porque está bueno participar en algo para demostrar que el liceo XX existe y dejar la Marca» (Sandy, G1L1S2); «mi liceo quedó conforme porque se pudieron mostrar y de la manera en cómo se nos trató, que se portaron muy bien con nosotros» (Katerin, G2L1S2). Los dos ejemplos citados tienen en común un cierto grado de conformidad con la derrota experimentada, en la medida en que se rescatan aspectos positivos de la participación en el programa organizado por el municipio. Otro de los puntos que me interesa destacar es la toma de consciencia sobre que dicha participación posibilitó mostrar lo producido, que se patentiza en expresiones tales como «dejar la Marca» (Sandy, G1L1S2) o «se pudieron mostrar» (Katerin, G2L1S2). A través de un producto, como la realización de un proyecto, los estudiantes sienten que están mostrándose a sí mismos, y dejando una huella, indicio de su existencia. En este sentido, Derrida (1989: 315) señala:

La huella es el borrarse a sí mismo, el borrarse su propia presencia, está constituida por la amenaza o la angustia de su desaparición irremediable, de la desaparición de su desaparición. Una huella imborrable no es una huella, es una presencia plena, una sustancia

inmóvil e incorruptible, un hijo de Dios, un signo de la parousía y no una semilla, es decir, un germen mortal.<sup>66</sup>

Los estudiantes se identifican con un proyecto barrial y se identifican con el barrio; la existencia del barrio y la suya propia quedan en una situación de simbiosis. Ahora bien, si es necesario *dejar la Marca* de una existencia es porque se considera que no hay existencia previa o que esta no ha sido reconocida hasta el momento, lo cual está mostrando otros matices del movimiento que se produce: movimiento hacia la existencia (posiblemente del deseo de una existencia diferente) o hacia el reconocimiento de una existencia. En este sentido, Byung-Chul Han (2013), siguiendo a Walter Benjamin, señala:

En la sociedad positiva, en la que las cosas, convertidas ahora en mercancía, han de exponerse para ser, desaparece su valor cultural a favor del valor de exposición. En lo que refiere a este último, la mera existencia es por completo insignificante. Todo lo que descansa en sí se demora en sí mismo, ya no tiene ningún valor. Las cosas se revisten de un valor solamente cuando son vistas. (op.cit.: 25-26)

Se trata, según este autor, de la *cultura de la transparencia* que impregna la sociedad actual. Una muestra de ello está en la necesidad exacerbada

---

<sup>66</sup> En *La escritura y la diferencia* Jacques Derrida dedica un capítulo a la deconstrucción de la noción de *escritura* freudiana. Observa cómo a lo largo de su obra Freud va utilizando diferentes metáforas para dar cuenta de la forma como está estructurado el aparato de la percepción, prestando especial atención al papel que juegan las huellas mnémicas. Una de las últimas metáforas recuperadas por Derrida es la de la pizarra mágica que aparece en *Notas sobre el block mágico* de Freud, texto que data de 1915. La pizarra consta de tres capas sucesivas de celuloide, papel encerado y lámina de cera (de afuera hacia adentro). Se escribe en el papel celuloide con un punzón y la huella de lo escrito queda impresa en la lámina de cera, vía el papel encerado, no quedando registro de lo escrito en la capa exterior: «así pues, las huellas sólo producen el espacio de su inscripción dándose a sí mismas el período de su desaparición» (Derrida, 1989:310). Pero todo esto es posible si hay sujeto de la percepción, que también es sujeto de la escritura: «hay que ser varios para escribir, y ya incluso para percibir» (Derrida, 1989:310). Luego agrega:

El «sujeto» de la escritura no existe si por ello se entiende tal soledad soberana del escritor. El sujeto de la escritura es un sistema de relaciones entre las capas: del block mágico, de lo psíquico, de la sociedad, del mundo. Dentro de esta escena, la simplicidad puntual del sujeto clásico es inencontrable. Para describir esta estructura no basta con recordar que siempre se escribe para alguien; y en cuanto a las oposiciones emisor-receptor, código-mensaje, etc., siguen siendo instrumentos muy groseros. (op.cit.:311)

experimentada por los adolescentes, de mostrar sus fotos públicamente en facebook y el estar cambiándolas continuamente. Otro de los autores coincidentes con esta perspectiva es Bauman, cuando plantea su concepto de *modernidad líquida*.<sup>67</sup> Él tipologiza distintos espacios que conviven en una sociedad con esas características; uno de los tipos consiste en «espacios vacíos» de sentido (Bauman, 2002: 111 - 112):

No es que sean insignificantes por estar vacíos, sino que, por no tener sentido y porque se cree que no pueden tenerlo, son considerados vacíos (más precisamente, no visibles). En esos lugares resistentes al sentido nunca surge el tema de negociación de las diferencias. No hay con quién negociar.

La pregunta es: ¿espacio vacío para quién? Se trata del *Otro* lacaniano que habita en el yo. Sandy interpreta su espacio como espacio vacío para el *Otro*. Entonces, *dejar la marca* implica cargar de sentido al espacio vacío para que deje de serlo. Pero todo esto sucede a nivel inconsciente. Cuando se da cuenta de su necesidad de dejar una marca de su existencia, Sandy está dando una señal del movimiento cognitivo que se está produciendo en ella. Es un primer paso hacia la toma de consciencia de las fuerzas ocultas de la cultura canónica que la sujetan.

Si ahora intentamos aunar todos los componentes de la significación del movimiento, relacionándolos con el signo ideológico *mové tu barrio, movete vos*, podemos observar que el signo va mutando, es refractario a y refractante de las construcciones discursivas de los estudiantes. Los enunciados de los estudiantes, los temas que tratan, van contribuyendo a la significación del signo ideológico, lo

---

<sup>67</sup> Bauman (2012) diferencia la primera etapa de la modernidad, a la que califica de «sólida», de la etapa actual «líquida»:

El tipo de modernidad que era el blanco – a la vez que el marco cognitivo – de la teoría crítica clásica llama retrospectivamente la atención del analista por su notable diferencia con la sociedad que enmarca las vidas de las generaciones actuales. Resulta «pesada» (por oposición a la «liviana» modernidad contemporánea); más aún, «sólida» (por oposición a «fluida», «líquida» o «licuada»); «condensada» (por oposición a «difusa» o «capilar»); finalmente, «sistémica» (por oposición a «reificada»). (op.cit.: 30-31)

van complejizando y este experimenta también movimientos. La forma sintáctica no queda ajena, pues recobra componentes previos establecidos por la dialogía con otros enunciados anteriores, de características similares, que realizan su aporte a la significación y la construcción en sí (independientemente de lo anterior) también es compatible con los temas tratados. Las dos interpretaciones de la relación semántica entre las oraciones yuxtapuestas (interpretación causal y consecutiva, respectivamente) no son contradictorias. El movimiento puede darse en ambos sentidos, como parte de un proceso: las acciones de los estudiantes hacen que el barrio se movilice, y las consecuencias de esta participación comunitaria, provoca nuevos movimientos en los estudiantes.

En conclusión, el signo ideológico recibe aportes de varios lados. Significa, entre otras cosas, que a través del movimiento ejercido por la comunidad sobre el barrio, se produce un movimiento complejo compuesto por la sinergia de varios movimientos (físico, social, emotivo y epistémico) en la propia comunidad, compuesta, entre otros actores, por los propios estudiantes. Cuando el sujeto de la enunciación usa el pronombre de segunda persona *vos* en el signo ideológico para referirse al destinatario de su texto epistolar, no solo se produce la identificación de referentes del argumento interno no humano del primer verbo con el del segundo, sino que también se está efectuando la identificación con el propio sujeto de la enunciación, de la primera persona con la segunda. Prueba de ello son todos los movimientos experimentados por el referente del sujeto de la enunciación, de los cuales nos enteramos a partir de su propio discurso, que también es un tipo de movimiento, el movimiento de la escritura. Al escribir crea y se crea.

### **5.3. Interpretando el *entrelugar* de las lecturas y las escrituras de los estudiantes: ¿hay comprensión?**

En el apartado anterior analicé algunos de los elementos atómicos que componen los discursos del corpus. En ese intento, he tratado de rescatar los aspectos que, según entiendo, son los que efectúan un aporte mayor a la

interpretación del caso estudiado. Mi intención ahora es ir de las partes al todo, tratando de integrar los hallazgos obtenidos allí a la interpretación de lo sucedido, haciendo especial hincapié en los aspectos relacionados con la comprensión ejercida por los sujetos investigados en las instancias de literacidad del cronotopo áulico.

Continuando, entonces, con lo expuesto más arriba y siguiendo muy de cerca el marco teórico del Círculo bajtiniano, expresado a través de Voloshinov (2009: 108-109) en *Marxismo y filosofía del lenguaje*, es posible ver que los signos trabajados no funcionan en base a una señal con un significado fijo y estático sino como parte de un sinfín de relaciones de distinto tipo que van enriqueciendo la significación, y a la vez, aportan singularidades al tema – en relación a los significados situados de Gee (2000, cf. apartado 2.3 de esta tesis) –. Este es el camino, por ejemplo, que sigo para el análisis del primero de los signos ideológicos estudiados (*proyecto*), en donde al final, cito la definición del diccionario, llegando a la conclusión de que el tema o significación del signo rebasa ampliamente cualquiera de las opciones ofrecidas allí. En la FIGURA 1 muestro una posible interpretación de la señal para el caso de un evento de literacidad autónoma (Street, 2003: 77-78).

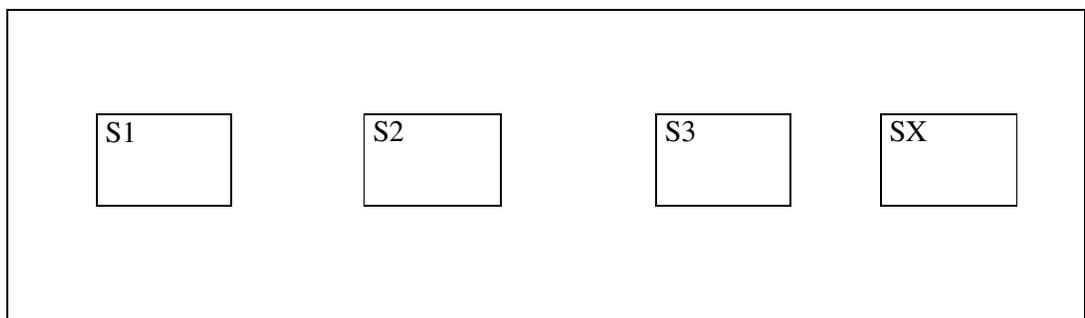


FIGURA 1

Cada signo tiene un significado concreto, que no se vería afectado mayormente por el evento en sí. Esos signos al co-aparecer en un determinado

texto no cambiarían su significado básico, más allá de los posibles matices generados por la cohesión textual.

Siguiendo con el ejemplo, la cohesión textual de las *Bases* nos habilita a tomar un significado concreto para el signo *proyecto* que, en cierta medida, condicionaría las producciones escritas posteriores de los estudiantes y a los otros signos que aparecen en ellas. Sin embargo, en el desarrollo del análisis mostré que esto no es así; es solo parte de lo que sucede con el signo. Porque además los signos no funcionan solos, son los sujetos los que los usan y ellos tienen una relación con el signo que viene de antes. La FIGURA 1 sería, entonces, una explicación que se ajustaría bastante a lo que defienden los exponentes del objetivismo abstracto, citados por Voloshinov (op.cit.: 113). Se trataría de signos (no ideológicos), o mejor dicho, de significados fijos mediados por la señal. De allí que me atreva a visualizar su representación como compartimientos estancos, equidistantes unos de los otros y sin espacio para movimientos interiores. En concordancia con este punto de vista, Byung-Chul Han (op.cit.) visualizaba un tipo de sociedad al que denomina *sociedad de la transparencia*:

La comunicación alcanza su máxima velocidad allí donde lo igual responde a lo igual, cuando tiene lugar una reacción en cadena de lo igual. La negatividad de lo otro y de lo extraño, o la resistencia de lo otro, perturba y retarda la lisa comunicación de lo igual. La transparencia estabiliza y acelera el sistema por el hecho de que elimina lo otro o lo extraño. (op.cit.:12-13)

En contrapartida, en un evento de literacidad ideológica (Street, op.cit.: 77-78), en lugar de señales tenemos signos ideológicos (aquí, SI), como intento simbolizar en la FIGURA 2 (obsérvese en particular la curvatura que ahora poseen los SI).

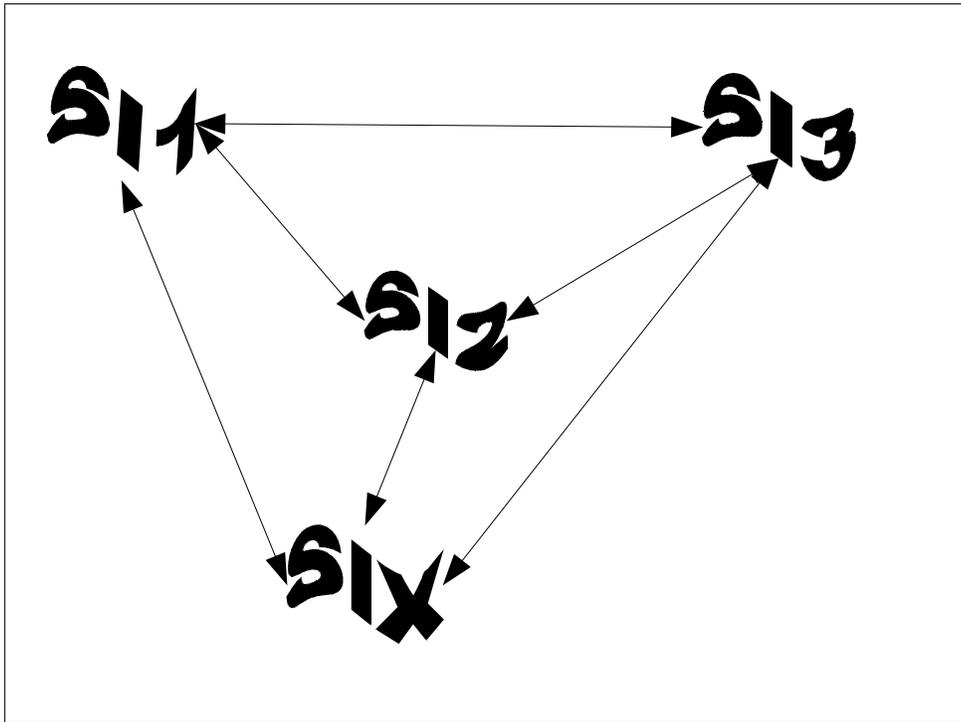


FIGURA 2

En este caso, cada uno de los SI tiene un comportamiento similar, es maleable por el sujeto de la enunciación que escribe o por el lector que comprende, dependiendo de la práctica que esté llevando a cabo. Los signos ideológicos se cargan de significaciones y de la interacción entre los diversos signos ideológicos que componen un enunciado, en el evento de literacidad, de la dialogía interna (atiéndase a las flechas bidireccionales), es posible interpretar el enunciado de distinta forma o tener lecturas diversas del mismo. ¿Cómo se produce esta variedad? O dicho de otro modo, ¿qué sucede para que la señal dé paso al signo ideológico?

El esquema de la FIGURA 2 es aplicable a cada enunciado leído o escrito que forma parte de un evento de literacidad ideológica, como son las prácticas de lectura y escritura experimentadas en el aula, según se vio. Sin embargo, no está completo aún. En un evento están participando dialógicamente muchos enunciados anteriores o simultáneos al evento en cuestión, que vienen, además, ligados al sujeto de la enunciación o al lector. Esos enunciados están integrados al

cronotopo de los estudiantes, de cada estudiante, y en particular, también pueden estar integrados al cronotopo áulico. También hay otros factores (según fue encontrado en el análisis), como pueden ser las interacciones orales entre los estudiantes, con la docente en el aula, con otros docentes de la institución, con los miembros organizadores del programa *Participá: mové tu barrio*, con sus familiares, amigos y vecinos, con los medios de comunicación, entre otras fuerzas sociales vivas. Por ejemplo, cuando Gonzalo usa el signo *menores* en el sintagma nominal «menores y mayores» no se trata solamente de reconocer la cohesión textual entre dos elementos categorialmente equivalentes y semánticamente complementarios, sino de interpretar cómo está funcionando el signo ideológico al ser atravesado por otros discursos ajenos provenientes del exterior del espacio áulico, pero que están siendo atraídos hacia allí por el desarrollo temático que hace el sujeto de la enunciación (no es casual que el proyecto sea sobre la creación de un centro de rehabilitación y que aparezca vinculado al signo ideológico *menores*; por eso la asociación con *menores infractores*). Todo esto contribuye a que cada signo ideológico sea un lugar de lucha de poderes, evidenciada en distintas significaciones que están en pugna. Porque en el signo «se cruzan los acentos de orientaciones diversas» (Voloshinov, op.cit: 47).

Ahora podemos derivar hacia la FIGURA 3 en donde trato de contemplar todos estos factores. Los *enunciados* son los que se vinculan con el enunciado en cuestión dentro del evento; estos pueden ser los producidos por otros estudiantes o los ofrecidos para la lectura en clase por parte de la docente para el evento en cuestión (pueden ser las *Bases* para el caso del primer evento de literacidad o el artículo a resumir para el último). Pero, según se vio, las cuatro series de enunciados producidas en diferentes eventos (los *eventos de literacidad* de la FIGURA 3) están también encadenadas a un evento en concreto e integralmente, visto desde un grado de abstracción mayor, proporcionan una retícula de eventos de literacidad. En la retícula quedan asimismo integrados un conjunto de géneros discursivos determinado que un individuo produce a partir del ejercicio de un determinado rol, en este caso, el de estudiante. Cuando el estudiante se relaciona con otros individuos (estudiantes o no) que también producen enunciados en el

evento de literacidad, se genera un sistema de géneros discursivos, según Bazerman (cf. 2.4).

Todo esto en el marco del cronotopo áulico. No obstante, el cronotopo áulico se incorpora a la vida del estudiante en lo que denominé el cronotopo del estudiante, y allí surgen nuevas relaciones dialógicas, *otras interacciones* del estudiante, muchas provenientes de la oralidad o de soportes gráficos diversos, en donde los signos ideológicos están circulando por fuera del evento concreto.

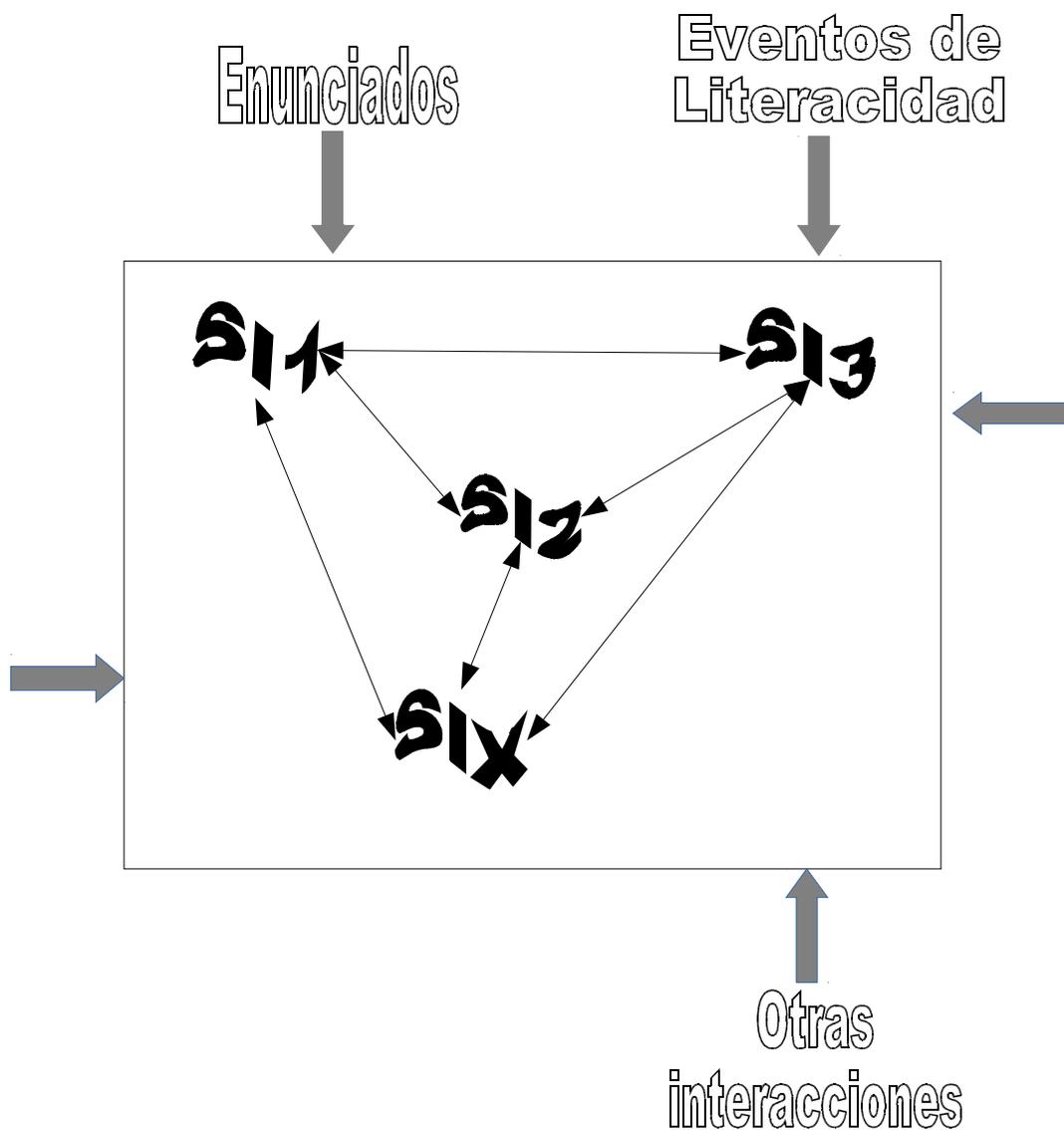


FIGURA 3

Los signos ideológicos, en contraposición a las señales, son maleables por el sujeto de acuerdo a esas fuerzas externas que están ejerciendo presión sobre ellos. Además, ciertas fuerzas pueden estar presentes en algunos enunciados en los que aparece un signo y no estarlo en otros en los que también aparece el signo (al cual reconocemos a partir de la señal), y cuando lo están, pueden hacerlo en mayor o menor grado. Así, cada signo ideológico trabajado en el apartado anterior, al aparecer en los distintos enunciados producidos por los estudiantes, es identificado a partir de la señal, pero como signo es siempre (o casi siempre) mutante. De allí, que haya que incorporarle las refracciones que puedan producirse al entrar en el dominio de la intelección del sujeto. Cuando los miembros del Municipio que organizaron el programa le dan al signo *proyecto* una interpretación diferente a la comprendida por los estudiantes y la docente en las *Bases*, el signo se complejiza y trae consecuencias en las respuestas de los individuos; esto se observa en el cambio de género discursivo que se opera en los enunciados que escriben los estudiantes de L2, como fue analizado. La dialogía intensifica las diferencias; no hay necesidad de concluir en que uno de los puntos de vista sobre el signo es el verdadero. El docente puede captar la atención de los alumnos hacia la reflexión sobre los distintos significados, propiciando así una lectura activa en la que ellos pueden tomar sus propias decisiones interpretativas y escoger sus realizaciones discursivas en base a ello.

El ejemplo mencionado es funcional en cuanto a explicar lo que está pasando en el nivel de un signo en particular, pero también hay un gran movimiento a nivel del todo, que incluye a los signos ideológicos seleccionados, a otros signos ideológicos y a los otros componentes mostrados en la FIGURA 3. Pasemos, entonces, a un abordaje global a partir de las ideas planteadas en el esquema de la figura.

En el signo *barrio* se produce una serie de luchas entre significaciones. El cronotopo de los estudiantes de L1 y L2 está mostrando que los sujetos investigados tienen ideas encontradas respecto al tema. En este sentido, Voloshinov:

Para que un tema, cualquiera que sea el nivel de la realidad a la que pertenezca, forme parte del horizonte social de un grupo y suscite una reacción semiótico-ideológica, es necesario que dicho tema esté relacionado con los presupuestos socioeconómicos más importantes del grupo mencionado; es preciso que involucre siquiera parcialmente las bases de la existencia material del grupo señalado. [...] es indispensable que el tema posea una significación interindividual; solo entonces podrá ser objeto de una formalización semiótica. (op.cit.: 45)

De las entrevistas y charlas informales se desprende que para la gran mayoría de estudiantes el *barrio* implica un espacio acotado, reducido y formando parte de lo que oficialmente es reconocido como barrio; pero también el signo puede aludir a diferentes referentes: al espacio que habitan, al espacio en el que está ubicada la institución educativa a la que concurren, o el barrio en el que han decidido ubicar su proyecto o realizar su intervención: «ahora estamos como geográficamente todos metidos ¿no? es una gran estructura donde todo es XX [da el nombre del barrio], cuando [...] en lo simbólico para la gente del barrio, esto era XX [da el nombre del barrio incluido en donde está ubicado L2], y lo sigue siendo porque la gente te lo repite como XX» (ED2L1L2); «y había una subdivisión a la interna, ¿no?, que respondía también a perfiles de los espacios geográficos que hoy por hoy son muy diferentes» (ED2L1L2); : «un barrio segmentado y con grandes diferencias inclusive entre las familias» (ED9L1). El tema atrapa a los estudiantes desde el texto de las *Bases* en el que hace su aparición por primera vez. Pero el interés viene de antes, según Voloshinov, porque está conectado con los presupuestos socio-económicos del grupo (sus ideologemas). ¿De qué forma involucra las bases de la existencia material de cada grupo? Ya tuvimos oportunidad de mencionar varios componentes encontrados en las entrevistas y en los enunciados de los estudiantes: por un lado, la parcialidad de los sujetos investigados que asisten a cada liceo en referencia al barrio en el que está instalado el otro liceo; por otro lado, las formas como estos barrios son visualizados desde el afuera: «con distintas problemáticas que han salido a la prensa relacionadas con este barrio, ellos me han hecho comentarios tales como “profe, vio que somos el barrio más pobre del país”, o “vio que estamos en la zona

roja”... y [...] está más relacionado con lo cultural que con lo económico» (ED6L2).

Estos *Discursos*, vehiculizantes de ideologemas, surgen también en las interacciones entre los sujetos investigados, están circulando en el cronotopo áulico.<sup>68</sup> El objetivo del *proyecto* (SI) es *mejorar* (SI) *al/el barrio* (SI). Por tanto, los signos *proyecto* y *barrio* quedan conectados a la vez que atravesados por otros discursos provenientes del afuera del cronotopo áulico. *Mejorar el barrio* es primordial, para mejorarlo es necesario registrar una carencia, algo que el barrio no tiene y que es metafóricamente visualizado como una patología por algunos estudiantes. Esas carencias o patologías pueden ser interpretadas desde distintas perspectivas: 1) como una carencia o patología reconocida en un grupo de la comunidad barrial, cuando cada uno de ellos es entendido como individuo «biopsicosocial» (SI); 2) como una carencia o patología encontrada a partir del discurso ajeno de otros sujetos que están afuera del evento de literacidad, incluso no identificados como pertenecientes al barrio, y de las que los sujetos investigados se apropian en mayor o menor medida. La palabra conceptualiza su objeto a partir de las opiniones del sujeto de la enunciación respecto de ese objeto, es decir, de su ideología. El objetivo del proyecto, entonces, es *mejorar* (SI) *la calidad de vida* (SI) del *individuo biopsicosocial* (SI). Este individuo ha sido identificado por algunos sujetos de la enunciación como *menores* (SI), no solo en contraposición a *mayores*, sino como réplica del discurso ajeno para el cual *menores* implica *menores infractores*. La densidad del signo es compatible con el discurso de los estudiantes, en tanto que ellos pretenden diseñar un centro de

---

<sup>68</sup>Recordemos que Gee (2000: 204) distingue el *Discurso* (con mayúscula) del *discurso* (con minúscula). El primero se refiere a los discursos sociales, las formas reconocidas como los individuos coordinan sus maneras de hablar, escuchar, escribir, leer, sentir, valorar, etc.; el segundo refiere al lenguaje en uso. Otro aporte interesante al concepto proviene de un artículo anterior suyo, a saber: «think of discourse as an “identity kit” which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act and talk so as to take part on a particular role that others will recognize» (1998: 51). Las características más importantes de los *Discursos*, según Gee (1998: 52-53): 1) los *Discursos* son inherentemente ideológicos; 2) se resisten a la crítica interna; 3) las posiciones definidas respecto a un *Discurso* se determinan a partir de su relación con otros *Discursos* con los que se opone; 4) en cada *Discurso* prevalecen determinados objetos, conceptos, puntos de vista y valores a expensas de otros que pueden ser destacados en otros *Discursos*; 5) están íntimamente relacionados con la distribución del poder y la estructura jerárquica de la sociedad.

rehabilitación juvenil como forma de *mejorar el barrio*. Pero *mejorar*, signo ideológico que tiene una frecuencia muy alta de aparición en los enunciados de los estudiantes, se relaciona con la idea de ser el «mejor» (SI) en el concurso auspiciado por el Municipio, por lo cual el signo se abre a nuevas posibilidades interpretativas, máxime si consideramos que un ideograma que los vincula (el hecho de que el mejor sea el que tiene el mejor proyecto) aparece sugerido en el enunciado de las *Bases* (luego, a la luz de los hechos, los alumnos de los grupos G1L1 y G2L1 –a diferencia de los de G1L2– interpretarán que esto no siempre es así, pero esto es harina de otro costal). El premio para el *mejor* (SI) *proyecto* (SI) consiste en una estadía en la *estancia de Anchorena* (SI). El referente aludido por el signo ideológico *estancia de Anchorena*, por otra parte, es uno de los objetos de deseo de los estudiantes y, por ende, aporta a los eventos de literacidad un aliciente muy potente, lo cual se percibe en la alta frecuencia de aparición que tiene el signo ideológico en la serie S4, aún cuando la señal no aparece en el texto que oficia de fuente para la producción del resumen. Pero el deseo (como tuve oportunidad de mostrar en el análisis de los enunciados), para Lacan (2008), es el deseo del Otro, que le llega a los estudiantes por la palabra del Otro, en este caso, del sujeto de la enunciación de las *Bases* y de otros individuos más interiorizados con el valor simbólico que la estancia comporta, es decir, a través del discurso de autoridad. Todo está conectado desde adentro del enunciado y desde el afuera, con sus aportes a la significación, debido a la dialogía siempre presente en las actividades discursivas en general, no solo en la lectura y la escritura sino también en las otras interacciones discursivas que mantienen los estudiantes.

El detalle de la presencia de la preposición en el signo ideológico, como fue observado antes (cf. 5.2.7.), no es irrelevante, está indicando la coexistencia en un determinado momento de discursos provenientes de distintos ambientes culturales, sociales y epocales; incluso cuando se trata de enunciados que tienden a ser monológicos, como puede ser el resumen.<sup>69</sup> Así lo plantea Bajtín (1998c) al incorporar el componente tiempo, para dar cabida a su concepto de heteroglosia:

---

<sup>69</sup> «Por más monológico que sea un enunciado (por ejemplo, una obra científica o filosófica), por más que se concentre en su objeto, no puede dejar de ser, en cierta medida, una respuesta a aquello

[...] at any given moment, languages of various epochs and periods of socio-ideological life cohabit with one another. Even languages of the day exist: one could say that today's and yesterday's socio-ideological and political "day" do not, in a certain sense, share the same languages; every day represents another socio-ideological semantic "state of affairs", another vocabulary, another accentual system, with its own slogans, its own ways of assigning blame and praise. (op.cit.: 291)

El sistema acentual de los estudiantes, como puede ser percibido en la generalidad de sus discursos, en lo relativo a este signo ideológico, es diferente al sistema acentual observado en los discursos oficiales, mediáticos y populares. Este queda en evidencia cuando seleccionan una estructura gramatical en particular, diferente a la usual, indicadora de un determinado énfasis acentual socio-ideológico, histórico y cultural.

Cada signo va sufriendo una progresiva ideologización y es, a su vez, ideologizante del todo que es el enunciado que integra y de los otros enunciados con los que se pondrá en diálogo, ya sea como respuesta o requiriendo una respuesta, según sea el caso. El factor tiempo es también relevante como queda expresado en los morfemas derivativos del verbo *ideologizar* (-ación y -ante). En el cronotopo, según señala Bajtín (1998b:84), el tiempo es considerado una cuarta dimensión del espacio y de la cultura. El tiempo va preparando el caldo de cultivo en el que la respuesta se construye. Así lo plantea Voloshinov:

En todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de la comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta. Como sabemos, cada palabra en los labios de un individuo aislado aparece como producto de interacción de las fuerzas sociales vivas. (2009: 73)

---

que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema, aunque el carácter de respuesta no recibiese una expresión externa bien definida: ésta se manifestaría en los matices de sentido, de la expresividad, del estilo, en los detalles más finos de la composición». (Bajtín, 2002c: 282)

En la elaboración de los proto-proyectos –la serie S1– los alumnos de L1 respondían a una convocatoria, mientras que los de L2 además de esta respuesta, sumaban una nueva convocatoria, dirigida a obtener las firmas de los vecinos del barrio a través del texto epistolar. La cualidad de ser respuesta puede ser vista para cada una de las otras series, S2, S3 y S4. Aún habiendo puntos en común en el interior de cada serie, cada enunciado es también particular, pues cada sujeto da su respuesta subjetiva, que le es propia de acuerdo a las características individuales de cada individuo biopsicosocial.<sup>70</sup> En la escritura es posible observar las diferencias de estilo y composición personales. Bajtín (2002c) circunscribe el estilo a los aspectos de un enunciado que reflejan la individualidad del hablante. Pero también, el estilo se vincula con el género discursivo y es considerado por Bajtín como «un epifenómeno» (op. cit. 252), cuando no pertenecen a los géneros literarios. En las dos respuestas dadas para S3 de Gonzalo y de Rita las diferencias de estilo y composición son evidentes:

Yo pienso que solo a 20 personas no pueden dejar ir. Para mí tienen que dejar ir a los dos terceros, pero también es verdad que hubieron personas que se quedaban hasta tarde haciendo la maqueta y otras personas que el día del concurso fue solo para que no le pongan la falta pero ta tendrían que ir todos. Sería otra experiencia ir todos juntos, como el campamento anterior que pasamos muy bien. (Gonzalo, G1L2S3)

Si la cantidad de integrantes por grupo era ilimitada, ¿por qué son tan pocos los lugares? Todos los que trabajamos lo hicimos pensando en que íbamos todos, nos esforzamos por todos, y para mí, no importa quién hizo y quién no, somos un grupo. Igual, estoy segura de que todos hicieron algo, juntar firmas, hacer la maqueta, ir a presentarla... Cuenta hasta el hecho de haber elegido el proyecto, de habernos reunido los dos terceros aquel lunes para repartirnos las tareas. (Rita, G1L2S3)

Si bien ambos estudiantes están defendiendo una postura similar, los argumentos que utilizan son distintos. Gonzalo acepta que no todos trabajaron al

---

<sup>70</sup> Nuevamente, para Bajtín: «cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos» (2002c: 248).

mismo nivel porque participó de esa vivencia compartida por todo el grupo de L2, en otras palabras, porque sabe lo que pasó (dialogía con *otras interacciones* de la FIGURA 3); y su argumento de peso es básicamente de índole emocional. Por otro lado, en su discurso, Rita toma como argumento de partida lo expuesto como requisitos en el texto de las *Bases* trabajado unos meses atrás y que nadie había mencionado en el debate que antecedió al evento de literacidad de S3 (dialogía con *eventos de literacidad* de la FIGURA 3):

#### II-REQUISITOS

¿Quiénes pueden presentar proyectos?

- Los proyectos deberán ser grupales: los grupos contarán con un mínimo de 12 integrantes sin un máximo establecido. Hasta dos de ellos deben ser adultos. Los adolescentes podrán tener entre 12 y 19 años.
- El grupo deberá contar con dos referentes: un adulto y un adolescente. Ambos oficiarán de nexo de comunicación con los coordinadores de la organización convocante.

En la argumentación de Rita, a diferencia de Gonzalo, priman los aspectos epistémicos. Desde el marco teórico bajtiniano, se puede decir que hay una relación dialógica entre el enunciado de Rita y el enunciado de las *Bases* (dialogía entre puntos de vista), pero también en su discurso, la estudiante deja en evidencia que comprendió el enunciado previo profundamente, al ser capaz de utilizarlo conscientemente como un argumento de peso, que podría dar por terminada la discusión (de hecho, así fue entendido por el resto del grupo, cuando un compañero que lee para sí el enunciado de Rita, toma la decisión de leerlo en voz alta a sus compañeros y la estudiante recibe aprobación generalizada). En las entrevistas surgió el ideograma en el que se prioriza la lectura en voz alta frente a otras clases de lectura (comprensiva, expresiva, recreativa), además de considerarla muy ligada a los aspectos evaluativos: «leer mal es que no te puedan leer una oración completa de forma fluida» (ED7L1L2).

Entrevistadora: ¿Qué es leer bien para vos?

Entrevistada: Leer sin vergüenza, de equivocarte en algo, de que otros se rían [...]. (EE7L1)

Se observan coincidencias entre el *Discurso* de la estudiante y el del docente. En contraposición, en el programa de Idioma Español se sostenía que «la lectura en voz alta, tanto por parte del profesor, como de los estudiantes, demuestra la apreciación de los contenidos del texto» (ANEP, 2006: 5). Pienso que cuando el compañero de Rita decide leer el enunciado de esta, en voz alta a la clase, está primando este segundo ideograma sobre la lectura en voz alta. Y tanto para Rita como para su compañero es válido lo que dice Manguel a propósito de la lectura:

Nunca volvemos al mismo libro y ni siquiera a la misma página, porque al cambiar la luz también cambiamos nosotros y cambia el libro, y nuestros recuerdos resplandecen, se oscurecen y luego vuelven a brillar, y nunca sabemos exactamente qué es lo que aprendemos y olvidamos y qué es lo que recordamos. Lo único seguro es que el acto de la lectura, que rescata tantas voces del pasado, a veces las conserva para un futuro lejano, para un momento en el que tal vez podamos hacer uso de ellas de maneras valientes e inesperadas. (Manguel: 2014:78)

La comprensión no solo se evidencia en la *intertextualidad* expresa y voluntaria que produce el sujeto en su enunciado (el caso de Rita), sino en todas las relaciones dialógicas establecidas y que pueden ser encontradas en las producciones textuales de los estudiantes, en cada signo ideológico, en sus relaciones dialógicas internas en el marco de ese determinado enunciado y en las externas con otros enunciados, incluidos los considerados como formando parte de cada uno de los eventos de literacidad escolar.<sup>71</sup> Esas relaciones dialógicas se producen en lo que he denominado *entrelugar de lectura y escritura*, a lo cual debe agregarse el *entrelugar de otras interacciones* posibles. El *entrelugar* se crea a partir de los espacios de esas líneas de fuga, de encuentros y desencuentros que

---

<sup>71</sup> El texto es entendido por Kristeva (1981) como una *productividad*, porque «su relación con la lengua en la que se sitúa es redistribuida» (op.cit: 147), y porque «es una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto varios enunciados, tomados a otros textos, se cruzan y se neutralizan» (ibidem). Asimismo remito al capítulo 3 para una determinación más completa del concepto (cf. 3.4.). Por otra parte, Ducrot et. al. (1995) sintetizan la perspectiva de la autora: [el discurso] lejos de ser una unidad cerrada, siquiera sea sobre su propio trabajo, es trabajado por otros textos –todo texto es absorción y transformación de una multiplicidad de otros textos–, atravesado por el suplemento sin reserva y la oposición superada de la intertextualidad». (op.cit.: 400).

se producen en el espacio, en la cultura y en el tiempo, representados por las distintas flechas de la FIGURA 3.

Al final del apartado anterior, al estudiar el signo ideológico *mové tu barrio, movete vos* me propuse encontrar algunas de las posibles interpretaciones del movimiento expresado allí y llegué a la conclusión de que había movimientos físicos, pero también movimientos sociales, psicológicos y epistémicos (cf. 5.2.7.).<sup>72</sup> Los agentes de tales movimientos, según el discurso de dos estudiantes, son los individuos (considerados en su dimensión biopsicosocial) que se verán además beneficiados por la concreción de los proyectos, pero también por el propio sujeto de la enunciación en sus dobles roles de: 1) destinador y destinatario de su discurso (como miembro de la comunidad estudiantil y de la comunidad barrial respectivamente); 2) sujeto de derecho e individuo biopsicosocial (como sujeto que ejerce su derecho a la libertad y libre expresión creando propuestas y como beneficiario de dichas propuestas). Es decir que el signo ideológico *mové tu barrio, movete vos* puede ser interpretado a partir de los *entrelugares* que se generan en relación con los otros signos con los que interactúa en el espacio creado dentro del enunciado y con los otros componentes externos al enunciado.

Por último, hay un movimiento cognitivo que se produce en la comprensión activa de los estudiantes a través de sus prácticas de literacidad. Voloshinov señalaba que la significación de la palabra no podía estar asignada de antemano; la significación «pertenece a la palabra situada entre los hablantes, es decir, se

---

<sup>72</sup> La idea del movimiento puede ser relacionar en un nivel discursivo con la concepción aristotélica, retomada por Coseriu (1992: 88 y ss.), que distingue entre «la actividad misma, como hablar y entender» (*enérgeia*) y el producto creado por dicha actividad (*érgon*), es decir, entre el discurso y el texto. En relación con lo expuesto, Brait y de Melo (2010) trabajan la distinción enunciación-enunciado, pero a partir de los aportes del círculo de Bajtín:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. (op.cit.: 68)

Entender el discurso como actividad o como enunciación, son factores que lo muestran como *energéia*, como movimiento. No obstante, la concepción de Brait y de Melo plantea diferencias sutiles respecto a la de Coseriu, puesto que de ella se desprende que la actividad de la enunciación puede ser observada en el propio enunciado.

realiza solamente en el proceso activo de comprensión como respuesta» (op.cit.:164). Como la palabra no tiene un significado estático, se produce el movimiento de la cognición del sujeto lector hacia su interpretación, tomando en cuenta que ese sujeto no es una tabula rasa en el momento del proceso de comprensión, pues «el que comprende se acerca a la obra con una visión del mundo propia y ya formada, con su punto de vista, desde sus posiciones» (Bajtín, 2002e:364). El signo ideológico adquiere así nuevas aristas en las refracciones generadas por el propio sujeto. Pero el sujeto también puede salir modificado de su interacción con la obra (u otro tipo de enunciado) en lo que refiere a su visión del mundo, puntos de vista y posiciones. Al analizar el signo en el apartado anterior encontré que *movete vos* puede ser causa y efecto de *mové tu barrio*; en ese encadenamiento de procesos se parte del movimiento físico, social, psicológico y epistémico del sujeto –*movete vos* causa– para llegar al movimiento de la cognición en la comprensión activa y situada de su respuesta –*movete vos* efecto– (la cual puede ser expresada a través del acto de la escritura). En este sentido, Gee (2000) plantea que en la cognición situada el conocimiento y la inteligencia no están asentados solamente en el sujeto sino que además se distribuyen en el interior de las prácticas sociales, compuestas por prácticas discursivas, herramientas, tecnologías y sistemas semióticos que usa una determinada *comunidad de práctica* (Gee, op.cit.: 203) para llevar a cabo las actividades que la caracterizan.<sup>73</sup> Desde esta perspectiva, el movimiento no se entabla en el sujeto tomado aisladamente, sino dentro de su comunidad de práctica: el referente del pronombre de *movete vos* alude así a toda la comunidad que integra el cronotopo áulico. Parte de lo que yo he denominado *movimiento* es visualizado por Gee como una especie de danza –término que toma de Latour (1991, apud Gee, 2000: 203)– que se hace con otros. Pero además, en referencia al proceso de adquisición de conocimiento y al aprendizaje sostiene lo siguiente:

---

<sup>73</sup> Gee se refiere a grupos socio-culturales en particular: «people (as speakers / listeners and as writers / readers) coordinate their words, deeds, values, and feelings with those of other people, as well as with the “affordances” of various spaces, objects, symbols, tools, and technologies, to create a kind of socioculturally meaningful “dance”» (Gee, 2000: 203). Luego denominaré a esas danzas *Discursos* (ver nota 80).

«knowing is a matter of being able to participate centrally in practice, and learning is a matter of changing patterns of participation (with concomitant changes in identity)» (Gee, op.cit: 196). Quiero reparar en la forma como el autor conceptualiza a las actividades cognitivas: como movimientos que se hacen con otros. Cada uno de los sujetos involucrados ocupa un lugar que se verá modificado; para que exista tal posibilidad, debe haber un espacio en el que los sujetos puedan moverse, *entrelugares* que van variando de acuerdo el tiempo vaya pasando, las relaciones vayan variando y los sujetos se vayan transformando. A través de las prácticas de literacidad con otros, el sujeto sale modificado en su identidad, abriéndose a posibilidades de comprensión cada vez más sutiles, en un flujo y reflujo constantes.

## **6. Consideraciones finales**

### **6.1. El camino recorrido**

El camino comenzó antes de la intención expresa de llevar adelante una investigación para la tesis, y por ende, mucho antes de la producción de este discurso escrito, estimado lector. Como docente de lengua materna en educación media, mi curiosidad sobre los procesos de comprensión textual de los estudiantes ha sido una constante. También lo ha sido la necesidad de encontrar las formas que pudieran dar cuenta de esa comprensión, tanto para mí como para los estudiantes. En esa búsqueda di con el concepto de dialogía de Mijaíl Bajtín, una realidad de la comunicación entre los seres humanos, diría yo, que si bien es de larga data (surge en las primeras décadas del siglo XX), no había sido considerada mayormente en los estudios lingüísticos hasta hace pocas décadas. Y si la dialogía es algo que se encuentra naturalmente cuando los sujetos pensamos, hablamos, leemos y escribimos, está en el acto de comprender. La comprensión como la entiende Bajtín, como respuesta, es dialógica. Esta idea basal acompaña a la investigación y es su punto de partida. Pasemos a ella.

El discurso que antecede a este capítulo de la tesis tiene un orden que va de lo más general a lo más particular, a saber, de la teoría al estudio de caso, integrado este por la presentación de los datos de campo obtenidos, su descripción, análisis e interpretación. Estas dos últimas actividades fueron llevadas adelante a la luz de un marco teórico cuya principal característica es considerar al discurso como una instancia socio-histórica situada con características particulares. Dentro de esta perspectiva en el capítulo 2 me alineé con la teoría del Círculo de Bajtín. Las categorías de análisis (cronotopo, enunciado, signo ideológico, género discursivo y dialogía) surgen de allí. A ellas sumé otras que, como mostré oportunamente, resultan ser amigables con ellas y productivas a los efectos de esta tesis, como ser las de significado situado de Gee y sistema de géneros de Bazerman. En el capítulo 3 me adentré en el estudio de la lectura y la escritura desde la perspectiva teórica (lingüística) e histórica. Encontré que ambas pueden ser entendidas como

prácticas situadas, y de allí me focalicé en los estudios de literacidad, especialmente aquellos que se instalan en el ámbito académico; dentro de ellos, descubrí que los hay de dos tipos: los de literacidad autónoma y los de literacidad ideológica. Y pude, finalmente, integrando dialógicamente los conceptos desarrollados en estos dos capítulos referidos al marco teórico, formular una primera aproximación a lo que entiendo por *entrelugar de lectura y escritura*, expresión que da título a esta tesis.

A partir de allí, comencé con el estudio del caso, a saber, el análisis e interpretación de las producciones textuales de estudiantes de educación secundaria, teniendo en mente las categorías desarrolladas (pasaje de lo general a lo particular). El camino por el que transité en el capítulo 5 partió de la localización de los dos cronotopos (el de los estudiantes y el áulico) en donde desarrollamos un conjunto de eventos de literacidad asociados, por tratarse de una investigación de corte cualitativa en la que la interpretación no es posible si no se toma en cuenta el contexto. Los alumnos participantes de los eventos de literacidad produjeron varias series de enunciados, de donde pude extraer los signos ideológicos que consecuentemente analicé e interpreté. De estas acciones surge una serie de elementos para la reflexión que sintetizo en la FIGURA 3. A partir de allí, pude presentar una idea más trabajada por la reflexión de lo que entiendo por *entrelugar de lectura y escritura*: 1) se trata de un espacio en varias dimensiones (cronotópico, físico, fisiológico, psicológico, cognitivo y social); 2) su existencia queda asociada a los movimientos de los sujetos lectores y escritores que se instalan en las mismas dimensiones antes mencionadas; 3) el mecanismo que regula los movimientos es de índole dialógico, como el contenido léxico del término lo señala (el *lugar* multidimensional que se encuentra *entre* la actualización de la lectura y el acto de la escritura); 4) de ese *entrelugar*, en donde se ponen a dialogar la lectura y sus posibles respuestas escriturales, nace la comprensión. Por ser *comprensión* un signo ideológico, su significancia se nutre de los hallazgos encontrados en el cronotopo de la investigación, en este espacio y tiempo dialogizados del evento discursivo llamado tesis, que busca la comprensión de la *comprensión*.

## **6.2. Reflexiones sobre la potencialidad de las prácticas pedagógicas asociadas a proyectos de literacidad ideológica**

Me propongo ahora, después de este breve racconto, adentrarme en el último objetivo de esta tesis: reflexionar sobre la potencialidad que tienen las prácticas pedagógicas en torno a proyectos de literacidad ideológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Creo que para que esta reflexión sea posible fue necesario dar respuesta a las interrogantes planteadas en relación a los tres objetivos previos. De ellas se desprende lo que a continuación presento.

En principio me interesa volver sobre algunos asuntos tratados a lo largo de la investigación, relacionados con lo expuesto hacia el final del capítulo 5, pero viéndolos desde la óptica del *entrelugar*. Cuando describí el cronotopo áulico (cf. 5.1.2.) hice mención al programa de Idioma Español para 3.<sup>er</sup> año de educación media, reparando especialmente en los aspectos relacionados con la lectura y la escritura. A continuación cito un extracto de dicho programa:

La apropiación de la escritura en la sociedad actual permite a sus miembros desarrollar plenamente sus potencialidades cognitivas y metacognitivas. No hay verdadera educación sin una completa apropiación de la lengua escrita. La escritura es un sistema altamente descontextualizador y esta propiedad de superar el aquí y el ahora de la oralidad es la que permite la construcción de la ciencia y, sobre todo, de la historia. (CES, 2006a: 2)

Según esta perspectiva, habría una dependencia del desarrollo cognitivo del ser humano respecto de la apropiación de la escritura. Esta postura es coincidente con las de Ong (1982) y Havelock (2013) (cf. 3.2.2.). Como se observa, en el programa se habla de «una completa apropiación de la lengua escrita». Se pueden hacer varias salvedades. En primer lugar, como desarrollé en el capítulo 3, no hay una única postura (y menos comprobada) de la supremacía cognitiva de quienes practiquen la escritura (Olson, 2009). Por otro, según se vio, tampoco es posible una apropiación completa de la escritura, ya que la escritura no es una sola escritura, sino que hay múltiples literacidades, y estas son básicamente

contextualizadas, como la oralidad, con la que se complementan (cf. 3.2.3.). En este sentido, también se observa una divergencia respecto a lo expuesto en el programa, ya que allí se habla de que la escritura es «un sistema altamente descontextualizador». Esta idea, según Street (2003) ha caracterizado a las instituciones educativas y a los programas aplicados en ellas. Replico una cita suya previa:

The standard view in many fields, from schooling to development programs, works from the assumption that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. [...] I refer to this as an "autonomous" model of literacy. [...] The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. (op.cit.: 77-78)

Las opciones estarían dadas entre el aprendizaje de una escritura descontextualizadora, aplicable a distintas situaciones, o el ejercicio de prácticas de escritura contextualizada. Street defiende este modelo alternativo, el de la literacidad ideológica, que según se pudo apreciar en el análisis previo, resulta ser más ajustado a la experiencia vivida en el cronotopo áulico por los sujetos investigados: una práctica que no es individual, sino que se hace con otros sujetos con quienes se comparte conocimientos, identidades y maneras de comportarse. En la medida en que cada situación es única e irrepetible, en la que los participantes se relacionan de una forma particular (el aspecto social del entrelugar), siempre se producirán diferencias respecto a otras situaciones y los signos ideológicos irán mutando, moviéndose, optando dialogar con ciertos *Discursos* y no con otros (la escritura y la lectura no están exentas de ideología).

Ahora bien, ¿la lectura y la escritura pueden ser enseñadas y aprendidas? ¿O se trata de exponer a los estudiantes a distintas situaciones y que la comprensión,

por ejemplo, se produzca a través de la práctica? Pienso que Gee (2000) diseña una propuesta que está a mitad de camino entre ambos extremos cuando elabora el concepto de *significados situados* (cf. 2.3.), esos patrones flexibles (palabras, géneros discursivos, incluso literacidades, entre otros) que surgen de la experiencia, que se adaptan y que a su vez, terminan construyendo nuevas experiencias significativas. Relacionando esta unidad operatoria con lo expresado por el autor en un texto anterior suyo (Gee, 1998), se puede sacar la conclusión de que los significados situados pueden ser adquiridos o aprendidos.<sup>74</sup> El autor, por otra parte, observa que los procesos de adquisición varían según las bases socioculturales de los sujetos implicados. Para el caso de estudiantes que provienen de hogares cuyos miembros tienen una formación acorde al discurso institucional educativo, la adquisición ya viene produciéndose desde antes de acceder a la educación formal, pero hay otros casos en que esto no es así, por lo cual lo más indicado sería exponer a los estudiantes a distintos tipos de discursos secundarios o a significados situados.<sup>75</sup> En el caso particular que he estudiado, esta concepción puede ser percibida en el discurso de los docentes; en especial cuando hablan de las experiencias, actitudes y valoraciones de las familias de los estudiantes respecto de la educación y el liceo: «dicen que los hijos son los primeros, que ellos nunca fueron al liceo, no saben cómo funciona un liceo» (ED8L1), «la mayoría de ellos [...] no ha culminado o culminó solo el primer ciclo de enseñanza primaria y no ha continuado» (ED3L2), «lamentablemente son familias que... están lejos de la cultura del liceo» (ED9L1). El entrelugar cronotópico de los estudiantes está signado por una realidad en que la familia no está inscrita en el dominio de los discursos institucionales, pero además, según

---

<sup>74</sup> Para *adquisición* comparto lo expuesto por Gee (1998): «a process of acquiring something subconsciously by exposure to models and a process of trial and error, without a process of formal teaching» (op.cit.: 53); por *aprendizaje* el autor interpreta: «a process that involves conscious knowledge gained through teaching» (op.cit.: 54). A partir de estas ideas, la adquisición sería buena para la actuación, mientras que el aprendizaje lo es para el nivel metacognitivo (Scribner y Cole, 1981, apud Gee, 1998: 54).

<sup>75</sup> Gee (1998) denomina a estos dos grupos, respectivamente, «mainstream homes» y «non-mainstream homes»: «children from non-mainstream homes often do not get the opportunities to acquire dominant secondary discourses, for example those connected with the school, prior to school in their homes, due to the lack of access their parents have to these secondary discourses» (op.cit.: 57).

entienden los docentes entrevistados, tampoco habría una valorización positiva de esos discursos y de los beneficios que su dominio acarrearía para sus integrantes:

[...] yo considero que siempre hubo gente con pocos recursos, pero que le daba un valor a la educación, por lo tanto, los hijos venían con esa idea de que la educación tenía un valor [...] Actualmente, lo que yo veo es que la educación cada vez tiene menos valor, tanto para los padres, por supuesto, para los hijos. Al los padres no darle valor porque... no le ven rédito económico. Creo que esto viene de aquella época que se hablaba que bueno [...] se mencionaba que había arquitectos que eran taxistas o ingenieros que viajaban en ómnibus, todo eso ayudó a que [...] «la educación no sirve», «la educación no te va a dar un futuro ni nada por el estilo». Esa generación, que viene a ser los padres de hoy en día, no considera la educación como un camino viable [...]. (ED5L1)

Las apreciaciones de los docentes estarían indicando, de acuerdo a lo anterior, que lo más recomendable para desarrollar la literacidad de los estudiantes en un contexto con estas características, serían las prácticas de adquisición, es decir, de exposición a diferentes clases de conocimientos, discursos, herramientas, lecturas, prácticas de escritura, etc. Según Gee (1998), la adquisición y el aprendizaje persiguen fines distintos; y aplicando estos conceptos al caso específico de la literacidad se llegaría a lo siguiente: mientras que la literacidad se adquiere, las habilidades metacognitivas para evaluar, criticar y contraponer discursos secundarios se aprenden.<sup>76</sup> Podemos observarlo en el propio discurso del docente

---

<sup>76</sup> Un discurso similar se encuentra en el ámbito de los estudios de la lengua española en Gutiérrez Ordóñez (2008), quien profesa una visión instrumental de la escritura:

Pero para hablar y escribir bien se necesita además una varita de mago que con su magnetismo ordene todas las virutas en una construcción donde nada sobra, nada falta y todo se sostiene. Y esto se consigue con ensayo y corrección, ensayo y corrección, ensayo y corrección. Y tiempo, porque, como decía Gertrude Stein en una frase que me gusta citar:

Escribir es escribir  
y escribir es escribir  
y escribir es escribir  
y escribir es escribir  
y escribir es escribir. (op.cit.: 49)

entrevistado cuando imagina y cita los posibles discursos de los padres de los estudiantes, discursos primarios cargados de ideogramas que recibirían en sus hogares. El discurso ajeno se instala así en el discurso del docente, en una instancia dialógica consciente, provocado por el sujeto de la enunciación con el fin de criticar una ideología que no comparte. Y puede hacerlo, diría Gee, porque tiene las habilidades metacognitivas aprendidas para ese cometido.

Y conectando la máxima extraída –la literacidad se adquiere y las habilidades metacognitivas para evaluar, criticar y contraponer discursos secundarios se aprenden– con los conceptos de *signo ideológico* y *significados situados* (que comparten el rasgo de variación temporal) podemos derivar en lo siguiente: el conocimiento adquirido, y aún cuando este sea complementado con el aprendizaje consciente a través de la enseñanza formal (lo cual parecería darle una mayor estabilidad), no queda fijo e inmutable para toda la vida (del conocimiento, de los significados situados, de los signos ideológicos y de los sujetos), sino que sigue transformándose. Sucede también con las prácticas de lectura y escritura situadas, así como con las concepciones teóricas asociadas a ellas (cf. 3.2.). Se observa así cómo el componente cognitivo del entrelugar queda asociado al cronotópico. Por eso, considero a los eventos de literacidad ideológicas efectuados en el cronotopo áulico instancias de gran productividad.

Pero, ¿qué entiendo aquí por productividad? Siendo este un signo ideológico, sería posible adjudicarle una significancia plural, dialógica, en concordancia con lo expresado en la FIGURA 3 (cf. 5.3). Tradicionalmente, los términos *productivo* y *productividad* han sido asociados al mundo del trabajo. Esta idea se observa tanto

---

En el ámbito latinoamericano, también Bagno (2012) distingue entre aprendizaje y adquisición, si bien el autor mantiene un criterio diferente al español en lo que respecta al valor de la corrección:

[...] a educação linguística só pode ser eficaz na medida em que partir de textos autênticos, falados e escritos, e nunca de palavras soltas ou de frases artificialmente construídas e descontextualizadas. Nessa perspectiva, desaparece o dualismo certo/errado em prol de uma visão dinâmica dos usos linguísticos e das convenções sociais que os governam e com as quais os falantes podem ou não concordar, sendo perfeitamente legítimo que se rebelem contra elas na medida em que isso fizer parte de seu projeto de vida individual e coletivo. A educação linguística, no entanto, não pode se furtar à tarefa de ensinar o que o falante ainda não sabe, deixando a ele a total liberdade de escolha do que fazer com esse conhecimento adquirido. (op.cit.: 78)

en diccionarios (RAE, 2001) como en usos metafóricos del término (Kristeva, 1981; Ducrot et. al., 1995: 398). Desde el discurso gramatical, se puede decir que hay un agente de la productividad (el que produce) y un objeto (lo producido). En general, desde una perspectiva discursiva me llegan discursos dominantes, discursos ajenos, discursos propios, dirigidos a destinatarios específicos, en el que aparece el signo ideológico como tema central o mencionado, pero adquiriendo allí un determinado sentido que dialoga con otros sentidos; por ejemplo, leo textos que lo asocian con el aprovechamiento del tiempo, la maximización de la jornada, el Uruguay productivo y sustentable, la productividad agroindustrial, las condiciones de vida, el desarrollo social, ambiental y económico, entre infinitos otros.<sup>77</sup> La educación también puede ser productiva si se considera su asociación al mundo del trabajo, en consonancia con la teoría del capital humano que sustenta una visión bancaria de la educación (Freire, 2002): educar para el trabajo, esto es, para la clase de trabajo que el discurso de la clase dominante considera que es provechoso. Este fue un discurso muy en boga en cierta época no muy lejana y que si bien después fue puesto en entredicho por las teorías críticas, contestatarias de aquella ideología, sigue persistiendo tanto en el discurso como en el actuar de las instituciones educativas.<sup>78</sup>

Vayamos al sentido que intento darle aquí al término *productividad* (situando el significado en este contexto de enunciación, desde el cronotopo de la investigadora): ¿en qué medida las prácticas de literacidad escolar ideológicas

---

<sup>77</sup> Ver, a modo de ejemplo:  
<http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/recursos/colecciones-de-recursos/uruguay-productivo/>,  
<http://hipertextual.com/2015/04/gestores-de-tareas>,  
<http://www.republica.com.uy/uruguay-productivo-y-sustentable-nunca-mas-un-pais-estancado/445184/>.

<sup>78</sup> Bauman (2002) interpreta a la teoría crítica retrospectivamente:

[...] podemos decir que la teoría crítica apuntaba a desactivar y neutralizar, o directamente a desconectar, la tendencia totalitaria de una sociedad sospechosa de ser portadora endémica permanente de tendencias totalitaristas. El principal objetivo de la teoría crítica era defender la autonomía humana, la libertad de elección y autoafirmación y el derecho a ser y seguir siendo diferente. (Bauman, 2002: 31)

Uno de sus mayores exponentes, Freire (2002), crea las categorías de opresores y oprimidos para dar cuenta de su interpretación de la realidad. Su proyecto consiste en generar en el oprimido la consciencia de su estatus para que pueda liberarse de la opresión de la que es objeto por parte de los opresores.

pueden significar un avance respecto a otras prácticas pedagógicas en la clase de lengua materna? Es claro que para que estas prácticas puedan resultar un avance (productivas), deberíamos tener claro qué se entiende por ello, y evidentemente, esta es una cuestión de índole ideológica de no fácil acuerdo entre los distintos actores interesados y preocupados por la cuestión. Si el avance, como yo lo entiendo, tiene que ver con la amplitud de las habilidades para comprender que pueden ser desarrolladas en el sujeto, nos encontramos también ante la situación de que con el signo ideológico *comprender* sucede lo mismo que con *productividad* o *avance*. El sentido de *comprender*, dado en esta tesis, como he desarrollado oportunamente, proviene de la integración de un conjunto de *Discursos* –que comparto– (los *Discursos* son también significados situados) cuyos orígenes pueden ser rastreados en los autores del Círculo de Bajtín (cf. 3.4.).

Pero también, en el caso particular que he estudiado, el evento resulta ser productivo para el individuo en su dimensión biopsicosocial en dos sentidos: 1) creando un proyecto para su beneficio y el de su comunidad (según él lo entiende) bajo su estatus de sujeto de derecho; 2) siendo crítico de otros discursos. En referencia al primero ya he dejado constancia (cf. 5.2.5.); en referencia al segundo, están los enunciados de S2 y S3 en donde los estudiantes critican el discurso de la institución organizadora del programa *Mové tu barrio*, incluido el enunciado de Rita (G1L2S3) analizado en el capítulo 5. Algunos otros ejemplos tomados del cuestionario aplicado a los estudiantes pueden dar una idea de la evaluación que ellos hacen del curso y, en especial, del evento de literacidad:

Lo que más me gustó del curso fue cuando la profe nos propuso hacer un proyecto llamado «Mové tu barrio». Me gustó mucho ver cómo entre todos mis compañeros de cualquier manera ayudaban a que se pudiera realizar el proyecto. (C10L1G2)

Este año en Idioma Español aprendí a compartir y convivir con los compañeros a pesar de tener diferencias, a trabajar en equipo y poder hacer un buen trabajo.

En Idioma Español estuvo bueno trabajar en equipo como cuando trabajamos con el proyecto de «Mové tu barrio» y algunas clases de algunos temas.

Para mí habría que mejorar las clases en el sentido de hacer propuestas diferentes, como mirar una película, trabajar con la XO, etc. (C2L2G1)

En Idioma Español este año aprendí a trabajar mejor en grupos, a escuchar al otro, hacer mejores resúmenes, a superar las diferencias entre compañeros y tener respeto mutuo con los compañeros y profesores.

Lo que estuvo bueno en Idioma Español fueron las actividades que plantearon, los trabajos que habían muchas actividades en equipo, los temas trabajados en clase.

Las cosas que habría que mejorar sería tener más clases afuera, mirar películas o documentales más seguido y luego trabajar en clase sobre eso.

A lo largo del año, mi forma de leer no cambió mucho; solamente que al leer un texto comprendo mejor lo que quiere expresar el emisor. Mi forma de escribir cambió un poco, porque ahora sé escribir mejor un resumen. (C4L2G1)

Por otro lado, los eventos de literacidad ideológica también pueden ser productivos para el docente, según dejé entrever en el desarrollo de mi exposición, como una herramienta de evaluación de los procesos de comprensión activa de los estudiantes. Uno de los casos más paradigmáticos es el de Rita (cf. 5.3.) en cuyo enunciado se patentiza la intertextualidad, pero en todos los casos, es decir, en todos los enunciados de los estudiantes, es posible evaluar el grado del proceso de comprensión (nunca acabado ni acabable) de cada sujeto, que se establece respecto de lo leído antes (enunciado fuente) y de la situación que ha generado el evento de literacidad.

Freire (2002) caracteriza dos concepciones relativas a la educación:

En tanto la concepción «bancaria» recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no

acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria. (Freire, op.cit.: 97-98)

La cualidad de las instancias de literacidad ideológicas de ser problematizadoras, hace que estas sean productivas para todos los implicados. Se trata de una concepción eminentemente dialógica, en la que estudiantes y docentes se retroalimentan. Corolario: en el signo ideológico «mové tu barrio, movete vos» además de la referencia a los estudiantes también queda incorporada la de la propia docente.

### **6.3. Consideraciones metodológicas revisitadas**

Pasando a otra dimensión de la cuestión, desde mi posición exotópica de investigadora, considero relevante preguntarme si la investigación llevada adelante ha sido productiva.<sup>79</sup> Recordemos el planteo de Bajtín a propósito del cronotopo: los cronotopos son mutuamente inclusivos, coexisten, pueden reemplazarse unos a otros o, contradecirse y hasta encontrarse en relaciones complejas (Bajtín, 1998b: 252). En esta dimensión está también el estudiante, solo que ahora cambia de rol y se transforma en el investigado. Por lo cual la interrogante sería si la investigación ha sido (es y será) productiva para la investigadora y sus investigados. Cameron (1997), al contraponer los paradigmas de la ética, defensa y empoderamiento, señala que solo a través de los supuestos metodológicos de este último (cuyo objetivo es alterar las relaciones de poder), la investigación logra incorporar a los investigados en la investigación como sujetos en igualdad de condiciones frente al investigador. Para que esto sea posible hay que incluir las agendas de los investigados en la investigación y tienen que darse eventos interactivos en donde ellos puedan sacarlas a la luz. A diferencia de los paradigmas anteriores, de corte positivista, donde los investigados eran el objeto de estudio (un objeto) y la investigación era sobre ellos (paradigma de la ética) o para ellos (paradigma de la defensa), en este último, los investigados son

---

<sup>79</sup> En referencia a la exotopía (o extraposición), me remito a lo expuesto por Bajtín (cf. 4.2.).

considerados en su dimensión subjetiva y la investigación se hace con ellos (las palabras *investigados*, *investigador*, *investigación* son signos ideológicos en donde se produce, una vez más, la lucha por la significancia). Vasilachis (2006) es afín a esa epistemología:

La coexistencia de paradigmas en las ciencias sociales ya está fuera de todo debate. Ubico a los tres predominantes –positivista, materialista-histórico e interpretativo– en la que denomino Epistemología del sujeto cognoscente, porque es a partir de ese sujeto que se construyen, desarrollan, aplican, legitiman y cuestionan las distintas formas de conocimiento. Con la Epistemología del sujeto conocido que propongo, intento producir una ruptura ontológica a nivel de la identidad de los seres humanos, considerando, al unísono, tanto el componente esencial de esa identidad –que los hace iguales– como el existencial –que los hace únicos y distintos–. La captación de esos disímiles componentes de la identidad es el requisito de la validez de la investigación cualitativa asentada en la Epistemología del sujeto conocido. (op.cit.: 57)

Desde este punto de vista, también se puede considerar a la investigación como productiva, pues tanto el sujeto cognoscente como el conocido, es decir, tanto el investigador como el investigado, reciben un plus de conocimiento en su estatus de seres relacionales (dialógicos, se podría derivar desde la perspectiva de Bajtín): cada uno es porque el otro es.

Mi doble rol de docente investigadora facilitó, en cierta forma, la posibilidad de interactuar con los sujetos investigados y de generar con ellos instancias de participación social vinculadas a la enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, dado este rol doble, es difícil poder catalogar la relación con los estudiantes investigados como de igualdad; el poder es algo que circula y no siempre está instalado en el mismo lugar.

A lo largo de estas líneas, lector de nuestra tesis, he intentado dar cuenta de un conjunto de eventos de literacidad ideológica en particular, que puede ser replicado o modificado para incorporar otras variables de interés. Es arriesgado pasar del estudio de caso a aseveraciones generales, pero me he animado a sugerir algunas en el entendido de que pueden ser parcialmente replicadas (el contexto

nunca es el mismo) y eventualmente falseadas: la propuesta expresada en la FIGURA 3 y el concepto de *entrelugar* son, de hecho, significados situados, a mitad de camino entre lo general y lo particular, con la pretensión de ser un excedente en el conocimiento. De eso se trata la investigación académica.

Querido lector, llegado este momento, final abierto, entrelugares varios de nuestras lecturas, escrituras y comunicaciones de diversas modalidades, te convido a continuar nuestra relación dialógica establecida a lo largo de estas líneas.

## 7. Bibliografía

- ACQUARONE, Carmen; AGRAS, Susana; FRIONI, Griselda. (1998). **Idioma Español. 1° año.** Montevideo: Fin de Siglo.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). **La evaluación de la competencia en lectura PISA 2009. Marco conceptual, actividades de prueba y resultados.** Montevideo: ANEP.  
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/Informestematicos/Lectura> Consultado el 12/04/2015.
- ALEXANDER, Patricia A.; FOX, Emily. (2006). **A historical perspective on reading research and practice.** In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading.* 2a ed. Newark: International Reading Association. pp. 33-68.
- AMORIM, Marilia. (2006) **Cronotopo e exotopia.** En: Brait, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos - chave.* São Paulo: Editora Contexto, 2006. pp. 95-114.
- ARÁN, Pampa; BAREI, Silvia (2009). **Género, texto, discurso. Encrucijadas y caminos.** Córdoba: Comunicarte.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José (2010). **Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo.** En *Spanish in Context.* N° 7, vol. I.
- AUSTIN, John Langshaw. (1962). *How to do things with words.* Cambridge: Harvard University Press.
- BAGNO, Marcos. (2012). **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo, Parábola.
- BAJTÍN, Mijail M. (1986). **Problemas de la poética de Dostoievsky.** Traducido por Tatiana Bubnova. México: Fondo de cultura económica.
- BAJTÍN, Mijail M. (1998a). **From the prehistory of novelistic discourse.** In: *The Dialogic Imagination.* Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press. pp. 41- 83.

- BAJTÍN, Mijail M. (1998b). **Forms of time and of the chronotope in the novel.** In: Bajtín, Mijail. M. *The dialogic imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1998. pp. 84-258.
- BAJTÍN, Mijail M. (1998c). **Discourse in the novel.** In: *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson y Michael Hoquist. Austin: University of Texas Press. pp. 259 – 422.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002a). **Autor y personaje en la actividad estética.** En: Bajtín, Mijail M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 13-190.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002b). **Del libro “Problemas de la obra de Dostoievski”.** En: *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Argentina: Siglo veintiuno editores. Págs. 191-199. Año de producción: 1929.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002c). **El problema de los géneros discursivos.** En: *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Argentina: Siglo veintiuno editores. Págs. 248-293. Año de producción: 1952-3.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002d). **Respuesta a la revista “Novy Mir”.** En: Bajtín, Mijail M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 346-353.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002e). **De los apuntes de 1970-1971.** En: Bajtín, Mijail M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 354-380.
- BAJTÍN, Mijail M. (2002f). **Hacia una metodología de las ciencias humanas.** En: Bajtín, Mijail M. *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002. pp. 381- 396.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. (1987). **Leitura.** En: Romano, R. (dir.). Enciclopédia Einaudi: oral-escrito argumentação. *Enciclopédia Einaudi* v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- BAUMAN, Zygmunt. (2002) **Modernidad líquida.** Traducido por Mirta Rosenberg. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAZERMAN, Charles (2004). **Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people.** In: *What writing does and how it does it. An*

*introduction to analyzing texts and textual practices*. Bazerman, Charles and Prior, Paul eds.. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BERNSTEIN, Basil. (1988). **La estructura del discurso pedagógico. Clases códigos y control**. Traducido por Rafael Feito Alonso. Madrid: Akal.

BOGDAN, Robert C. y BIKLEN, Sari Knopp (1991). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Traducido por María João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (2009). **Fundamentos de sintaxis formal**. Madrid: Akal.

BOTREL, Jean-Francois. (2002). **Historia del libro / historia de la cultura escrita**. En: Castro, X. y Juana, Jesús de (dir). *XI Xornadas de historia de Galicia. Historia da cultura en Galicia*. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.

BRAIT, Beth; DE MELO, Rosineide. (2010). **Enunciado / enunciado concreto / enunciação**. In: Brait, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos - chave*. São Paulo: Editora Contexto. Págs. 61-78.

BYUNG-CHUL HAN. (2013). **La sociedad de la transparencia**. Traducido por Raúl Gabás. Barcelona: Herder.

CAMAROTTE, Rossana; BARATTINI, Faustina (s/d). **Ciencias biológicas. Tercer año de Ciclo Básico. Libro para el alumno**. Montevideo: ANEP – MESyFOD.

CAMERON, Deborah; Frazer, Elizabeth; Harvey, Penelope; Rampton, Ben; y Richardson, Kay (1997). **Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language**. In: N. Coupland y A. Jaworski (eds.) (1997) *Sociolinguistics. A reader and a coursebook*. Nueva York: Palgrave. 145-162.

CARLINO, PAULA (2004). **El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria**. *Educere*, vol. 8, N° 26, julio-agosto, 2004. pp. 321-327. Universidad de los Andes: Mérida, Venezuela.

CENTANINO, Ivanna; ROSELLI, Anna; SAVIO, Andrea. (2001). **Mundo de palabras. Idioma Español. 1° año**. Montevideo: Fin de Siglo.

- COELHO Marchezan, Renata. (2010). **Diálogo**. In: Brait, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos - chave*. São Paulo: Editora Contexto. Págs. 115- 131.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006a). **Programa de Idioma Español. Tercer año ciclo básico. Reformulación 2006**. Montevideo: CES. <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/idesp3cb>. Consultado el 13/04/2015.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006b). **Programa de Educación Social y Cívica. Reformulación 2006**. Montevideo, CES. <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/educsocyciv3cb>. Consultado el 22/04/2015.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2008). **Programa de Biología. Tercer año ciclo básico. Reformulación 2006**. <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/biol3cb.pdf> Consultado el 22/04/2015.
- COSERIU, Eugenio. (1992). **Competencia lingüística. Elementos de la Teoría del Hablar**. Traducido por Francisco Meno Blanco Madrid, Gredos.
- COOK, Thomas; REICHARDT, Charles. (1986). **Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos**. En: Cook, T. y Reichardt, R. (eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Traducido por Guillermo Solana. Madrid: Morata.
- CHEVALLARD, Yves. (2009). **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Traducido por Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique.
- DE COPELLO, Maitena G. y PERÉS, Victoria. (1993). **Educación para la salud**. Buenos Aires: Estrada.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. (2005). **Curso de lingüística general**. Traducido por Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. (2006). **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: \_\_\_\_\_. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Traducido por Sandra Regina Netz. 2ª ed. São Paulo: Artmed, Bookman, 2006. pp. 15-42.

- DERRIDA, Jacques (1971). **De la gramatología**. (Oscar del Barco y Conrado Ceretti, trads.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- DERRIDA, Jacques (1989). **Freud y la escena de la escritura**. Traducido por Patricio Peñalver. En: Derrida, J. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. (1995). **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Traducido por Enrique Pezzoni. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- FARACO, Carlos Alberto. (2010). **Autor e autoria**. In: Brait, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos - chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. pp. 37-60.
- FREIRE, Paulo. (2002). **Pedagogía del oprimido**. Traducido por Jorge Mellado. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- GEE, James Paul. (1998). **What is literacy?** In: Zamel, Vivian, and Spack Ruth (eds.). *Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*. New York: Laurence Erlbaum. pp. 51-59. <https://books.google.com.uy/books>.
- GEE, James Paul. (2000). **Discourse and Sociocultural Studies in Reading**. In: Kamil, Michael L. et. al. (eds.). *Handbook of Reading Research*, vol. III. New Jersey, London: Laurence Erlbaum. pp. 195-207.
- GEE, James Paul. (2006). **Reading as situated language. A sociocognitive perspective**. In: RUDELLE, Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. 2a ed. Newark: International Reading Association. pp. 116 – 132.
- GONZÁLEZ PIANO, María del Carmen, HOWARD, Walter, VIDAL, Karina y BELLIN, Carlo. (s/d). **Manual de derecho civil**. Montevideo: UDELAR, CSE.
- GUBA, Egon.; LINCOLN Yvonna. (1994) **Competing Paradigms in Qualitative Research**?. In: Denzin, N. e Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. pp. 105-117.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2008). **Del arte gramatical a la competencia comunicativa**. Madrid: Real Academia Española.

- HAVELOCK, Eric. (2013). **La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna.** Traducido por Gloria Vitale. En: Olson, D. y Torrance, N., comps. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- HOLQUIST, Michael. (1998). **Glossary.** In: Bajtín, Mijail. M. *The dialogic imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1998. pp. 423-434.
- JAKOBSON, Roman. (1985). **Ensayos de Lingüística General.** Traducido por Josep M. Pujol y Jem Cabanes. Barcelona: Planeta - Agostini.
- KLEIMAN, Angela. (2007). **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_e\\_implicacoes\\_Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf). Consultado: 01/02/2015.
- KRISTEVA, Julia (1981a). **Semiótica 1.** Traducido por José Martín Arancibia. Madrid: Fundamentos.
- KRISTEVA, Julia (1981b). **El texto de la novela.** Traducido por Jordi Llovet. Barcelona: Lumen.
- LA CAPRA, Dominick. (1998). **Historia intelectual. Repensar la historia intelectual y leer textos.** En Palti, E. J. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- LACAN, Jacques (2006). **Mi enseñanza.** Traducido por Nora González. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, Jacques (2008). **El Seminario. Libro 16. De un Otro al otro.** Traducido por Nora González. Buenos Aires: Paidós.
- LINELL, Per. (2009). **Some misinterpretations of dialogism.** In: Linell, Per. *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. USA: Information Age. Págs. 425-430.
- MANGUEL, Alberto. (2014). **Una historia de la lectura.** Traducido por Eduardo Hojman. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MARTIN, Henry Jean. (1990). **Para una historia de la lectura.** Historias 24. Traducido por José Abel Ramos Soriano. México, abr-sept, 1990.

- MARTÍN ZORRAQUINO, María y PORTOLÉS LÁZARO, José. (1999). Los marcadores del discurso. En: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. Págs. 4051-4213.
- MC LUHAN, Marshall. (1985). **La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus**. Traducido por Juan Novella. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MENDIZÁBAL, Nora. (2006). **Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa**. En: Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. pp. 65-105.
- OLIVEIRA, María do Socorro. (2009). Gêneros textuais e letramento. Caxias do Sul: V SIGET.
- OLSON, David R. (1998). **El mundo sobre el papel**. Traducido por Patricia Wilson. Barcelona: Gedisa.
- OLSON, David R. (2009). **Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis**. *Psyche*, 2009, Vol. 18, N° 1, 3-9.
- ONG, Walter (1996). **Oralidad y escritura**. Traducido por Angélica Scherp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ORLANDO, Virginia. (2012). **“!Estamos en japones!: dimensao ativo-dialogica da compreensao e generos discursivos em cursos de leitura em linguas estrangeiras proximas**. Pelotas: Universidade Catolica de Pelotas. <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Doutorado/2012>. Consultado: 19/11/2013.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). **Diccionario de la Lengua Española**. Buenos Aires: Espasa.
- ROJO, R. (2006). **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, Vol. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Consultado: 23/01/2015.
- ROJO, R. (2008). **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez.

- SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl (1992). **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.** *Infancia y aprendizaje*, N° 58. pp. 45-64.
- SNAPE, Dawn y SPENCER, Liz. (2003). **The foundations of qualitative research.** En: Ritchie, J. and Lewis J. (eds.). *Qualitative research practice. A Guide for Social Science Students and Researchers.* London: Sage, 2003. pp. 2-23.
- SOARES, Magda (2004). **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, N° 25.
- STREET, Brian (2003). **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, 2003, Teachers College, Columbia University, Vol. 5, N° 2, 77-91.
- TERRA, Marcia Regina. (2013). **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** São Paulo: DELTA, Vol. 29, N° 1. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (2006). **La investigación cualitativa.** En: Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa, 2006. pp. 23-64.
- VALLI, Rossana y BUSTOS, Daniel (2009). **Biología 3. Educación para la vida.** Montevideo: Santillana.
- VÉSCOVI, Enrique, (1978). **Introducción al derecho.** Montevideo: Ediciones Idea. <http://paraquefuturoeducamos.blogspot.com/2011/09/introduccion-al-derecho-vescovi.html>. Consultado: 12/05/15.
- VOLÓSHINOV, V. N. (2009). **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones. Págs. 104-170. Año de producción: 1929.
- WHITE, Clarisse, WOODFIELD, Kandy y RITCHIE June. (2003). **Reporting and presenting qualitative data.** In: Ritchie, J. and Lewis J. (eds.). *Qualitative research practice. A Guide for Social Science Students and Researchers.* London: Sage, 2003. pp. 287-321.

ZUMTHOR, Paul. (1989). **La letra y la voz de la “literatura” medieval.**

Traducido por Julián Presa. Madrid: Cátedra.

## **8. Anexos**

### **8.1. Anexo 1**

#### **CONVOCATORIA**

##### **Participá: ¡Mové tu barrio!**

**El Municipio XX, entre otras organizaciones e instituciones, está organizando la participación de adolescentes y jóvenes para proyectos y propuestas**

El Municipio XX está organizando la participación de adolescentes y jóvenes dentro del territorio-en conjunto con Presidencia, INJU, INAU, Jóvenes en Red y MEC-UCP- para la elaboración de proyectos y propuestas en los siguientes puntos:

- Integración barrial
- Reconstrucción la memoria de la cultura del barrio
- Mejora de la convivencia
- Cuidado del medioambiente
- Propuestas para mejorar la educación
- Tutorías y apoyos a otros adolescentes, niños o adultos mayores
- Promoción en salud
- Promoción de derechos
- Educación vial

##### ***¿Quiénes pueden presentar proyectos?***

Los proyectos deberán ser grupales: los grupos contarán con un mínimo de 12 integrantes sin un máximo establecido. Hasta dos de ellos deben ser adultos. Los adolescentes podrán tener entre 12 y 19 años.

El grupo deberá contar con dos referentes: un adulto y un adolescente. Ambos oficiarán de nexo de comunicación con los coordinadores de la organización convocante.

##### ***Elaboración de propuestas:***

Los grupos que hayan presentado proyectos podrán promover espacios de reflexión en sus instituciones – liceos, escuelas técnicas, centros juveniles, centros culturales, ONGs- o en el barrio a efectos de generar propuestas sobre los siguientes temas:

- Educación
- Convivencia
- Cuidado del medio ambiente

Sobre cada uno de estos temas se podrán realizar no más de 5 propuestas concretas que serán presentadas en el encuentro final.

### ***¿Quién selecciona y aprueba los proyectos y propuestas?***

**PROYECTOS:** Los proyectos serán evaluados por los propios participantes quienes seleccionarán aquellos que merezcan un reconocimiento especial.

**PROPUESTAS:** Las propuestas también serán seleccionadas por los participantes del encuentro. Se instrumentará una planilla de evaluación la que se entregará a cada grupo en el encuentro final para valorar cada una de las propuestas. Las cinco propuestas con mayor respaldo en cada tema serán seleccionadas para presentar ante los organismos que correspondan en cada caso.

### ***Presentación de proyectos y plazos:***

La inscripción estará abierta desde el 15 de julio al 15 de agosto de 2013, inclusive.

La misma podrá ser a través de un formulario online o personalmente en el Municipio XX o en los Centros Comunales Zonales

### ***Encuentro:***

Como actividad central se implementará un encuentro de intercambio y evaluación de todos los proyectos y propuestas presentadas donde se expondrán los trabajos llevados a la práctica por cada grupo.

Los grupos contarán con un espacio para exhibir sus proyectos y propuestas. Podrán ser transmitidas de la forma que consideren conveniente, ya sea a través de carteleras, videos, fotografías, etc.

La jornada contará con una instancia de Cabildo donde se hará la elección de las propuestas y la designación de los delegados que presentarán las propuestas frente a las autoridades correspondientes.

Este Encuentro está abierto a que aquellas instituciones que tengan grupos participando de la convocatoria puedan también presentar otras actividades artísticas o culturales que se estén desarrollando en los centros.

### ***Reconocimiento:***

Los grupos que obtengan mayor reconocimiento en el ENCUENTRO participarán de un campamento a realizarse en la Estancia Anchorena, departamento de Colonia.

Todos los participantes recibirán un diploma de reconocimiento de Presidencia de la República.